

Educação Infantil no Brasil
AVALIAÇÃO QUALITATIVA E QUANTITATIVA

RELATÓRIO FINAL



NOVEMBRO 2010

EQUIPE DE PESQUISA

Coordenação

Maria Malta Campos

Pesquisadores Responsáveis

Yara Lúcia Esposito

Fúlvia Rosenberg

Dalton Francisco de Andrade (UFSC)

Pesquisadores

Sandra Unbehaum

Nelson Gimenes

Estatísticas

Raquel Valle

Miriam Bizzocchi

Pesquisadora Visitante

Eliana Bhering (UFR J)

Colaboradores

Marcos Edgar Bassi (UNISUL)

Marta W. Grosbaum

Adriano Borgatto (UFSC)

Bolsista de Pesquisa

Beatriz Abuchaim

Assistente Técnica

Maria Helena Bottura

EQUIPES LOCAIS DE PESQUISA

BELÉM

Coordenadora

Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho

Pesquisadoras

Celi da Costa Silva Bahia

Maria Olinda Silva de Sousa Pimentel

Solange Mochiutti

Sônia Regina dos Santos Teixeira

Tânia Regina Lobato dos Santos

CAMPO GRANDE

Coordenadora

Regina Aparecida Marques de Souza

Pesquisadoras

Ana Cristina Fagundes Schirmer

Ângela Maria Costa

Arilma Maria de Almeida Spindola

Jucimara Rojas

Ordália Alves Almeida

Tanea Maria Mariano da Silva

FLORIANÓPOLIS

Coordenadora

Jodete Bayer Gomes Füllgraf

Pesquisadoras

Eloisa Fortkamp

Graziela Pereira

Marilene Raupp

Rose Elaine Waltrick

Sonia Jordão de Castro

Tatiane Fernandes

Verena Wiggers

FORTALEZA

Coordenadora

Silvia Helena Vieira Cruz

Pesquisadoras

Cristiane Amorim Martins

Maria Socorro Silva

Rosimeire Costa Andrade Cruz

Sandra Maria de Oliveira Schramm

Sinara Almeida da Costa Sales

RIO DE JANEIRO

Coordenadora

Eliana Bhering

Pesquisadoras

Alessandra Sarkis de Melo

Aline Faria Silveira

Fernanda Omelczuk Walter

Lídia Lopes Ozório

Monique Tavares Riscado

TERESINA

Coordenadora

Olivette Rufino Borges Prado Aguiar

Pesquisadoras

Ana Célia de Souza Santos

Antonia Edna Brito

Edmara de Castro Pinto

Keylla Rejane Almeida Melo

Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Marta Maria Azevedo Queiroz

AGRADECIMENTOS

Às equipes de profissionais de creches, pré-escolas, centros de educação infantil e escolas de ensino fundamental, estaduais, municipais, conveniadas e particulares, que acolheram e colaboraram com esta pesquisa;

Às professoras das turmas de educação infantil avaliadas, que se deixaram observar e responderam às perguntas e aos questionários da pesquisa, bem como àquelas das turmas de ensino fundamental que auxiliaram na distribuição e recolhimento dos questionários às famílias;

Às famílias de alunos, tanto aquelas que autorizaram a realização de fotos nas creches e pré-escolas, quanto aquelas de alunos do ensino fundamental que responderam aos questionários da pesquisa;

Às crianças das turmas de educação infantil avaliadas, que se deixaram observar e fizeram seus desenhos a pedido da pesquisa, alguns dos quais adornam as páginas deste relatório;

Aos/às Secretários/as Municipais de Educação de Belém - Therezinha Moraes Gueiros, Campo Grande - Maria Cecília Amendola da Motta, Florianópolis - Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, Fortaleza - Ana Maria Carvalho Fontenele, Rio de Janeiro - Cláudia Costin e Teresina – Washington Bonfim e José Ribamar Torres Rodrigues e suas equipes, que autorizaram e apoiaram a realização da pesquisa em suas cidades;

À Secretária de Educação de Santo André, Cleide Bauab Eid Bochixio, e sua equipe, que autorizou e apoiou a realização do pré-teste dos instrumentos de pesquisa em escolas da rede municipal;

Às Universidades Federais do Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Rio de Janeiro e Santa Catarina, que autorizaram e apoiaram a participação de professores e bolsistas nas equipes locais responsáveis pelo trabalho de campo;

Ao Ministério da Educação, à Secretária de Educação Básica, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, e à Coordenadora Geral de Educação Infantil, Rita de Cássia Coelho, que deram todo o suporte necessário ao trabalho e acompanharam o desenvolvimento da pesquisa em todas suas etapas;

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, na pessoa de Reynaldo Fernandes, que autorizou o acesso aos dados do Censo Escolar;

Ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, pelo apoio financeiro e técnico;

A Aimee Verdisco, Marcelo Alfaro e Ângela Rabelo Barreto, pelo BID, que acompanharam, deram assistência e colaboraram com a pesquisa em todas suas etapas;

Aos assessores do projeto, José Marcelino Rezende Pinto, Livia Maria Fraga Vieira e Silke Weber.

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	5
Índice de figuras, gráficos, quadros e tabelas	8
Índice de siglas	19
1. Introdução.....	21
2. Delineamento da pesquisa	39
3. Procedimentos metodológicos.....	53
4. Trabalho de campo	63
5. Apresentação dos resultados das escalas de observação.....	69
6. Os estabelecimentos, seus diretores e coordenadores pedagógicos.....	99
7. Caracterização e opiniões dos professores das turmas observadas.....	161
8. Variáveis associadas às medidas de qualidade da educação infantil.....	195
9. Estudo do impacto da frequência à educação infantil nos resultados da aprendizagem da leitura em alunos do segundo ano do ensino fundamental	211
9.1 Informações sobre as famílias.....	213
9.2 Resultados da Provinha Brasil obtidos pelos alunos participantes do estudo	232
9.3 Estudo sobre o impacto da educação infantil	243
10. Políticas municipais de educação.....	261
10.1 As secretarias municipais de educação e a gestão da educação infantil	263
10.2 A evolução das matrículas nas seis capitais	274
11. O financiamento da educação infantil	313
Considerações finais	391
Referências bibliográficas.....	407
Apêndice – Análise multinível hierárquica	417
Anexos (em CD-ROM)	

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

LISTA DE FIGURAS

Figura 8.1 - Qualidade da creche: valores observados via escala ITERS-R	206
Figura 8.2 - Qualidade da pré-escola: valores observados via escala ECERS-R versus valores estimados via modelo	207

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1 - Distribuição das crianças que frequentavam creche, por idade – Brasil – 2008	29
Gráfico 5.1 - Média geral na escala ITERS-R - creche	72
Gráfico 5.2 - Médias e intervalos de confiança das médias na escala ITERS-R, por município	73
Gráfico 5.3 - Médias e intervalos de confiança das médias na escala ITERS-R, por dependência administrativa	73
Gráfico 5.4 - Média geral e médias nas subescalas da ITERS-R - creche	74
Gráfico 5.5 - Média dos itens da subescala I: Espaço e mobiliário na escala ITERS-R - creche	75
Gráfico 5.6 - Média dos itens da subescala II: Rotinas de cuidado pessoal na escala ITERS-R - creche	77
Gráfico 5.7 - Média dos itens da subescala III: Falar e compreender na escala ITERS-R - creche	78
Gráfico 5.8 - Média dos itens da subescala IV: Atividades na escala ITERS-R - creche	80
Gráfico 5.9 - Média dos itens da subescala V: Interação na escala ITERS-R - creche	81
Gráfico 5.10 - Média dos itens da subescala VI: Estrutura do programa na escala ITERS-R - creche	82
Gráfico 5.11 - Média dos itens da subescala VII: Pais e equipe na escala ITERS-R - creche	84
Gráfico 5.12 - Média geral – ECERS-R – pré-escola	85
Gráfico 5.13 - Médias e intervalos de confiança das médias na escalas ECERS-R, por município	85
Gráfico 5.14 - Médias e intervalos de confiança das médias na escalas ECERS-R, por dependência administrativa	86
Gráfico 5.15 - Média geral e médias nas subescalas da escala ECERS-R - pré-escola	87
Gráfico 5.16 - Média dos itens da subescala I: Espaço e mobiliário da escala ECERS-R - pré-escola	88
Gráfico 5.17 - Média dos itens da subescala II: Rotinas de cuidado pessoal da escala ECERS-R - pré-escola	90
Gráfico 5.18 - Média dos itens da subescala III: Linguagem e raciocínio da escala ECERS-R - pré-escola	91
Gráfico 5.19 - Média dos itens da subescala IV: Atividades da escala ECERS-R - pré-escola	93
Gráfico 5.20 - Média dos itens da subescala V: Interação da escala ECERS-R - pré-escola	94
Gráfico 5.21 - Média dos itens da subescala VI: Estrutura do programa da escala ECERS-R - pré-escola	95
Gráfico 5.22 - Média dos itens da subescala VII: Pais e equipe da escala ECERS-R - pré-escola	97
Gráfico 6.1 - Percentual de respostas afirmativas nos itens do indicador infraestrutura, segundo a classificação dos estabelecimentos em grupos determinados pelo percentil 27º e percentil 73º – escala ITERS-R	103
Gráfico 6.2 - Percentual de respostas afirmativas nos itens do indicador infraestrutura, segundo a classificação dos estabelecimentos em grupos determinados pelo percentil 27º e percentil 73º – escala ECERS-R	103
Gráfico 6.3 - Percentual de respostas afirmativas quanto às boas condições de uso dos itens do indicador “equipamentos básicos”, segundo a classificação dos estabelecimentos em grupos determinados pelo percentil 27º e percentil 73º – escala ITERS-R	105
Gráfico 6.4 - Percentual de respostas afirmativas quanto às boas condições de uso dos itens do indicador “equipamentos básicos”, segundo a classificação dos estabelecimentos em grupos determinados pelo percentil 27º e percentil 73º – escala ECERS-R	105

Gráfico 6.5 - Percentual de respostas bom ou regular quanto às condições de uso dos itens do indicador “equipamentos complementares”, segundo a classificação dos estabelecimentos em grupos determinados pelo percentil 27º e percentil 73º – escala ITERS-R.....	107
Gráfico 6.6 - Percentual de respostas bom ou regular quanto às condições de uso dos itens do indicador “equipamentos complementares”, segundo a classificação dos estabelecimentos em grupos determinados pelo percentil 27º e percentil 73º – escala ECERS-R.....	107
Gráfico 9.1 - Distribuição do percentual de alunos classificados nos diferentes níveis da escala de alfabetização	234
Gráfico 9.2 - Médias na Provinha Brasil, segundo a faixa etária dos alunos	239
Gráfico 10.1 - Percentual de matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa Belém – 2001-2009.....	275
Gráfico 10.2 - Número de alunos matriculados na creche e na pré-escola em estabelecimentos da rede municipal Belém – 2001-2009	276
Gráfico 10.3 - Número de alunos matriculados na creche e na pré-escola, por dependência administrativa Campo Grande – 2001-2009	278
Gráfico 10.4 - Número de alunos matriculados na creche e na pré-escola em estabelecimentos da rede municipal Campo Grande– 2001-2009.....	278
Gráfico 10.5 - Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa Fortaleza – 2001-2009	279
Gráfico 10.6 - Número de alunos matriculados na creche e na pré-escola em estabelecimentos da rede municipal Fortaleza – 2001-2009.....	280
Gráfico 10.7 - Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa Florianópolis – 2001-2009	281
Gráfico 10.8 - Número de alunos matriculados na creche e na pré-escola em estabelecimentos da rede municipal Florianópolis – 2001-2009	282
Gráfico 10.9 - Matrículas na creche e na pré-escola, segundo a dependência administrativa Rio de Janeiro – 2001-2009	283
Gráfico 10.10 - Número de alunos matriculados na creche e na pré-escola em estabelecimentos da rede municipal Rio de Janeiro – 2001-2009.....	284
Gráfico 10.11 - Matrículas na creche e na pré-escola, segundo a dependência administrativa Teresina – 2001-2009.....	285
Gráfico 10.12 - Número de alunos matriculados na creche e na pré-escola em estabelecimentos da rede municipal Teresina – 2001-2009	286
Gráfico 10.13 - Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos Belém – 2008-2009.....	287
Gráfico 10.14 -Taxa de escolarização bruta para a faixa etária de seis a dez anos Belém – 2008-2009.....	288
Gráfico 10.15 - Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos Campo Grande – 2008-2009	291
Gráfico 10.16 -Taxa de escolarização bruta para a faixa etária de seis a dez anos Campo Grande – 2008-2009	292
Gráfico 10.17 - Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos Campo Grande – 2008-2009	295
Gráfico 10.18 - Taxa de escolarização bruta para a faixa etária de seis a dez anos Campo Grande – 2008-2009	296

Gráfico 10.19 -Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos Florianópolis – 2008-2009	299
Gráfico 10.20 - Taxa de escolarização bruta para a faixa etária de seis a dez anos Florianópolis – 2008-2009	300
Gráfico 10.21 - Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos Rio de Janeiro – 2008-2009	303
Gráfico 10.22 -Taxa de escolarização bruta para a faixa etária de seis a dez anos Rio de Janeiro – 2008-2009	304
Gráfico 10.23 -Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos Teresina – 2008-2009.....	307
Gráfico 10.24 - Taxa de escolarização bruta para a faixa etária de seis a dez anos Teresina – 2008-2009.....	308
Gráfico 11.1 -Evolução das matrículas de educação infantil nas unidades educacionais municipais de Belém – 2007-2009	331
Gráfico 11.2 -Evolução das matrículas em creches e pré-escolas de Belém – 2007-2009	332
Gráfico 11.3 - Receitas destinadas ao ensino em Belém, por origem de recursos – 2007-2008	333
Gráfico 11.4 - Gasto aluno/ano, atendimento público e conveniado de Belém – 2007-2009	337
Gráfico 11.5 - Evolução das matrículas em creches e pré-escolas públicas e conveniadas de Campo Grande – 2007-2009.....	339
Gráfico 11.6 - Receitas destinadas ao ensino em Campo Grande, por origem de recursos – 2007-2008	340
Gráfico 11.7 - Recursos públicos destinados a estabelecimentos privados sem fins lucrativos para atendimento conveniado em educação infantil de Campo Grande	344
Gráfico 11.8 - Gasto aluno/ano na educação infantil pública e conveniada de Campo Grande 2007-2008	345
Gráfico 11.9 - Evolução das matrículas municipais de educação infantil de Florianópolis, por tipo de atendimento – 2007-2009	348
Gráfico 11.10 - Receitas destinadas ao ensino em Florianópolis, por origem de recursos – 2007-2008	350
Gráfico 11.11 - Gasto aluno/ano na educação infantil no atendimento público e conveniado de Florianópolis em 2008.....	355
Gráfico 11.12 - Evolução das matrículas na educação infantil em Fortaleza – 2007-2009	356
Gráfico 11.13 - Receitas destinadas ao ensino em Fortaleza, por origem de recursos – 2007-2008	360
Gráfico 11.14 - Gasto aluno/ano do atendimento público e valor anual <i>per capita</i> do atendimento conveniado em Fortaleza 2007-2009	364
Gráfico 11.15 - Evolução das matrículas de educação infantil no Rio de Janeiro – 2007-2009.....	365
Gráfico 11.16 - Receitas destinadas ao ensino no Rio de Janeiro, por origem de recursos – 2007-2008	367
Gráfico 11.17 - Gasto aluno/ano, atendimento público e conveniado do Rio de Janeiro – 2007-2008	369
Gráfico 11.18 - Matrículas da educação infantil municipal em Teresina, por modalidade – 2007-2009	372
Gráfico 11.19 - Receitas destinadas ao ensino em Teresina, por origem de recursos – 2007-2008	373

LISTA DE QUADROS

Quadro 5.1 - Pontuação adotada nesta pesquisa	71
Quadro 8.1 - Relação das variáveis explicativas consideradas na análise de regressão	198
Quadro 9.1 - Grupos de alunos segundo a frequência à educação infantil em escolas avaliadas e não avaliadas pela pesquisa.....	214
Quadro 9.2 - Correspondência entre o número de acertos e os níveis de alfabetização	233
Quadro 9.3 - Ilustração hipotética do fluxo de alunos da educação infantil (origem) para o ensino fundamental (destino)	247

Quadro 9.4 - Relação das variáveis explicativas consideradas na análise.....	248
Quadro 11.1 - Estimativa do valor por aluno/ano das séries iniciais do ensino fundamental urbano, conforme Portarias Interministeriais ns.º 221 e 788, de 2009.....	318
Quadro 11.2 - Processo de incorporação gradativa de matrículas, de recursos financeiros dos impostos e de transferências e da complementação da União no Fundeb.....	320
Quadro 11.3 - Fatores de ponderação estabelecidos para os diferentes níveis, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino no Fundeb – 2007, 2008 e 2009.....	321
Quadro 11.4 - Valor aluno/ano estimado do Fundeb transferido aos municípios da pesquisa, segundo o nível e a modalidade da educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental urbano de 2007, 2008 e 2009.....	324
Quadro 11.5 - Quota Estadual e Municipal do Salário-Educação nos municípios pesquisados Estimativa do montante repassado e cálculo do valor por aluno/ano - 2009.....	325
Quadro 11.6 - Recursos do Proinfância destinados aos municípios do estudo.....	327
Quadro 11.7 - Valores prefixados por turma para o apoio financeiro mensal (subvenção social) ao atendimento conveniado de educação infantil em Belém.....	336
Quadro 11.8 - Matrículas na educação infantil em creche e pré-escola de Fortaleza, por tipo de atendimento – 2009.....	358
Quadro 11.9 - Proporção do atendimento público e conveniado de educação infantil nas capitais estudadas, em 2009.....	379
Quadro 11.10 - Proporção das matrículas de creche e de pré-escola, conforme os grupos de idade de zero a três e de quatro a cinco/seis anos de idade nas capitais estudadas, em 2009.....	380
Quadro 11.11 - Proporção das matrículas em tempo parcial e integral de educação infantil nas capitais estudadas, em 2009.....	381
Quadro 11.12 - Percentual da receita de impostos aplicada na educação, de acordo com a vinculação constitucional, em 2008.....	381
Quadro 11.13 - Proporção do montante da contribuição ao Fundeb em relação ao valor total da receita gerada pela vinculação da receita de impostos, em 2008.....	382
Quadro 11.14 - Distribuição proporcional das receitas aplicadas no ensino, por origem de recursos, em 2008.....	383
Quadro 11.15 - Proporção das despesas com educação infantil em relação ao total de despesas com MDE em 2008.....	384
Quadro 11.16 - Distribuição proporcional das despesas com Pessoal, Custeio e Investimentos na educação infantil em 2008.....	385
Quadro 11.17 - Comparativo do gasto aluno/ano no atendimento público e conveniado de educação infantil nas capitais estudadas, em 2008.....	389

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 - Taxa de frequência à escola, segundo as faixas etárias - Brasil – 1998-2008.....	26
Tabela 1.2 - Taxas de frequência à escola, por faixa etária, segundo categorias da população - Brasil – 2001-2008.....	27
Tabela 1.3 - Número e percentual de crianças da faixa etária de zero a três anos frequentando a creche, segundo idade - Brasil – 2008.....	28
Tabela 1.4 - Número e percentual de crianças de quatro e cinco anos frequentando a escola Brasil – 2008.....	29

Tabela 1.5 - Índice de Desenvolvimento Infantil – IDI - Capitais brasileiras selecionadas – 2004	31
Tabela 1.6 - Docentes em creches e pré-escola, segundo nível de escolaridade - Brasil – 2006	32
Tabela 2.1 - Definição dos municípios e do total de estabelecimentos a serem investigados.....	42
Tabela 2.2 - Classificação dos estabelecimentos, segundo o “tipo de atendimento”	44
Tabela 2.3 - Distribuição dos estabelecimentos, segundo a dependência administrativa	44
Tabela 2.4 - Número e percentual de estabelecimentos, segundo o período de funcionamento das turmas	45
Tabela 2.5 - Estabelecimentos de ensino com um número mínimo de alunos frequentando uma turma de creche ou de pré-escola	45
Tabela 2.6 - Distribuição do número de estabelecimentos, segundo o total de matrículas nos diferentes segmentos de ensino	46
Tabela 2.7 - Total de estabelecimentos do ensino regular com turmas de educação infantil e número de estabelecimentos que atendiam aos critérios do universo amostral.....	46
Tabela 2.8 - Desenho amostral e estabelecimentos efetivamente avaliados - Belém.....	49
Tabela 2.9 - Desenho amostral e estabelecimentos efetivamente avaliados - Campo Grande	49
Tabela 2.10 - Desenho amostral e estabelecimentos efetivamente avaliados - Florianópolis	49
Tabela 2.11 - Desenho amostral e estabelecimentos efetivamente avaliados - Fortaleza	50
Tabela 2.12 - Desenho amostral e estabelecimentos efetivamente avaliados - Rio de Janeiro	50
Tabela 2.13 - Desenho amostral e estabelecimentos efetivamente avaliados - Teresina.....	51
Tabela 2.14 - Características dos estabelecimentos avaliados no estudo.....	52
Tabela 4.1 - Detalhamento do número de instrumentos aplicados.....	66
Tabela 6.1 -Número total de respondentes e percentuais de respostas relativas aos itens do indicador “infraestrutura”	102
Tabela 6.2 - Número total e percentual de respostas por categoria nos itens do indicador “equipamentos básicos”	104
Tabela 6.3 - Número total e percentual de respostas relativas aos itens do indicador “transporte escolar”, por dependência administrativa do estabelecimento	109
Tabela 6.4 - Número e percentual de respostas relativas ao indicador “Participação no Programa Bolsa Família”, por dependência administrativa do estabelecimento	110
Tabela 6.5 - Número e percentual de diretores, segundo a idade.....	112
Tabela 6.6 - Número e percentual de diretores, segundo a cor/etnia.....	112
Tabela 6.7 - Número e percentual de diretores, segundo o nível de escolaridade	112
Tabela 6.8 - Número e percentual de diretores, segundo o tempo decorrido desde a obtenção do diploma de ensino médio ou de graduação, por dependência administrativa dos estabelecimentos	113
Tabela 6.9 - Número e percentual de diretores, segundo a modalidade de curso de graduação realizado, por dependência administrativa dos estabelecimentos.....	114
Tabela 6.10 - Número e percentual de diretores, segundo a modalidade de curso de pós-graduação, por dependência administrativa dos estabelecimentos.....	114
Tabela 6.11 - Número e percentual de diretores, segundo a área temática do curso de pós-graduação frequentado, por dependência administrativa dos estabelecimentos	115
Tabela 6.12 - Número e percentual de diretores que promoveram atividades de formação continuada, por dependência administrativa dos estabelecimentos.....	116
Tabela 6.13 - Tempo de experiência na educação, por dependência administrativa dos estabelecimentos	116
Tabela 6.14 -Tempo de trabalho no mesmo estabelecimento, segundo os grupos de diretores	117
Tabela 6.15 - Situação trabalhista dos diretores, por dependência administrativa dos estabelecimentos	117
Tabela 6.16 - Critérios de seleção dos diretores, por dependência administrativa dos estabelecimentos	118

Tabela 6.17 - Carga horária de trabalho semanal dos diretores, por dependência administrativa dos estabelecimentos	119
Tabela 6.18 - Salário mensal bruto dos diretores, segundo a jornada de trabalho semanal, por dependência administrativa do estabelecimento onde trabalham	120
Tabela 6.19 - Renda familiar dos diretores, por dependência administrativa dos estabelecimentos	121
Tabela 6.20 - Classificação do nível socioeconômico da clientela, segundo os diretores, por dependência administrativa dos estabelecimentos.....	122
Tabela 6.21 - Critérios utilizados pelos diretores para a matrícula, por dependência administrativa dos estabelecimentos	123
Tabela 6.22 - Quem faz a seleção das crianças a serem matriculadas, por dependência administrativa dos estabelecimentos	123
Tabela 6.23 -O estabelecimento assegura matrícula para os filhos de funcionários, por dependência administrativa dos estabelecimentos	124
Tabela 6.24 -Lista de espera para matrícula, por dependência administrativa dos estabelecimentos	124
Tabela 6.25 - Abertura de novas vagas, por dependência administrativa do estabelecimento	125
Tabela 6.26 - Número e percentual de respostas na categoria “sempre ou quase sempre”, em relação aos procedimentos administrativos em relação às famílias.....	126
Tabela 6.27 - Número e percentual de respostas na categoria “sempre ou quase sempre”, em relação aos procedimentos administrativos em relação à promoção de saúde e bem-estar para as crianças	127
Tabela 6.28 - Dificuldades enfrentadas pelos diretores no seu trabalho, por dependência administrativa dos estabelecimentos	128
Tabela 6.29 - Frequência com que a avaliação de desempenho dos professores ocorre	131
Tabela 6.30 - Número e percentual de coordenadores, segundo a idade.....	132
Tabela 6.31 - Número e percentual de coordenadores, segundo a cor/etnia.....	132
Tabela 6.32 - Número e percentual de coordenadores, segundo o nível de escolaridade	133
Tabela 6.33 - Número e percentual de coordenadores segundo o tempo decorrido desde a obtenção do diploma de ensino médio ou de graduação, por dependência administrativa do estabelecimento	133
Tabela 6.34 - Número e percentual de coordenadores segundo a modalidade de curso de graduação realizado, por dependência administrativa dos estabelecimentos	134
Tabela 6.35 - Número e percentual de coordenadores segundo a modalidade de curso de pós-graduação, por dependência administrativa do estabelecimento	134
Tabela 6.36 - Distribuição das respostas dos coordenadores segundo a área temática do curso de pós-graduação frequentado	135
Tabela 6.37 - Tempo de experiência na educação, por dependência administrativa do estabelecimento	136
Tabela 6.38 - Tempo de trabalho dos coordenadores no mesmo estabelecimento, por dependência administrativa dos estabelecimentos	136
Tabela 6.39 - Situação trabalhista dos coordenadores, por dependência administrativa dos estabelecimentos	137
Tabela 6.40 - Critérios de seleção dos coordenadores pedagógicos, por dependência administrativa dos estabelecimentos	138
Tabela 6.41 - Carga horária de trabalho semanal dos coordenadores, por dependência administrativa dos estabelecimentos	138
Tabela 6.42 - Salário mensal bruto dos coordenadores, segundo a jornada de trabalho semanal, por dependência administrativa dos estabelecimentos.....	139
Tabela 6.43 - Renda familiar dos coordenadores pedagógicos, por dependência administrativa dos estabelecimentos	140

Tabela 6.44 - Número e percentual de respostas na categoria “sempre ou quase sempre”, segundo gênero de texto	141
Tabela 6.45 - Número e percentual de respostas na categoria “sempre ou quase sempre”, segundo atividade	142
Tabela 6.46 - Profissionais atuando na coordenação pedagógica da educação infantil, por tipo de atendimento do estabelecimento	143
Tabela 6.47 - Frequência das reuniões de planejamento, segundo o tipo de atendimento do estabelecimento	143
Tabela 6.48 - Organização dos horários de planejamento, por tipo de atendimento do estabelecimento	144
Tabela 6.49 - Frequência e tipo de planejamento do estabelecimento.....	144
Tabela 6.50 - Frequência do envio das avaliações de acompanhamento das crianças para as famílias, por tipo de atendimento do estabelecimento.....	145
Tabela 6.51 - Características do período de adaptação da criança na educação infantil, por tipo de atendimento do estabelecimento	146
Tabela 6.52 - Classificação do nível socioeconômico das crianças.....	147
Tabela 6.53 - Comunicações por escrito que as famílias recebem do estabelecimento.....	147
Tabela 6.54 - Avaliação da adequação do prédio às suas condições de uso, por tipo de atendimento do estabelecimento	148
Tabela 7.1 - Características dos estabelecimentos investigados, por tipo e segundo a modalidade de atendimento dos estabelecimentos	163
Tabela 7.2 - Idade do professor, por turmas de educação infantil	164
Tabela 7.3 - Distribuição das respostas dos professores, segundo a cor/etnia declarada	165
Tabela 7.4 - Distribuição das respostas dos professores, segundo o nível de escolaridade	165
Tabela 7.5 - Distribuição das respostas dos professores, segundo o tempo decorrido a partir da obtenção do diploma de ensino médio ou de graduação	166
Tabela 7.6 - Distribuição das respostas segundo os grupos de professores e por modalidade de curso de graduação realizado	166
Tabela 7.7 - Distribuição das respostas dos professores, segundo a área temática do curso de pós-graduação	167
Tabela 7.8 - Avaliação do curso específico para creche, segundo as professoras de creche.....	168
Tabela 7.9 - Avaliação do curso específico para pré-escola, segundo os professores que trabalham com turmas de pré-escola.....	168
Tabela 7.10 - Distribuição das respostas dos professores, segundo o tempo de exercício do magistério.....	169
Tabela 7.11 - Tempo de trabalho no mesmo estabelecimento, segundo os grupos de professor.....	170
Tabela 7.12 - Situação trabalhista de professores de creche e de pré-escola	170
Tabela 7.13 - Carga horária de trabalho semanal, segundo os grupos de professores.....	171
Tabela 7.14 - Salário bruto (com adicionais) recebido pelos professores	172
Tabela 7.15 - Renda familiar dos professores.....	172
Tabela 7.16 - Classificação dos professores, segundo o nível socioeconômico	173
Tabela 7.17 - Percentuais de respostas na categoria “sempre ou quase sempre”, por gênero de leitura	174
Tabela 7.18 - Percentuais de respostas na categoria “sempre ou quase sempre”, por atividade.....	174
Tabela 7.19 - Grau de concordância dos professores sobre afirmativas a respeito do seu trabalho e sobre o estabelecimento.....	175
Tabela 7.20 - Grau de importância atribuído a aspectos associados ao exercício profissional	176
Tabela 7.21 - Formas de registro da aprendizagem das crianças.....	177
Tabela 7.22 - Respostas dos professores às afirmativas relacionadas aos procedimentos relativos à proteção da saúde das crianças	178
Tabela 7.23 - Afirmativas sobre a proposta pedagógica e a remuneração dos professores.....	179

Tabela 7.24 - Com que frequência diferentes atividades são realizadas com as crianças.....	180
Tabela 7.25 - Distribuição das respostas nas categorias “bom” e “excelente” referentes aos serviços oferecidos pelo estabelecimento	181
Tabela 7.26 - Idade das professoras das turmas de creche, por dependência administrativa dos estabelecimentos	182
Tabela 7.27 - Nível de escolaridade das professoras das turmas de creche, por dependência administrativa do estabelecimento	183
Tabela 7.28 - Nível de escolaridade dos professores das turmas de pré-escola, por dependência administrativa do estabelecimento	183
Tabela 7.29 - Área temática dos cursos de pós-graduação realizados pelos professores de pré-escola, por administrativa do estabelecimento.....	184
Tabela 7.30 - Número e percentual de professores de pré-escola que participaram de cursos de atualização, segundo a dependência administrativa do estabelecimento	185
Tabela 7.31 - Tempo de trabalho das professoras de creche, por dependência administrativa do estabelecimento	185
Tabela 7.32 - Situação trabalhista dos professores de pré-escola, por dependência administrativa do estabelecimento	186
Tabela 7.33 - Salário bruto dos professores de pré-escola, por dependência administrativa do estabelecimento	186
Tabela 7.34 - Distribuição do número e do percentual de professores, segundo os grupos do indicador “visão sobre o estabelecimento”	188
Tabela 7.35 - Existência de registros sobre as produções das crianças, por dependência administrativa dos estabelecimentos.....	188
Tabela 7.36 - Distribuição do número e do percentual de professores, segundo os grupos do indicador “visão sobre saúde”	190
Tabela 7.37 - Distribuição do número e do percentual de professores, segundo os grupos do indicador “visão sobre a proposta pedagógica”	190
Tabela 7.38 - Distribuição do número e percentual de professores, segundo os grupos do indicador “atividades”	192
Tabela 7.39 - Distribuição do número e percentual de professores, segundo os grupos do indicador “avaliação dos serviços prestados”	194
Tabela 8.1 - Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros do modelo de regressão ajustado para o estudo da qualidade da creche.....	200
Tabela 8.2 - Variância residual do modelo de regressão para o estudo da qualidade da creche.....	202
Tabela 8.3 - Estimativas (e erros -padrão) dos parâmetros do modelo de regressão ajustado para o estudo da qualidade da pré-escola	203
Tabela 8.4 - Variância residual do modelo de regressão para o estudo da qualidade da pré-escola	205
Tabela 8.5 - Valores observados e estimados para a qualidade da creche	208
Tabela 8.6 - Valores observados e estimados para a qualidade da pré-escola.....	210
Tabela 9.1 - Número de questionários considerados válidos, segundo o município	214
Tabela 9.2 - Parentesco com a criança, por grupos de referência.....	216
Tabela 9.3 - Sexo da criança, por grupos de referência	216
Tabela 9.4 - Cor/etnia da criança, por grupos de referência.....	217
Tabela 9.5 - Idade da criança, por grupos de referência	217
Tabela 9.6 - Idade do pai da criança, por grupos de referência	218
Tabela 9.7 - Idade da mãe da criança, por grupos de referência	218

Tabela 9.8 - Estado civil da mãe da criança, por grupos de referência.....	219
Tabela 9.9 - Estado civil do pai da criança, por grupos de referência.....	219
Tabela 9.10 - Situação de trabalho do pai, por grupos de referência.....	220
Tabela 9.11 - Situação de trabalho da mãe, por grupos de referência.....	220
Tabela 9.12 - Renda familiar, por grupos de referência.....	221
Tabela 9.13 - Escolaridade do pai, por grupos de referência.....	222
Tabela 9.14 - Escolaridade da mãe, por grupos de referência.....	222
Tabela 9.15 - Característica do domicílio, por grupos de referência.....	223
Tabela 9.16 - Infraestrutura do local de moradia, por grupos de referência.....	223
Tabela 9.17 - Classificação do nível socioeconômico das famílias, por grupos de referência.....	224
Tabela 9.18 - Livros no domicílio, por grupos de referência.....	225
Tabela 9.19 - Prática de leitura para a criança, por grupos de referência.....	225
Tabela 9.20 - Materiais de leitura, por gênero, por grupos de referência.....	226
Tabela 9.21 - Crianças alfabetizadas, por grupos de referência.....	226
Tabela 9.22 - Frequência de leitura, pela criança, por grupos de referência.....	227
Tabela 9.23 - Percentual de crianças que já haviam sido reprovadas, por grupos de referência.....	227
Tabela 9.24 - Participação na vida escolar do filho, por grupos de referência.....	228
Tabela 9.25 - Por que a família escolheu a creche que a criança frequentou.....	229
Tabela 9.26 - Opinião dos pais a respeito das atividades e do ambiente existente nas creches frequentadas pelos filhos.....	230
Tabela 9.27 - Idade da criança ao iniciar a frequência à pré-escola.....	230
Tabela 9.28 - Motivos para a escolha da pré-escola.....	231
Tabela 9.29 - Motivos que levaram os pais a matricular os filhos na pré-escola.....	231
Tabela 9.30 - Opinião dos pais sobre as atividades/comportamentos dos filhos na fase pré-escolar.....	232
Tabela 9.31 - Estatísticas do número de acertos na Provinha Brasil para o conjunto dos alunos.....	233
Tabela 9.32 - Médias na Provinha Brasil, segundo a condição frequentou ou não uma turma de educação infantil.....	236
Tabela 9.33 - Médias na Provinha Brasil, segundo a condição frequentou ou não uma ou as duas etapas da educação infantil.....	237
Tabela 9.34 - Médias na Provinha Brasil, segundo a frequência à pré-escola e qualidade do estabelecimento de educação infantil.....	237
Tabela 9.35 - Médias na Provinha Brasil, segundo o sexo do aluno.....	238
Tabela 9.36 - Médias na Provinha Brasil, segundo os grupos de cor/etnia.....	238
Tabela 9.37 - Médias na Provinha Brasil, segundo o grau de escolaridade do pai do aluno.....	239
Tabela 9.38 - Médias na Provinha Brasil, segundo o grau de escolaridade da mãe da criança.....	240
Tabela 9.39 - Médias na Provinha Brasil, segundo a renda familiar mensal da família do aluno.....	240
Tabela 9.40 - Médias na Provinha Brasil, segundo o número de pessoas no domicílio.....	240
Tabela 9.41 - Médias na Provinha Brasil, segundo a condição presença de livros infantis no domicílio.....	241
Tabela 9.42 - Médias na Provinha Brasil, segundo a condição presença de revistas no domicílio.....	241
Tabela 9.43 - Médias na Provinha Brasil, segundo a condição “converso com meu filho(a) sobre a escola”.....	242
Tabela 9.44 - Médias na Provinha Brasil, segundo a condição “a criança já repetiu a 1ª ou a 2ª série alguma vez”.....	242
Tabela 9.45 - Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros do Modelo Hierárquico Nulo considerando-se apenas o efeito do EF (modelo 1).....	249
Tabela 9.46 - Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros do Modelo Hierárquico Nulo considerando apenas o efeito da educação infantil (modelo 2).....	250

Tabela 9.47 - Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros do modelo hierárquico cruzado nulo com os efeitos da educação infantil e do ensino fundamental (modelo 3)	251
Tabela 9.48 - Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros do modelo hierárquico cruzado com os efeitos da educação infantil e do ensino fundamental e com a inclusão da variável qualidade da pré-escola (modelo 4).....	253
Tabela 9.49 - Variâncias total e fracionada decorrentes da inclusão das variáveis explicativas no modelo hierárquico cruzado com a qualidade da pré-escola	256
Tabela 9.50 - Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros dos efeitos fixos do modelo hierárquico cruzado final (modelo 5)	257
Tabela 9.51 - Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros dos efeitos aleatórios do modelo hierárquico cruzado final (modelo 5).....	258
Tabela 9.52 - Variância residual do modelo hierárquico cruzado final (modelo 5)	260
Tabela 10.1 - Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa Belém – 2001-2009.....	275
Tabela 10.2 - Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa Campo Grande – 2001-2009	277
Tabela 10.3 - Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa Fortaleza – 2001-2009	279
Tabela 10.4 - Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa Florianópolis – 2001-2009	281
Tabela 10.5 - Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa - Rio de Janeiro – 2001-2009	283
Tabela 10.6 - Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa Teresina – 2001-2009.....	285
Tabela 10.7 - Distribuição percentual do número de matrículas por idade, segundo a etapa de ensino adequada e percentual de alunos com atraso na escolaridade - Belém – 2009.....	289
Tabela 10.8 - Percentual de alunos com atraso na escolaridade, por dependência administrativa da escola, segundo a etapa de ensino - Belém – 2008-2009	290
Tabela 10.9 - Distribuição percentual do número de matrículas por idade, segundo a etapa de ensino adequada e percentual de alunos com atraso na escolaridade - Campo Grande – 2009	293
Tabela 10.10 - Percentual de alunos com atraso na escolaridade, por dependência administrativa da escola, segundo a etapa de ensino - Campo Grande – 2008-2009	294
Tabela 10.11 - Distribuição percentual do número de matrículas por idade, segundo a etapa de ensino adequada e percentual de alunos com atraso na escolaridade - Fortaleza – 2009	297
Tabela 10.12 - Percentual de alunos com atraso na escolaridade, por dependência administrativa da escola, segundo a etapa de ensino - Fortaleza – 2008-2009	298
Tabela 10.13 - Distribuição percentual do número de matrículas por idade, segundo a etapa de ensino adequada e percentual de alunos com atraso na escolaridade - Florianópolis – 2009	301
Tabela 10.14 - Percentual de alunos com atraso na escolaridade, por dependência administrativa da escola, segundo a etapa de ensino - Florianópolis – 2008-2009	302
Tabela 10.15 - Distribuição percentual do número de matrículas por idade, segundo a etapa de ensino adequada e percentual de alunos com atraso na escolaridade - Rio de Janeiro – 2009	305
Tabela 10.16 - Percentual de alunos com atraso na escolaridade, por dependência administrativa da escola, segundo a etapa de ensino - Rio de Janeiro – 2008-2009	306

Tabela 10.17 - Distribuição percentual do número de matrículas por idade, segundo a etapa de ensino adequada e percentual de alunos com atraso na escolaridade - Teresina – 2009	309
Tabela 10.18 - Percentual de alunos com atraso na escolaridade, por dependência administrativa da escola, segundo a etapa de ensino - Teresina – 2008-2009.....	310
Tabela 11.1 - Estimativa do Investimento Público Direto em educação por estudante com os valores corrigidos para 2008 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), por nível de ensino, e a Razão da Educação Superior sobre a Educação Básica - Brasil 2000 - 2008	329
Tabela 11.2 - Evolução dos equipamentos municipais de educação infantil em Belém – 2007-2009.....	330
Tabela 11.3 - Evolução da matrícula de educação infantil em Belém, de acordo com o tipo de atendimento e a faixa etária atendida – 2007-2009	332
Tabela 11.4 - Despesas na educação infantil em Belém, segundo a natureza da despesa e a origem dos recursos	335
Tabela 11.5 - Programas e receitas do FNDE destinadas à educação infantil - 2007/2008	341
Tabela 11.6 - Despesas na educação infantil, segundo a natureza da despesa e a origem dos recursos.....	342
Tabela 11.7 - Evolução dos equipamentos municipais de educação infantil em Florianópolis – 2007-2009	346
Tabela 11.8 - Evolução das matrículas (estaduais e municipais) em creches e pré-escolas de Florianópolis – 2007-2009	347
Tabela 11.9 - Evolução das matrículas municipais em creches e pré-escolas públicas e conveniadas de Florianópolis, segundo o período de atendimento – 2007-2009	349
Tabela 11.10 - Programas e receitas do FNDE destinados à educação infantil em Florianópolis – 2007-2008	351
Tabela 11.11 - Despesas na educação infantil em Florianópolis, segundo a natureza da despesa e a origem dos recursos 2007-2008.....	352
Tabela 11.12 - Recursos destinados pela Prefeitura de Florianópolis para os estabelecimentos conveniados – 2007-2009	353
Tabela 11.13 - Evolução dos equipamentos de creche em Fortaleza – 2007-2009	356
Tabela 11.14 - Matrículas de educação infantil do Censo Escolar de 2007, consideradas para efeitos redistributivos do Fundeb em 2008.....	358
Tabela 11.15 - Matrículas de educação infantil do Censo Escolar de 2008, consideradas para efeitos redistributivos do Fundeb em 2009.....	359
Tabela 11.16 - Programas e receitas do FNDE destinados à educação infantil em Fortaleza 2007-2008	361
Tabela 11.17 - Despesas na educação infantil em Fortaleza, segundo a natureza da despesa e a origem dos recursos	362
Tabela 11.18 - Evolução dos equipamentos de educação infantil no Rio de Janeiro – 2007-2009	364
Tabela 11.19 - Despesas na educação infantil no Rio de Janeiro, por origem dos recursos – 2007-2008	368
Tabela 11.20 - Evolução dos equipamentos municipais de educação infantil em Teresina – 2007-2009	371
Tabela 11.21 - Evolução das matrículas de educação infantil em Teresina, conforme o tipo de atendimento e faixa etária – 2007-2009	371
Tabela 11.22 - Programas e receitas do FNDE destinados à educação infantil em Teresina – 2007-2008	374
Tabela 11.23 - Despesas na educação infantil em Teresina, segundo a natureza da despesa e a origem dos recursos	375

ÍNDICE DE SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEINF – Centro de Educação Infantil
CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola
CME – Conselho Municipal de Educação
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
Comlurb – Companhia Municipal de Limpeza Urbana
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
EB – Educação Básica
ECERS-R – Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EM – Escolas Municipais
Emei – Escolas Municipais de Educação Infantil
Emeif – Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil
EPPE – The Effective Provision of Pre-School Education Project
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE – Fundo de Participação dos Estados e Distrito Federal
FPM – Fundo de Participação dos Municípios
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GRE – Gerência de Regularização Escolar
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDI – Índice de Desenvolvimento Infantil
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC – Índice Nacional de Preços ao Consumidor
Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPI Exp. – Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação
ITCMD – Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações de Bens ou Direitos
ITERS-R – Infant/Toddler Environment Rating Scale. Revised Edition
IPVA – Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ITR – Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
Mieib – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEI – Núcleos de Educação Infantil

NSE – Nível Socioeconômico
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Omep – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
Orealc – Oficina Regional de Educación para América Latina e Caribe
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnae – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNTE – Programa Nacional de Transporte Escolar
PPP – Projeto Político Pedagógico
Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
Proinfantil – Programa de Formação para Professores de Educação Infantil
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAS – Secretaria de Assistência Social
SE – Salário Educação
SE – Secretaria de Educação
Semcad – Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente
Siope – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SM – Salário Mínimo
SME – Secretaria Municipal de Educação
UEI – Unidade de Educação Infantil
UFCE – Universidade Federal do Ceará
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UP – Unidade Pedagógica



Menina, 4 anos, Fortaleza

1 INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Iniciada em abril de 2009, a presente pesquisa foi gestada e desenvolvida em um período que assistiu à implantação de diversas mudanças na política educacional do país, muitas das quais impactaram especialmente a educação infantil.

As últimas décadas do século XX já registravam uma evolução importante no atendimento à faixa etária anterior aos sete anos, no que se refere tanto à expansão do número de matrículas quanto ao quadro legal e institucional.

A ampliação do acesso de crianças menores de sete anos a creches e pré-escolas vinha ocorrendo desde a década de 1970, sob influência de processos sociais – como a urbanização, o crescimento econômico, as lutas sociais, a mudança do papel da mulher na sociedade – e também como resultado de políticas públicas de educação, bem-estar social e saúde.

Os novos marcos legais, instituídos a partir da Constituição Federal de 1988, reforçaram e deram legitimidade a esses processos. A responsabilidade atribuída aos municípios, de oferecer esse atendimento com prioridade, apressou uma tendência que já estava se delineando no período anterior.

Por outro lado, a nova legislação apontou para mudanças que precisavam ser estimuladas e exigidas dos sistemas educacionais, como a necessidade de os professores de educação infantil serem formados em cursos superiores, o mesmo requisito exigido para os professores das primeiras séries do ensino fundamental.

Porém, a principal mudança trazida pelo novo quadro legal foi, sem dúvida, a incorporação das creches ao setor educacional, pois a educação infantil passou a ser definida como a primeira etapa da educação básica, abrangendo a creche para a faixa etária entre zero e três anos e a pré-escola para a de quatro a seis anos de idade.

Embora sem caráter compulsório, a educação infantil foi definida como um direito das crianças e das famílias, sendo o Estado obrigado a ofertá-la de acordo com a demanda. Esse direito, que antes e durante o processo da Constituinte era objeto de reivindicação de movimentos sociais, principalmente nas grandes cidades, tornou-se gradativamente objeto de demandas assumidas pelo Poder Judiciário, por meio da atuação cada vez mais intensa do Ministério Público. Dessa forma, os municípios passaram a ser pressionados, também pela Justiça, a ampliar as vagas na educação infantil, o que vem ocorrendo principalmente quanto ao atendimento em creches.

A partir dos anos 2000, diversas mudanças na legislação e na política educacional deram novo impulso a essa tendência de crescimento e reconhecimento da importância de tal etapa educacional.

Com a criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério), em substituição ao Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), criado em 1996, logo após a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a creche e a pré-escola passaram pela primeira vez a ter seu financiamento previsto em lei, ao lado das demais etapas da educação básica. Com efeito, o Fundef somente contemplava o ensino fundamental na subvinculação das verbas vinculadas à educação de estados e municípios, que formavam os fundos contábeis em cada estado, redistribuídos às redes públicas anualmente, de acordo com o número de matrículas registradas em cada uma delas no ano anterior. O mesmo mecanismo foi conservado no Fundeb, porém incluindo as duas outras etapas da educação básica, além da educação de jovens e adultos e, no caso da educação infantil, cobrindo também as instituições conveniadas. Houve, ainda, um aumento previsto para a compensação que o governo federal realiza nos fundos dos estados onde o valor por aluno fica abaixo de um mínimo estipulado.

A inclusão da educação infantil no Fundeb foi estimulada por novas mobilizações sociais, especialmente pelos Fóruns de Educação Infantil estaduais e municipais e pelo Mieib (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), organização da sociedade civil que representa hoje uma gama ampla de movimentos sociais que lutam pelo fortalecimento das políticas de educação infantil no país. Inicialmente excluída do projeto de lei que criava o Fundeb, a creche foi contemplada na lei aprovada no Congresso Nacional, graças a uma articulação de diversas forças. O chamado Movimento das Fraldas Pintadas conquistou grande visibilidade pública, contribuindo para a inclusão da creche no novo sistema de financiamento.

Além desse novo impulso representado pelo maior aporte de recursos, alguns progressos ocorreram nos municípios em razão da integração das creches ao setor educacional. Apesar das dificuldades que acompanharam e ainda acompanham esse processo, as creches estão aos poucos adquirindo espaço próprio em muitas redes públicas, com sua integração nos programas de treinamento em serviço, recebimento de maior atenção da supervisão pedagógica, inclusão nas reformulações curriculares e nos programas de alimentação escolar e distribuição de materiais pedagógicos, entre outras medidas.

No que diz respeito à formação de professores, foram criados, nos três níveis de governo, diversos programas voltados para as educadoras leigas, que formavam a maior parte do contingente de pessoal empregado nas creches. Esse esforço obteve resultados, segundo indicam as estatísticas. Entretanto, permanecem nos sistemas as chamadas auxiliares, que muitas vezes são as pessoas que permanecem maior número de horas com as crianças nas instituições que funcionam em período integral. Esse é ainda um problema que não foi enfrentado pelas políticas de formação de pessoal.

Todos esses progressos ocorrem de maneira muito desigual quando se consideram as diferentes realidades sociais, culturais e políticas no país. São processos complexos, sujeitos a retrocessos, que custam a ganhar visibilidade pública.

Por tudo isso, as novas mudanças que impactaram a educação infantil na segunda metade desta década introduziram, ao lado de novas possibilidades, também novos riscos de interrupção ou até retrocesso nas tendências que vinham sendo lentamente concretizadas ao longo dos últimos 20 anos. Foram elas: antecipação do ingresso das crianças na primeira série do ensino fundamental de sete para seis anos de idade; ampliação da duração do ensino fundamental de oito séries para nove anos; e extensão da obrigatoriedade da frequência à escola para a faixa etária de quatro a 17 anos.¹

A educação infantil, portanto, agora abrange crianças na faixa de zero a cinco anos, mas a regulamentação da idade exata de entrada na primeira série ainda se encontra em processo, provocando muita polêmica no meio educacional. A partir dos quatro anos de idade, as crianças devem estar obrigatoriamente matriculadas nas escolas de educação infantil, tendo a lei definido um prazo para que os sistemas ofereçam as vagas necessárias. Ainda não é possível prever as consequências que essa inovação provocará na oferta de vagas em creche.

Alguns dos efeitos dessas mudanças legais foram sentidos ao longo da realização desta pesquisa, nos seis municípios investigados. Assim, a pesquisa teve de estudar uma realidade que vive intensas e contínuas mudanças, as quais nem sempre apontam para uma mesma direção, sendo interpretadas, no plano local, de diversas maneiras, combinando-se ou chocando-se com medidas adotadas por determinadas políticas decididas no nível municipal.

A cobertura da educação infantil

No Brasil, as estatísticas educacionais tardaram a incorporar as matrículas em educação infantil, de forma a retratar a realidade do atendimento em creches e pré-escolas do país. As dificuldades resultavam – e ainda resultam – do fato de as faixas etárias adotadas pelo IBGE não corresponderem à organização do sistema educacional brasileiro em diversos períodos, da incorporação tardia das creches ao setor educacional, da permanência de instituições não regulamentadas em funcionamento, das diferentes nomenclaturas e formas de organizar a oferta de vagas por parte de municípios e estados, entre muitos outros fatores. Além disso, persistiram, ao longo do tempo, as inconsistências entre os dados da população

1 A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou a duração do ensino fundamental de oito séries para nove anos, com matrícula obrigatória para crianças a partir de 6 anos; a Emenda Constitucional 53, de 2006, redefiniu a faixa etária da educação infantil para zero a cinco anos de idade; a Emenda Constitucional 59, de 2009, modificou a definição da obrigatoriedade escolar, adotando o critério da faixa etária entre quatro e 17 anos e não mais o critério anterior da etapa educacional obrigatória (ensino fundamental).

escolarizada colhidos pelos Censos Escolares – com fonte nas escolas e redes educacionais – e aqueles coletados pelo IBGE, a partir de pesquisas domiciliares.

Nos períodos entre a realização dos censos demográficos decenais, as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios – PNADs constituem as principais fontes de dados que permitem confrontar as projeções demográficas para as diversas faixas etárias com os dados de escolarização colhidos junto aos domicílios.

Levando-se em conta essas características, os dados da PNAD ainda são aqueles que melhor permitem avaliar a cobertura da educação infantil em relação a diversas variáveis.

Cálculos do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), a partir de dados da PNAD 2008, indicam uma taxa de frequência à escola de 79,8% para a faixa etária de quatro a seis anos e de 18,1% para a de zero a três anos (Tabela 1.1). Como mostra a evolução dessas taxas, a expansão do acesso à educação, a partir de 1998, cresceu consistente e significativamente ao longo desse período.

Tabela 1.1
Taxa de frequência à escola, segundo as faixas etárias
Brasil – 1998-2008

Faixas etárias	Em porcentagem									
	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
0-3 anos	8,7	9,2	10,6	11,7	11,7	13,4	13,0	15,4	17,1	18,1
4-6 anos	57,9	60,2	65,6	67,0	68,5	70,6	72,0	76,1	77,6	79,8

Fonte: Ipea, 2009, a partir de Microdados da PNAD.

Nota: Até 2003, os dados não incluem a zona rural de estados da Região Norte.

Entre 1998 e 2008, a taxa de frequência à creche dobrou e a de escolarização da faixa de quatro a seis anos cresceu cerca de 40%, incluindo-se aí as crianças matriculadas no ensino fundamental.

Como observa o relatório do Ipea, esse acesso continua a ocorrer de forma bastante desigual para diferentes segmentos da população (Tabela 1.2).

Pode-se constatar que houve aumento nas porcentagens de frequência à escola para todas as categorias da população entre 2001 e 2008, nas duas faixas etárias consideradas. No entanto, as desigualdades no acesso permaneceram, embora para algumas categorias tenham sido relativamente amenizadas, enquanto para outras tenham até se acentuado.

Na faixa de zero a três anos, as Regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste apresentaram crescimento relativo maior na taxa de frequência do que as demais regiões, praticamente dobrando suas porcentagens de atendimento. A população urbana multiplicou por quase

duas vezes sua taxa de frequência à creche, enquanto o aumento para a zona rural foi proporcionalmente menor. Quanto aos grupos de renda, houve maior incremento para o 3º e o 4º quintos da distribuição, que dobraram suas taxas de cobertura

Tabela 1.2
Taxas de frequência à escola, por faixa etária, segundo categorias da população
Brasil – 2001-2008

Categorias da população	Em porcentagem			
	0-3 anos		4-6 anos	
	2001	2008	2001	2008
Brasil	10,5	18,1	65,5	79,7
- Norte	7,2	8,4	60,1	72,5
- Nordeste	10,6	14,9	70,6	84,8
- Sudeste	11,3	22,0	68,0	82,9
- Sul	11,8	24,6	55,4	69,1
- Centro Oeste	6,6	15,3	54,4	71,6
Cor				
- Branca	11,3	20,6	67,8	81,8
- Preta ou parda	9,6	15,5	63,3	78,2
Domicílio				
- Urbano	11,8	20,5	69,0	82,2
- Rural	4,6	7,2	50,8	69,6
Quintos da renda <i>per capita</i>				
- 1º	6,6	10,7	56,5	72,7
- 2º	7,8	15,0	60,9	77,5
- 3º	10,4	20,7	67,7	83,0
- 4º	13,5	26,2	74,2	88,5
- 5º	25,7	37,0	88,8	93,8

Fonte: Ipea, 2009, a partir da PNAD.

Nota.: Até 2001, os dados não incluem a zona rural de estados da Região Norte.

Para a faixa de idade seguinte, as diferenças regionais acompanharam a tendência anterior, assim como se constata para as categorias por cor da população. No entanto, observa-se diminuição nas desigualdades de acesso à escola entre as populações urbana e rural e entre as categorias de renda.

Esses progressos são reconhecidos pelas estatísticas divulgadas por Orealc/Unesco (2007, p. 109) para a América Latina, que situam o Brasil em uma posição média na comparação regional, no que se refere ao atendimento em educação pré-escolar, em contraste com

o desempenho constatado para outros indicadores educacionais, em que o país aparece em situação mais desfavorável. A taxa de matrícula líquida na pré-escola registrada para o Brasil é de 51,5% (2000), comparada com 64% para a Argentina (2000), 54,1% para o Uruguai (2000), 61,9% para o Peru (2007) e 80,7% para o México (2007). O Paraguai aparece no grupo de países com menor cobertura – abaixo de 30% (2000) – ao lado de Honduras e Guatemala.

A cobertura da educação infantil

Quando os dados de cobertura da educação infantil são desagregados por faixa etária, algumas características desse atendimento tornam-se mais nítidas. Em primeiro lugar, na faixa etária correspondente à creche, a presença de crianças com um ano de idade ou menos é muito pouco representativa, como se verifica na Tabela 1.3.

Tabela 1.3

Número e percentual de crianças da faixa etária de zero a três anos frequentando a creche, segundo idade
Brasil – 2008

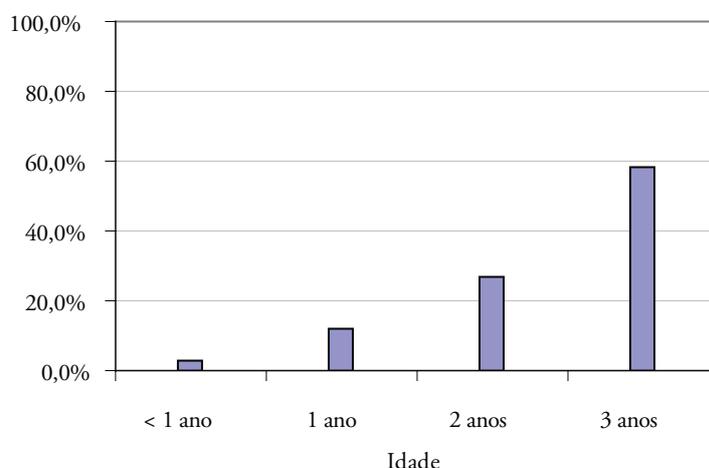
Idade	População (em 1.000 pessoas)	Frequentando creche	
		n (em 1.000 pessoas)	%
≤ 1 ano	2.553	60	2,3
1 ano	2.618	237	9,0
2 anos	2.706	519	19,2
3 anos	2.849	1.127	39,6
0 a 3 anos	10.727	1.942	18,1

Fonte: PNAD 2008, microdados.

Com efeito, do total de crianças que frequentavam creche em 2008, 58,0% tinham três anos. A matrícula das crianças com até um ano correspondia a apenas 15,2% no país. Somente a partir de dois anos de idade a taxa de cobertura encontrava-se acima de 20% (Gráfico 1).

Gráfico 1.1

Distribuição das crianças que frequentavam creche, por idade
Brasil – 2008



Fonte: PNAD 2008, microdados

Para a faixa etária de quatro a cinco anos, os microdados da PNAD 2008 revelam que a taxa de escolarização das crianças de quatro anos era menor do que a observada para o grupo de cinco anos.

Por outro lado, um quarto das crianças de cinco anos estavam matriculadas na modalidade “classes de alfabetização”. Esse fato explica o motivo de o percentual de crianças dessa idade na pré-escola ser mais baixo do que aquele para a idade de quatro anos (Tabela 1.4).

Tabela 1.4

Número e percentual de crianças de quatro e cinco anos frequentando a escola
Brasil – 2008

População		Taxas de frequência à escola (%)				
4 anos	5 anos	4 anos	5 anos			
n	n	EI	EI	CA	EF	Na escola
2.895.074	2.870.331	63,9	55,2	26,6	0,0	81,8

Fonte: PNAD 2008, microdados

Com relação às matrículas nas classes de alfabetização (CA), é oportuno esclarecer que o questionário da pesquisa domiciliar contempla, entre as opções de resposta do entrevistado, o registro da frequência a essa modalidade de atendimento, não prevista na LDB. Desde 2003, essa informação não consta dos informes que sintetizam os levantamentos realizados no âmbito do Censo Escolar.

A qualidade da educação infantil

A definição de qualidade da educação e a seleção de critérios que possibilitem medidas de qualidade são temas em constante discussão no campo educacional. Na educação infantil este é um debate bastante atual, que comporta diferentes posicionamentos nos meios especializados.

O ponto de partida adotado neste estudo reconhece que, como apontam muitos autores e sintetiza o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, “a qualidade 1) é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas” (BRASIL, 2006, v. 1, p.24).

Essa posição, portanto, inclui, na definição de qualidade: a consideração dos direitos das crianças, das mulheres e das famílias, consolidados na legislação e nos compromissos firmados pelo país no plano internacional; as diversas necessidades da criança pequena, levando-se em conta sua faixa etária, as condições de vida de sua família, as características culturais de seu meio, sua individualidade; as demandas sociais por apoio às famílias, ao trabalho e participação social da mulher e à educação infantil; os conhecimentos acumulados pela ciência nos campos da educação, da psicologia, das ciências sociais, da saúde, etc.; as possibilidades reais das instâncias responsáveis pela gestão da educação infantil e da sociedade como um todo na concretização dessas exigências.

São vários os indicadores já existentes que permitem obter informações sobre as condições de funcionamento do conjunto das instituições de educação infantil no Brasil e, embora cubram apenas alguns aspectos da qualidade dos estabelecimentos, possibilitam uma primeira aproximação a essa realidade. Além desses indicadores macro, muitos estudos mais localizados também já levantaram características desse atendimento que completam esse quadro geral, como se verá mais adiante.

Como foi visto, é inegável que o Brasil conseguiu muitos avanços na educação infantil no que se refere tanto à expansão do acesso como às orientações legais, que definiram padrões de atendimento mais exigentes para creches e pré-escolas. Porém, os dados disponíveis indicam que muitas dessas diretrizes não estão plenamente traduzidas na prática, especialmente no caso das creches. As pesquisas revelam também que as diferenças de qualidade se combinam com as diferenças sociais e regionais, ou seja, tal como o acesso, a qualidade do atendimento está distribuída desigualmente entre diferentes segmentos da população.

Por exemplo, um estudo de Kramer e Kappel (2000), baseado em dados da PNAD, mostrou que as condições materiais das creches e pré-escolas particulares são sensivelmente melhores do que aquelas encontradas na rede pública: “há mais instituições particulares que

têm livros, textos, vídeos, televisões, computadores e laboratórios.” (KRAMER; KAPPEL, 2000, p. 83) Os dados compilados pelo Unicef sobre o gasto aluno/ano na rede pública de educação infantil em 1999 revelam, por sua vez, grandes disparidades regionais: enquanto na Região Sudeste esse valor era de 1.269 reais, no Nordeste equivalia a 560 reais por aluno/ano (UNICEF, 2005, p. 69).

Nesse mesmo relatório, dados sobre as condições de funcionamento de creches e pré-escolas indicavam, na Região Sul, a presença de livros de literatura em 76,7% das creches e em 89,8% das pré-escolas; as porcentagens encontradas para o Nordeste foram, respectivamente, 37,2% e 46,3%. A literatura especializada mostra a importância do contato das crianças pequenas com livros infantis, mesmo antes de saberem ler. A maioria das crianças matriculadas em instituições de educação infantil no Nordeste não tem essa oportunidade (UNICEF, 2005, p. 71-72).

Uma comparação entre os Índices de Desenvolvimento Infantil (IDI) atribuídos aos seis municípios indicados para esta pesquisa corrobora essa disparidade regional (Tabela 1.5)

Tabela 1.5
Índice de Desenvolvimento Infantil – IDI⁽¹⁾
Capitais brasileiras selecionadas – 2004

Capitais	Ordenação nacional	População total	População com até 6 anos	Crianças de 4 a 6 anos na pré-escola (%)	IDI 2004
Belém	2 128	1 280 612	170 563	28,18	0,667
Campo Grande	1 026	663 621	85 339	47,16	0,759
Florianópolis	564	342 313	36 110	69,71	0,801
Fortaleza	1 572	2 141 400	289 505	67,09	0,713
Rio de Janeiro	670	5 857 903	625 725	63,78	0,790
Teresina	1 644	715 358	95 676	66,64	0,707

Fonte: Unicef, 2005.

(1) Composição do IDI: escolaridade da mãe e do pai; cobertura de vacinação; cobertura de pré-natal; escolarização bruta na pré-escola.

A legislação educacional estabeleceu novas exigências para a qualificação dos professores, adotando a meta de formação em nível superior, mas admitindo a qualificação em cursos de magistério no nível médio sob certas condições. Esse novo padrão impactou especialmente as creches, pois até então não se exigia nenhum tipo de formação para seus educadores, que muitas vezes nem mesmo haviam completado o ensino fundamental.

Os dados sobre a qualificação dos docentes na educação infantil indicam, com efeito, uma proporção maior de professores de pré-escola com formação superior do que para as funções docentes na creche. Ainda assim, esses dados podem estar oferecendo uma visão mais otimista sobre os professores de creche do que a realidade que se observa diretamente nessas instituições, pois muitas vezes os educadores leigos que estão trabalhando diretamente com as crianças não são classificados como professores para fins do Censo Escolar.

Tabela 1.6
Docentes em creches e pré-escola, segundo nível de escolaridade
Brasil – 2006

Escolaridade	Creche		Pré-escola	
	n	%	n	%
Fundamental incompleto	1 204	1,3	1 173	0,4
Fundamental completo	3 714	3,9	5 170	1,7
Médio	57 133	60,8	162 124	52,3
Superior	31 987	34,0	141 414	45,6
Total	94 038	100,0	309 881	100,0

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar, 2006.

Pesquisa realizada em 52 instituições de educação infantil de quatro estados, em 2004, constatou que 27% dos professores entrevistados tinham Curso Superior completo e 51% possuíam Ensino Médio completo ou superior incompleto. O estudo verificou que as equipes com menor escolaridade pertenciam a instituições privadas sem fins lucrativos: 16% dos entrevistados nessas unidades – professores e funcionários – eram analfabetos ou não haviam completado o ensino fundamental (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006, p. 34-35).

Do ponto de vista do currículo e da orientação pedagógica adotada na educação infantil, observa-se uma grande heterogeneidade nas condições de funcionamento e nos métodos de trabalho adotados com as crianças, com repercussões na qualidade do atendimento oferecido, sendo a situação encontrada nas creches geralmente pior do que nas pré-escolas (UNESCO/OECD, 2005a). A incorporação das creches aos sistemas educacionais ainda se encontra em processo em muitas regiões, especialmente no caso de estabelecimentos privados que funcionam em bairros populares, tanto os conveniados com o poder público como os particulares que escapam da supervisão dos órgãos educacionais.

Uma revisão de pesquisas com dados empíricos sobre a qualidade de creches e pré-escolas, publicadas entre 1996 e 2003, identificou os principais problemas encontrados nas seguintes dimensões: formação de pessoal; currículo; práticas pedagógicas; condições de infraestrutura; e relações com as famílias (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Nos diversos aspectos considerados:

as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação de pessoal, seja quanto à infraestrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Comparativamente, nas pré-escolas são observadas melhores condições quanto à formação de pessoal e infraestrutura material, sendo que as rotinas, também pouco flexíveis, são focalizadas em atividades de cunho escolar. Nos dois tipos de instituição, constata-se grandes bloqueios na comunicação com

as famílias, geralmente percebidas de forma negativa e preconceituosa por parte das equipes das escolas e creches. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 117-118).

Essas e outras conclusões do levantamento aproximam-se dos problemas observados na visita da Comissão da UNESCO/OCDE ao Brasil, como parte de estudo comparativo sobre a educação infantil em quatro países (UNESCO/OCDE, 2005a; 2005b).

Uma questão particularmente séria é a “despreocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças”, apontada tanto no documento da Comissão como no artigo de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 119). Com efeito, uma das principais responsabilidades da educação infantil é favorecer o desenvolvimento infantil integral, o que inclui a aprendizagem e o domínio de novas habilidades. As crianças que têm a oportunidade de frequentar uma boa instituição de educação infantil contam com maior probabilidade de obterem bons resultados no ensino fundamental, como mostra a maioria das pesquisas. Essa vantagem é especialmente importante em um país como o Brasil, onde os índices de fracasso escolar ainda são bastante altos.

O impacto da frequência à educação infantil nos resultados de aprendizagem no ensino fundamental

A literatura especializada registra um grande acervo de pesquisas que procuraram avaliar o impacto da educação infantil na continuidade da escolaridade. A maior parte buscou medir os resultados da frequência a programas de educação pré-escolar e um número menor desses estudos incluiu também as creches em suas avaliações.

Em seu artigo, Campos (1997) resumiu os resultados de várias dessas pesquisas, realizadas em países da América Latina, Europa e Estados Unidos. Na maioria das investigações, foi constatado o impacto positivo da frequência à pré-escola sobre os resultados obtidos pelas crianças na continuidade de sua escolaridade. A duração desse impacto variou, conforme o estudo considerado, desde os primeiros anos da escola elementar até a vida adulta, segundo o conhecido estudo longitudinal que acompanhou os egressos do projeto Perry Preschool. Para as creches, os resultados de duas pesquisas longitudinais desenvolvidas nos Estados Unidos mostraram o impacto positivo da frequência a creches de boa qualidade e a importância das relações da instituição com as famílias para se alcançarem bons resultados com as crianças (CAMPOS, 1997, p. 117-121).

Um dos estudos cobertos nessa revisão, a pesquisa realizada na Fundação Carlos Chagas, com apoio do Banco Mundial, avaliou programas de inovação no ensino básico adotados na rede estadual de São Paulo, a partir da década de 1980. O estudo acompanhou

uma amostra de 3.600 crianças durante três anos, a partir de seu ingresso na primeira série. A análise de regressão múltipla indicou que a variável “frequência à pré-escola” foi a que mostrou maior impacto sobre as notas obtidas pelas crianças nas provas de linguagem e matemática, em três momentos da trajetória escolar (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1995, apud CAMPOS, 1997, p. 124)

Em livro editado em 1998, Barnett e Boocock organizaram um conjunto de textos que cobrem pesquisas realizadas em diversos países sobre os efeitos da frequência a programas de educação e cuidado infantil, no desenvolvimento cognitivo e social de crianças pequenas, avaliando os impactos sobre seus resultados escolares e desempenho social. Os capítulos do livro cobrem, em detalhes, estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, em outros países desenvolvidos e também naqueles em desenvolvimento, como a Índia.

Muitos desses estudos procuraram não só medir os impactos da frequência a programas diversos, mas também explorar as diferenças nos resultados que podem ser atribuídas ao formato, ao modelo pedagógico, às modalidades de apoio às famílias, aos fatores associados à qualidade – formação dos professores, razão adulto/criança, infraestrutura –, entre outros aspectos.

Na maioria das pesquisas citadas, foi registrado impacto positivo no desempenho cognitivo das crianças ao final dos programas e também posteriormente, ao longo de sua carreira escolar. Esses efeitos puderam ser comprovados tanto em programas-piloto, criados especialmente para o desenvolvimento das pesquisas, como em programas governamentais de larga escala, nos Estados Unidos (BARNETT, 1998) e em outros países (BOOCOOCK; LARNER, 1998). Esses efeitos são mais acentuados para os grupos de crianças de nível socioeconômico mais baixo (FREDE, 1998).

Os resultados do *Programme for International Student Assessment – PISA 2003* mostram as diferenças nos escores obtidos por alunos que frequentaram pré-escola, em comparação com aqueles que não a frequentaram, nos países que participaram dessa avaliação. Esses resultados foram calculados para aqueles que tiveram um ano ou menos de pré-escola e para quem a frequentou por mais de um ano, considerando-se ou não a origem socioeconômica dos estudantes. Entre os 41 países, em apenas cinco as diferenças para os que tiveram mais de um ano de pré-escola, controlando-se a origem, não foram positivas. A diferença positiva obtida para o Brasil, com esses mesmos critérios – perto de 40, entre 120 pontos – foi semelhante às registradas para Turquia, Hungria, Holanda e Indonésia (OECD, 2004, p. 244).

No Reino Unido, o Projeto sobre a Oferta Efetiva de Educação Pré-escolar – EPPE, coordenado pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, seguiu uma amostra de 3.000 crianças de três a sete anos de idade, matriculadas em 140 centros de educação infantil, de diversas modalidades, durante dois anos da etapa pré-escolar e três anos de escola

primária, a partir de 1997. Para fins de comparação, na amostra também foram incluídas mais 200 crianças que não haviam frequentado pré-escola, no momento do seu ingresso na escola primária, aos cinco anos (SYLVA et al., 1999; SAMMONS et al., 2004).

Apesar de obtidos em contextos bem diversos dos encontrados no Brasil, esses resultados constituem importantes subsídios para a caracterização da qualidade da educação infantil, pois muitas de suas conclusões são também confirmadas por estudos realizados em outros países. A seguir, encontram-se resumidos os principais resultados encontrados pelo projeto EPPE em suas primeiras etapas:

- a experiência em pré-escola, comparada com nenhuma, favorece o desenvolvimento da criança. Esses efeitos ainda são evidentes no desenvolvimento intelectual e social durante os primeiros anos da escola primária;
- a duração da frequência (em meses) é importante, sendo que o início antes dos três anos de idade relaciona-se com um maior desenvolvimento intelectual nas idades de seis e sete anos e com uma melhoria na autonomia, concentração e sociabilidade na entrada da escola primária aos seis anos;
- a frequência em tempo integral não leva a melhores resultados para as crianças, em comparação com o meio período;
- crianças mais pobres, em particular, podem se beneficiar significativamente de uma experiência pré-escolar de boa qualidade, especialmente se frequentam centros que recebem população heterogênea do ponto de vista da origem social;
- a qualidade das pré-escolas está diretamente relacionada a melhores resultados no desenvolvimento intelectual e sociocomportamental das crianças e esses efeitos persistem nas avaliações realizadas aos seis anos e mais;
- centros que contam com pessoal mais qualificado, especialmente com uma boa proporção de professores treinados, possuem maior qualidade e suas crianças apresentam maior progresso (SYLVA et al., 2003, 2004a e 2004b).

Uma das questões problematizadas nesse tipo de pesquisa é o impacto relativo da qualidade da escola elementar onde as crianças estão estudando em relação à sua experiência pregressa na educação pré-escolar e/ou na creche. Como já apontava Margaret Clark (1988), não se justifica atribuir a diminuição das diferenças de desempenho ao longo do tempo à fragilidade do impacto da educação pré-escolar, sem levar em conta o que acontece na escola elementar.

Esse aspecto relaciona-se com o tipo de transição que a criança enfrentou nessa passagem para a escola elementar. Hoje, o conceito de prontidão (*readiness*), tradicionalmente empregado para indicar as condições apresentadas pela criança, favoráveis à sua adaptação e sucesso nas primeiras séries, foi ampliado para incluir também a prontidão da escola,

ou seja, as condições favoráveis apresentadas pela escola elementar para acolher adequadamente as crianças egressas da educação infantil (MOSS, 2008). Outra importante mudança em relação ao entendimento que se tinha sobre a prontidão deve-se à influência das teorias de Vigotski, segundo as quais, no lugar de se esperar que a criança atinja determinado nível de desenvolvimento para introduzi-la a novas etapas educacionais, é preciso oferecer a ela oportunidades de participar de ambientes educativos, onde seus pares e os adultos alimentem seu desenvolvimento e sua aprendizagem (KAGAN, 2007).

Tudo isso reforça a importância de se considerarem a qualidade das experiências educativas vividas pelas crianças na etapa anterior ao ensino fundamental, o tipo de transição que ocorre no momento do ingresso na primeira série e a qualidade da educação oferecida pela escola de ensino fundamental na avaliação de seus resultados escolares. Para aquelas crianças que frequentaram a creche, também importa levar em conta o tipo de transição vivida na passagem desta para a pré-escola, nas redes onde essas duas instituições funcionam separadamente.

Assim, hoje, a prontidão é entendida como um conceito multidimensional, englobando a prontidão de famílias, escolas e comunidades (KAGAN, 2007). Como indica Moss (2008), não importa somente pedir à educação infantil que prepare as crianças para a escola elementar, mas também pedir às escolas elementares que se tornem receptivas às crianças que nelas ingressam.

Essas são questões que afetam diretamente a transição da educação infantil para o ensino fundamental, especialmente agora no Brasil, com a antecipação da idade de início da primeira série de sete para seis anos. É nesse contexto que se desenvolveu a pesquisa cujos resultados são apresentados neste relatório.

O projeto de pesquisa

As principais linhas do projeto da pesquisa foram definidas no edital que promoveu a concorrência internacional destinada a selecionar a instituição que desenvolveria o estudo.

As perguntas da pesquisa e as orientações para a definição das amostras e das fontes de dados foram, então, o ponto de partida para a elaboração do projeto aprovado.

As hipóteses apresentadas no edital eram as seguintes:

1. houve uma expansão da oferta de educação infantil nos últimos anos, mas essa expansão nem sempre foi acompanhada de padrões de qualidade adequados;
2. apesar de o MEC ter desenvolvido Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil, grande parte das instituições de educação infantil os têm implementado parcialmente;

3. a qualidade do serviço de educação infantil é variável e depende das características institucionais da unidade (entre outros, se pública, privada particular, comunitária, filantrópica ou confessional, conveniada ou não conveniada);
4. o impacto positivo da educação infantil sobre o ensino fundamental é maior quando o atendimento apresenta padrões de qualidade adequados.

As indicações para a seleção das amostras e a definição dos municípios que deveriam ser pesquisados já estavam previstas no edital, assim como os aspectos do funcionamento das creches e pré-escolas que deveriam ser cobertos na avaliação de qualidade.

O plano de trabalho proposto pela equipe da Fundação Carlos Chagas explicitava os passos necessários para dar resposta às indagações decorrentes das hipóteses definidas no edital.

O trabalho a ser realizado visa o alcance de um duplo objetivo: retratar a abrangência e a qualidade da oferta da educação infantil no país; e avaliar em que medida variações na qualidade da educação pré-escolar oferecida às crianças têm impacto diferencial sobre seu desempenho nas primeiras séries do ensino fundamental.

A consultoria solicitada pressupõe a realização de um conjunto amplo de atividades, organizadas em duas dimensões, que se desenvolvem de forma paralela e complementar com objetivos e metodologias distintos.

A primeira dimensão contempla a realização de um estudo descritivo-analítico que empregará uma variedade de métodos de obtenção de dados (incluindo análise documental, organização de dados censitários, entrevistas e observações) planejados para permitir que se obtenham respostas a três das quatro indagações norteadoras do estudo.

1. Nos últimos anos, as políticas e os programas destinados a expandir a oferta da educação infantil tem sido acompanhados por ações que buscam assegurar a todas as crianças o direito a um atendimento com padrões de qualidade adequados?
2. Em que medida as diferenças existentes na qualidade dos serviços prestados pelos estabelecimentos de um mesmo sistema de ensino decorrem de características associadas à natureza administrativa dessas instituições?
(...)
3. Em que medida as diretrizes, metas e ordenamentos legais, sintetizados no documento “Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil” constituem referência básica para a expansão da cobertura e para a melhoria da qualidade do atendimento destinado às crianças na faixa etária de zero a seis?

Para dar respostas a essas questões será empreendido um trabalho que envolve duas fases distintas, mas articuladas entre si. Uma dedicada à sistematização e análise de dados censitários relativos à evolução da oferta da educação infantil e outra que envolve a realização de trabalhos de campo destinados a identificar as características prevalentes no atendimento oferecido nas creches e pré-escolas em diferentes regiões do país, notadamente nos municípios de Belém, Fortaleza, Teresina, Campo Grande, São Paulo e Florianópolis.

A fase de campo contempla a realização de entrevistas com os dirigentes e/ou responsáveis pelas equipes técnicas das Secretarias Municipais da Educação dessas localidades, bem como visitas destinadas à realização de observações e entrevistas com a equipe de profissionais que atuam em 150 estabelecimentos, representativos das diversas modalidades e tipos de instituições de educação infantil existentes nas diferentes regiões do país, sendo 25 em cada município.

A sistematização e a análise das informações obtidas durante os trabalhos de campo devem permitir que sejam identificadas variações qualitativas nas condições estruturais e de funcionamento desses 150 estabelecimentos, previamente selecionados pelas equipes do MEC/BID e das Secretarias em comum acordo com a equipe de pesquisa. Com isso será possível dar início ao estudo que se insere em outra dimensão de análise e que visa responder a quarta e última indagação do trabalho, a saber:

4. O impacto positivo da educação infantil sobre o ensino fundamental é maior quando o atendimento apresenta padrões de qualidade adequados?
(...)

A realização do estudo pressupõe o emprego de uma metodologia de análise multinível considerada, atualmente, padrão na área de investigação sobre o efeito da escola e eficácia escolar. Adicionalmente, tais modelos permitem investigações do conceito de eficácia diferencial, ou seja, se algumas escolas são mais ou menos eficazes para determinados grupos de crianças (SAMMONS et al., 2004).

Algumas dessas indicações foram modificadas ao longo da pesquisa, como relatado nos próximos capítulos.

Este relatório está organizado da seguinte maneira: os três próximos capítulos descrevem o delineamento da pesquisa, os procedimentos metodológicos e o trabalho de campo. A seguir, são apresentados os resultados da aplicação das escalas de observação, bem como dos questionários aos profissionais das instituições pesquisadas. O capítulo 8 versa sobre o estudo das variáveis associadas às medidas de qualidade da educação infantil. No capítulo 9, é relatado o estudo do impacto da frequência à educação infantil nos resultados de aprendizagem de leitura em alunos do segundo ano do ensino fundamental. No capítulo 10, há a caracterização das políticas municipais e no capítulo 11 é apresentado um estudo sobre o financiamento, nos seis municípios estudados. O capítulo de Considerações Finais, contendo recomendações para políticas educacionais, encerra o presente relatório.

No apêndice, está descrita a notação matemática dos modelos da análise multinível/hierárquica com classificação cruzada, utilizada no estudo de impacto. No CD-ROM, que acompanha este relatório, está gravada a versão em pdf do texto completo, bem como os anexos com a tabulação completa dos questionários (contendo as seguintes tabulações: por município; por dependência administrativa da instituição; por modalidade de atendimento da instituição escolar; e por contraste dos grupos extremos quanto aos indicadores de qualidade).



“O que eu mais gosto na escola é o armário com os lápis de cor”, menino, 5 anos, Belém

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

2. DELINEAMENTO DA PESQUISA

No início de 2009, foram realizadas consultas preliminares às secretarias de educação dos seis municípios selecionados no edital da pesquisa, quando se optou por substituir São Paulo por Rio de Janeiro, como a capital representativa da região Sudeste. As capitais definidas foram: Belém, Fortaleza, Teresina, Campo Grande, Rio de Janeiro e Florianópolis.

Em seguida, todas essas capitais foram visitadas com o objetivo de se levantar informações e contatar órgãos municipais e pesquisadores das universidades interessados em participar do projeto. Esse processo contou com a colaboração de Ângela Barreto, responsável do BID pela supervisão da pesquisa no Brasil.

Durante as visitas, procurou-se colher informações a respeito da disponibilidade dos resultados individuais dos alunos na Provinha Brasil, aplicada no início de 2009 no segundo ano do ensino fundamental, que seria utilizada no estudo de impacto como medida de desempenho dos alunos. Com base nesses dados foram modificadas algumas orientações para o desenho da pesquisa:

- As amostras de instituições de educação infantil foram modificadas para 20 estabelecimentos em cada um dos municípios que não participariam do estudo de impacto (Belém, Fortaleza e Rio de Janeiro) e 30 estabelecimentos em cada uma das capitais onde seria realizado o estudo de impacto: Campo Grande, Florianópolis e Teresina;
- Em razão dos primeiros três municípios não apresentarem condições para a realização do estudo de impacto, por não contarem com os resultados da Provinha Brasil sistematizados para uso na pesquisa, as amostras deveriam incluir escolas privadas com fins lucrativos e nos demais, onde seria realizado também o estudo de impacto, somente deveriam ser incluídas instituições privadas conveniadas com o município, pois previa-se que assim seriam garantidas melhores condições de identificar egressos das instituições avaliadas dentre os alunos das escolas públicas de ensino fundamental que comporiam as amostras para o estudo de impacto;
- A seleção dos estabelecimentos em cada capital ficou a cargo da equipe de pesquisa da Fundação Carlos Chagas;

- A amostra de 200 famílias definida no edital para o estudo de impacto foi ampliada para 2.000 famílias de alunos, para os quais se contaria com os resultados individuais na Provinha Brasil a ser aplicada no primeiro semestre de 2009. Posteriormente, essa amostra foi ampliada para 4.000 alunos que receberiam, via escola de ensino fundamental, os questionários para serem preenchidos por seus pais ou responsáveis.

DEFINIÇÃO DA AMOSTRA PARA O ESTUDO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com o termo de referência do projeto, deveriam ser investigados 150 estabelecimentos, num total de 25 em cada capital dos seis estados selecionados. No entanto, considerando as características do delineamento do “estudo de impacto” mencionadas anteriormente, definiu-se que esse número deveria ser maior naquelas capitais que reuniam as condições necessárias a essa etapa do trabalho. Assim, redimensionou-se a quantidade de estabelecimentos a serem investigados por capital, conforme apresentado na Tabela 2.1, a seguir.

Tabela 2.1
Definição dos municípios e do total de estabelecimentos a serem investigados

Região	Estados	Município	Estabelecimentos
Norte	Pará	Belém	20
Nordeste	Ceará	Fortaleza	20
Nordeste	Piauí	Teresina	30
Centro Oeste	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	30
Sudeste	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	20
Sul	Santa Catarina	Florianópolis	30
Total			150

CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO

A análise do banco de dados do Censo Escolar/2008, fornecido pelo MEC/Inep, mostrou que o número de estabelecimentos de ensino de todas as capitais a serem investigadas totalizava 6.690 registros.

Nesse conjunto, verificou-se que os estabelecimentos exclusivos da modalidade “educação especial”, isto é, instituições de ensino voltadas exclusivamente ao atendimento de crianças com necessidades especiais, representavam uma parcela bastante reduzida em relação ao total: 276 (4,1% do total), o que motivou a sua retirada do universo amostral.

Além disso, como o foco de estudo estava nos estabelecimentos de ensino de educação infantil, do conjunto de escolas do ensino regular foram selecionadas apenas aquelas unidades que apresentavam pelo menos um aluno matriculado na creche ou na pré-escola. Cabe ressaltar que, no universo assim definido, foram considerados os alunos com necessidades especiais que frequentavam os estabelecimentos de ensino regular. Desse modo, não foram contemplados no universo apenas os estabelecimentos de atendimento especial exclusivo. Com a adoção desses dois critérios (estabelecimentos do ensino regular com turmas de educação infantil) o banco de dados inicial ficou reduzido a 4.396 registros.

A próxima variável considerada foi a localização geográfica dos estabelecimentos de ensino: se urbana ou rural. Verificou-se que apenas 62 estabelecimentos, ou seja, aproximadamente 1,4% do total, estavam localizados na zona rural. Assim, optou-se por excluir os estabelecimentos rurais do universo a ser investigado, o que fez com que o banco de dados final passasse a contar com 4.334 registros.

EXPLORANDO O BANCO DE DADOS

A equipe da Fundação Carlos Chagas recebeu também do MEC/Inep outro banco de dados com informações a respeito das turmas de educação infantil. Agregando essas informações por escola, verificou-se que o número de turmas nos 4.334 estabelecimentos de ensino chegava a 115.793.

Informações presentes no banco de dados relativo às turmas foram acrescentadas, via *merge*, ao banco “escola”. Esse procedimento permitiu que um conjunto de variáveis relevantes para o delineamento da amostra (tais como número de turmas de educação infantil, número de alunos por turma, tempo médio de funcionamento das turmas etc.) fosse analisado mais detalhadamente. Os resultados desses processamentos iniciais são sintetizados a seguir.

Classificação das unidades escolares segundo o “tipo de atendimento” prestado

Os estabelecimentos de ensino que contavam *exclusivamente* com turmas de educação infantil correspondiam a aproximadamente um terço do total das unidades escolares que ofereciam a modalidade de ensino regular. Entre os demais havia uma grande variedade de “tipos de atendimento”, indicando que, na maioria dos casos, uma mesma unidade pode atender no mesmo período (ou em períodos alternados) alunos de diferentes etapas do ensino: creche, pré-escola, ensino fundamental (EF), ensino médio (EM) e educação de jovens e adultos (EJA). Assim, a análise da distribuição das unidades escolares, segundo o “tipo de atendimento”, determinou que os estabelecimentos fossem reagrupados em sete categorias principais, discriminadas na Tabela 2.2, a seguir.

Tabela 2.2
Classificação dos estabelecimentos, segundo o “tipo de atendimento”

Tipo de atendimento	n	%
1. EF, Pré e Pré, EF, EJA	1 622	37,4
2. Creche, Pré, EF	791	18,3
3. Creche, Pré	748	17,3
4. Creche	554	12,8
5. Pré	177	4,1
6. Pré, EF, EM e Creche, Pré, EF, EM	335	7,7
7. Outros	107	2,5
Total	4 334	100,0

Analisando-se os dados da Tabela 2.2, verifica-se que as unidades escolares incluídas nos seis primeiros agrupamentos representavam 97,5% do total e, por isso, foram consideradas na composição do universo amostral

Dependência administrativa das unidades escolares

Com relação à dependência administrativa, os dados apontavam a distribuição sintetizada na Tabela 2.3, a seguir.

Tabela 2.3
Distribuição dos estabelecimentos, segundo a dependência administrativa

Dependência administrativa	n	%
Federal	4	0,1
Estadual	40	0,9
Municipal	1 775	41,0
Privada	2 515	58,0
Total	4 334	100,0

Dado o reduzido número de estabelecimentos estaduais e federais de ensino (1,1% do total), definiu-se que tais unidades não seriam consideradas no universo a ser investigado. Cabe ressaltar que no caso específico de Florianópolis, os dados do Censo Escolar de 2008 apontavam que a proporção de estabelecimentos estaduais era relativamente maior do que a observada para todas as demais capitais. No entanto, informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, durante a visita realizada pela equipe da Fundação Carlos Chagas, determinaram a revisão do critério e a inclusão no universo amostral das escolas estaduais que foram municipalizadas no início de 2009.

Caracterização dos estabelecimentos, segundo o tempo médio de atendimento das turmas

Com base nas informações obtidas por meio da análise da variável que indica a duração total do funcionamento de uma turma em minutos, calculou-se o tempo médio de atendimento das turmas de cada estabelecimento de ensino, criando-se, a seguir, a variável “período” (Tabela 2.4).

Tabela 2.4

Número e percentual de estabelecimentos, segundo o período de funcionamento das turmas

Período de atendimento	n	%
Até 8 horas/dia	3 289	75,9
A partir de 8 horas/dia	1 045	24,1
Total	4 334	100,0

Analisando-se a distribuição, decidiu-se que, para compor o universo amostral, seriam considerados somente os estabelecimentos de ensino onde o tempo médio de permanência das turmas fosse maior que 3,5 horas. Este critério levou à exclusão de 107 unidades de ensino (2,5% do total).

Número mínimo de alunos nas turmas

Definiu-se que só fariam parte do universo os estabelecimentos de ensino onde o número de matrículas na creche fosse maior ou igual a 10 e o número de matrículas na pré-escola maior ou igual a 15 crianças. Observando-se os dados reunidos na Tabela 2.5, verifica-se que 12,5% dos estabelecimentos foram excluídos por esse critério.

Tabela 2.5

Estabelecimentos de ensino com um número mínimo de alunos frequentando uma turma de creche ou de pré-escola

Critério de seleção	n	%
Número de matrículas inferior ao critério	540	12,5
Número de matrículas igual ou superior ao critério	3 794	87,5
Total	4 334	100,0

Caracterização dos estabelecimentos, segundo o total de matrículas

Em função da grande variedade de tipos de estabelecimento, considerou-se importante caracterizá-los pelo número de alunos atendidos. Para tanto, foi criada a variável categórica “tamanho”, representada pela soma do número de matrículas em todos os segmentos de ensino, incluindo as matrículas de educação especial. Na Tabela 2.6, a seguir, é apresentada a distribuição dessa variável.

Tabela 2.6
Distribuição do número de estabelecimentos, segundo o total de matrículas nos diferentes segmentos de ensino

Total de matrículas por estabelecimento	n	%
Menos de 90 alunos	1 165	26,9
90 a 400 alunos	2 002	46,2
400 ou mais alunos	1 167	26,9
Total	4 334	100,0

Finalizando, foi criada a variável indicadora AMOSTRA_1, para selecionar os estabelecimentos que se enquadravam nos quatro critérios considerados relevantes para o estudo. Assim, essa variável assumia o valor 1 (um) somente se:

- o tipo de atendimento do estabelecimento de ensino correspondesse a um dos seis tipos definidos;
- a dependência administrativa fosse municipal ou privada;
- o tempo médio diário de permanência dos alunos nas turmas fosse maior do que 3,5 horas;
- o número de matrículas na creche fosse maior ou igual a 10 e o número de matrículas na pré-escola fosse igual ou maior do que 15.

Atendiam simultaneamente às quatro condições definidas acima, 3.596 estabelecimentos, o que correspondia a 83% dos que apresentavam turmas de educação infantil na modalidade de ensino regular (Tabela 2.7).

Tabela 2.7
Total de estabelecimentos do ensino regular com turmas de educação infantil e número de estabelecimentos que atendiam aos critérios do universo amostral

Universo amostral	n	%
Estabelecimentos excluídos	738	17,0
Estabelecimentos que correspondem aos quatro critérios	3 596	83,0
Total	4 334	100,0

Com base nos critérios até aqui descritos, o desenho amostral adotado em cada uma das capitais do estudo seguiu uma amostragem do tipo proporcional (mais detalhes sobre esquema de amostragem foram apresentados nos relatórios técnicos anteriores e podem ser consultados).

Por último, para a definição dos 150 estabelecimentos a serem investigados foram adotados os seguintes procedimentos:

a) em cada município, todas as instituições previamente selecionadas para constituir o universo amostral foram listadas e reunidas em subgrupos, de acordo com o tipo de atendimento prestado (sobre a definição dos “tipos de atendimento” e “critérios adotados para a definição do universo amostral”, consultar o Relatório 1);

b) informações relativas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2008 foram associadas às demais informações presentes na base de dados correspondentes ao universo amostral;

c) para cada município, foram calculados os valores do percentil 27 e do percentil 73 da distribuição dos Idebs de 2008, o que permitiu classificar as unidades escolares em três grupos: escolas com Ideb “alto”, escolas com Ideb “médio” e escolas com Ideb “baixo”;

d) com o auxílio de mapas, foram determinados os bairros onde havia maior concentração de instituições de ensino que correspondiam aos critérios definidos para a seleção da amostra da pesquisa;

e) identificados os bairros e/ou as regiões com maior concentração de escolas, foram selecionadas as instituições ali situadas que, além da localização geográfica, apresentavam características que correspondiam a todos os demais critérios definidos como de interesse para o estudo.

Instituições efetivamente avaliadas

Ao longo de todo o trabalho de campo, foi necessário realizar alterações nas amostras selecionadas para cada cidade. Vale lembrar que todas essas mudanças foram efetuadas exclusivamente pela equipe da Fundação Carlos Chagas, quando verificada sua real necessidade e, em algumas capitais, chegaram a atingir cerca de 25% da amostra inicialmente selecionada, exceção feita ao município de Fortaleza, onde foi necessária a substituição de grande parte das unidades. As causas foram variadas: o tipo de estabelecimento era diferente daquele que constava no Censo Escolar de 2008; o estabelecimento localizava-se em zona de difícil acesso ou de alto risco; o responsável não permitiu a realização da pesquisa. No caso de Belém, uma dificuldade adicional foi a existência dos chamados anexos, classes isoladas de educação infantil que constam no Censo Escolar como fazendo parte de alguns estabelecimentos públicos, mas que, na realidade, às vezes se encontram distantes dessa escola da

qual oficialmente fazem parte. A necessidade dessas mudanças revela a diversidade de situações encontradas nas redes pesquisadas e o grau de disparidade entre os dados do Censo Escolar de 2008 e a situação vigente em 2009.

As substituições, executadas pela própria equipe que definiu o desenho amostral, seguiram a mesma tipologia, sempre que possível. No entanto, para viabilizar o cumprimento do cronograma do estudo, foi definida uma data limite a partir da qual não foram mais realizadas substituições. Essa decisão, em alguns casos, implicou perdas na amostra.

Cabe ressaltar que o motivo mais frequente das substituições foi a falta de um padrão na composição do segmento creche, uma vez que cada um dos municípios define o recorte etário deste segmento a partir de critérios variados. Como um dos objetivos da pesquisa era qualificar as creches, e para isso foi adotado como instrumento de medida a escala ITERS-R (ver capítulo 3), a orientação passada para as equipes de campo foi de que essa escala deveria ser aplicada nas turmas de crianças de 0 a 30/36 meses.

No entanto, houve muitos casos em que o Censo 2008 apontava a existência de turmas de creche na instituição de educação infantil, mas a idade das crianças mais novas encontradas nessas turmas era acima de 36 meses.

Além disso, como se trata de um estudo com capitais pertencentes às cinco regiões do Brasil, a diversidade foi bastante grande com relação a essa característica, ou seja, foi observado que, em cada cidade, é definida uma idade mínima diferente para o ingresso da criança na creche.

Essa questão, relevante para o estudo, resultou em várias alterações durante o trabalho de campo. Nas tabelas a seguir são apresentados os números de estabelecimentos que foram previstos no plano amostral e aqueles efetivamente avaliados por município.

Apenas para lembrar, a amostra foi composta com seis tipos de organização escolar, a saber:

- Tipo 1: Pré, EF e Pré, EF, EJA;
- Tipo 2: Creche, Pré, EF;
- Tipo 3: Creche, Pré;
- Tipo 4: Creche
- Tipo 5: Pré
- Tipo 6: Pré, EF, EM e Creche, Pré, EF, EM.

■ BELÉM

Tabela 2.8

Desenho amostral e estabelecimentos efetivamente avaliados

DEP	Tamanho	Tipo 1		Tipo 3		Tipo 5		Tipo 6		Total	
		A	R	A	R	A	R	A	R	A	R
Municipal	< 90 alunos			1	1					1	1
	90 --- 400			3	3					3	3
	> = 400	5	5							5	5
Privada	< 90 alunos	1	0			1	1			2	1
	90 --- 400	3	3			2	2			5	5
	> = 400	1	1					3	3	4	4
Total		10	9	4	4	3	3	3	3	20	19

Legenda: A = amostra; R = realizado

■ CAMPO GRANDE

Tabela 2.9

Desenho amostral e estabelecimentos efetivamente avaliados

DEP	Tamanho	Tipo 1		Tipo 3		Tipo 4		Total	
		A	R	A	R	A	R	A	R
Municipal	< 90 alunos			1	1			1	1
	90 --- 400	1	0	12	12	1	1	14	14
	> = 400	10	11					10	10
Privada	< 90 alunos			1	1	1	1	2	2
	90 --- 400			3	3			3	3
	> = 400								
Total		11	11	17	17	2	2	30	30

Legenda: A = amostra; R = realizado

■ FLORIANÓPOLIS

Tabela 2.10

Desenho amostral e estabelecimentos efetivamente avaliados

DEP	Tamanho	Tipo 2		Tipo 3		Tipo 4		Total	
		A	R	A	R	A	R	A	R
Municipal	< 90 alunos			3	4			3	4
	90 --- 400	2	1	16	18			18	19
	> = 400								
Privada	< 90 alunos			3	3	2	0	5	3
	90 --- 400			4	4			4	4
	> = 400								
Total		2	1	26	29	2	0	30	30

Legenda: A = amostra; R = realizado

■ FORTALEZA

Tabela 2.11
Desenho amostral e estabelecimentos efetivamente avaliados

DEP	Tamanho	Tipo 1		Tipo 2		Tipo 3		Tipo 4		Total	
		A	R	A	R	A	R	A	R	A	R
Municipal											
	< 90 alunos					1	1	3	3	4	4
	90 --- 400					1	1			1	1
	> = 400	4	4							4	4
Privada											
	< 90 alunos	1	1	1	1					2	2
	90 --- 400	3	3	3	3					6	6
	> = 400			1	1					3	3
Total		8	8	5	5	2	2	3	3	20	20

Legenda: A = amostra; R = realizado

■ RIO DE JANEIRO

Tabela 2.12
Desenho amostral e estabelecimentos efetivamente avaliados

DEP	Tamanho	Tipo 1		Tipo 2		Tipo 3		Tipo 4		Tipo 5		Tipo 6		Total	
		A	R	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R
Municipal															
	< 90 alunos														
	90 --- 400	2	2					2	2	2	2			6	6
	> = 400	4	4											4	4
Privada															
	< 90 alunos					1	1	1	1					2	2
	90 --- 400	2	1	2	2	1	1	1	1					6	5
	> = 400											2	1	2	1
Total		8	7	2	2	2	2	4	4	2	2	2	1	20	18

Legenda: A = amostra; R = realizado

■ TERESINA

Tabela 2.13
Desenho amostral e estabelecimentos efetivamente avaliados

DEP	Tamanho	Tipo 1		Tipo 2		Tipo 3		Tipo 5		Total	
		A	R	A	R	A	R	A	R	A	R
Municipal	< 90 alunos					3	4			3	4
	90 --- 400	2	2	2	2	17	16	1	1	22	21
	> = 400	1	1							1	1
Privada	< 90 alunos					1	1	2	2	3	3
	90 --- 400					1	1			1	1
	> = 400										
Total		3	3	2	2	22	22	3	3	30	30

Legenda: A = amostra; R = realizado

Em resumo: foram avaliadas 147 instituições, sendo 102 (69,4%) municipais, 23 (15,6%) privadas particulares e 22 (15,0%) privadas conveniadas com o poder público.

Quanto ao tipo de atendimento, 93 estabelecimentos (63,3%) atendiam exclusivamente crianças da educação infantil e 54 (36,7%) tinham matrículas também nos demais segmentos do ensino.

No que diz respeito ao número de alunos por estabelecimento, em 27 unidades escolares (18,4% do total) o número de matrículas era inferior a 90, em 87 (59,2%) as matrículas variavam entre 90 e 400, e em 33 (22,4%) o total de estudantes era superior a 400.

Quanto ao período de atendimento, em 91 estabelecimentos (61,9%) o tempo de permanência das crianças era de até oito horas/dia, e nas demais 56 (38,1%) era superior a oito horas.

Considerando-se a modalidade de atendimento, foram avaliadas nove instituições que atendiam exclusivamente ao segmento creche, 56 que tinham matrículas exclusivas para as turmas de pré-escolas e 82 que atendiam aos dois segmentos da educação infantil.

Na Tabela 2.14, a seguir, apresenta-se a configuração geral dos estabelecimentos participantes do estudo.

Tabela 2.14

Características dos estabelecimentos avaliados no estudo

CONVENIADAS = 22 (15,0%)																	
EI						EI e EB											
< 90			90 a 400			< 90			90 a 400			400 ou +					
Até 8 h		Mais de 8		Até 8 h		Mais de 8		Até 8 h		Mais de 8		Até 8 h		400 ou +			
CP	C	P	CP	C	P	CP	C	P	CP	C	P	CP	C	P	CP		
1	0	2	3	1	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
MUNICIPAIS = 102 (69,4%)																	
EI						EI e EB											
< 90			90 a 400			< 90			90 a 400			400 ou +					
Até 8 h		Mais de 8		Até 8 h		Mais de 8		Até 8 h		Mais de 8		Até 8 h		400 ou +			
CP	C	P	CP	C	P	CP	C	P	CP	C	P	CP	C	P	CP		
4	0	1	6	3	0	19	0	6	26	4	1	2	0	4	1	0	25
PARTICULARES PRIVADAS = 23 (15,6%)																	
EI						EI e EB											
< 90			90 a 400			< 90			90 a 400			400 ou +					
Até 8 h		Mais de 8		Até 8 h		Mais de 8		Até 8 h		Mais de 8		Até 8 h		400 ou +			
CP	C	P	CP	C	P	CP	C	P	CP	C	P	CP	C	P	CP		
1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	3	0	8	2	0	3
TOTAL = 147																	
EI = 93 (63,3%)						EI e EB = 54 (36,7%)											
CP	C	P	CP	C	P	CP	C	P	CP	C	P	CP	C	P	CP	C	P
6	0	4	10	4	1	21	0	8	33	5	1	5	0	12	2	0	30

Legenda: CP = Creche e pré-escola; C = Creche; P = Pré-escola



“Isso é o que eu mais gosto na escola”, menina, Campo Grande

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Conforme previsto no projeto aprovado, a elaboração dos instrumentos baseou-se, inicialmente, nos seguintes procedimentos:

- Leitura crítica dos documentos “Referencial curricular nacional para a educação infantil” (Brasil, 1998), “Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil” (Brasil, 1998), “Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil” (Brasil, 2006) e “Indicadores da qualidade na educação infantil” (Brasil, (2009);
- Coleta e análise de instrumentos utilizados em outras investigações similares;
- Consulta a instrumentos de avaliação internacionais;
- Consulta a bibliografia especializada.

Instrumentos de observação de salas/grupos de crianças

Os processos de escolha e de adaptação dos roteiros de observação demandaram especial atenção da equipe, pois deveriam corresponder a diversos critérios: ser coerentes com os documentos oficiais nacionais, contendo orientações curriculares e parâmetros de qualidade para creches e pré-escolas; ser suficientemente detalhados para permitir uma avaliação da qualidade do atendimento que contemplasse uma gama ampla de aspectos, cobrindo as principais dimensões de qualidade da educação infantil identificadas na literatura; e permitir uma adaptação aos objetivos da pesquisa que fosse viável dentro do cronograma previsto.

A partir desse levantamento, foram selecionadas as escalas ECERS-R¹ e ITERS-R², (HARMS, CLIFFORD e CRYER, 1998 e HARMS, CRYER e CLIFFORD, 2003), conhecidas e utilizadas internacionalmente como instrumentos de avaliação da qualidade de centros de educação infantil. São instrumentos de avaliação do ambiente da creche ou pré-escola para serem utilizados na observação direta de salas com grupos de crianças e o/a professor/a responsável.

Verificou-se que seus roteiros contêm aspectos que contemplam os principais critérios de qualidade adotados por documentos oficiais brasileiros, estando especializados por duas faixas etárias que correspondem de perto àquelas atendidas por creches e pré-escolas.

1. Escala original: HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. *Early Childhood Environment Rating Scale*. Revised Edition. New York: Teachers College Press, 1998.
2. Escala original: HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. Revised Edition. New York: Teachers College Press, 2003.

Além de abrangerem uma grande variabilidade de situações, contam, também, com manuais de aplicação e vídeos de orientação para aplicadores, sendo que um deles já foi traduzido para o português.

Essas escalas são amplamente utilizadas em pesquisas internacionais³ e também já foram empregadas em estudos publicados no Brasil⁴. Vale lembrar que foram traduzidas,⁵ adaptadas para o português brasileiro e diagramadas especialmente para a pesquisa.

Questionários para equipes das instituições de educação infantil

Os questionários utilizados na pesquisa foram os seguintes:

- Questionário de Caracterização da Instituição (118 questões) e Questionário do Diretor (121 questões, com diferentes formatos): instrumentos respondidos pelo dirigente da instituição de ensino, visando a caracterização da unidade e um espectro amplo de temas relativos à gestão do estabelecimento;
- Questionário do Coordenador (123 questões): instrumento apresentado ao profissional responsável pelas atividades de orientação pedagógica, quando existente na unidade. Para suprir os casos de inexistência de coordenador pedagógico ou equivalente na unidade, muitos aspectos pedagógicos foram também incluídos nas questões feitas ao diretor;
- Questionário do Professor (168 questões): instrumento respondido pela pessoa responsável pelas turmas de creche ou de pré-escola sorteadas para compor a amostra do estudo da qualidade da educação infantil. O objetivo deste questionário era o de obter dados sobre o perfil do professor e cobrir aspectos do cotidiano de creches e pré-escolas que as observações diretas não conseguem captar.

Na preparação desses instrumentos, foram consultados roteiros utilizados em outras pesquisas e levantamentos de dados, no Brasil e no exterior.

3 Apenas para citar algumas: Tietze e colaboradores (1996) compararam instituições de educação infantil em cinco países, utilizando a escala ECERS; Burchinal e colaboradores (2000) utilizaram as escalas ITERS e ECERS, mais um conjunto de outros instrumentos, em estudo que investigou as relações entre o desenvolvimento de um grupo de crianças afro-americanas e a qualidade de creches.

4 Sobre a escala ITERS-R, ver Souza e Campos-de-Carvalho, 2005 e Lima e Bhering, 2006. Carvalho e Pereira (2009), realizaram um estudo utilizando as duas escalas. Tatiana Souza analisou a escala ITERS-R em sua dissertação de mestrado (2003) e a escala ECERS-R em seu doutorado, ambas desenvolvidas na USP, campus de Ribeirão Preto.

5. A tradução para o português de Portugal da ECERS-R é de Abreu-Lima et al. (2008), e a tradução da ITERS-R para o português brasileiro é de Carvalho e Bhering (2006).

Roteiro de questões para dirigentes municipais

Durante as visitas iniciais às secretarias de educação das capitais, verificou-se que a forma de organização de cada uma e as atribuições do/a secretário/a e de seus auxiliares variavam bastante. Por esse motivo, foi necessário buscar informações e coletar documentos em diferentes setores e com diversas pessoas.

As entrevistas com os/as dirigentes municipais foram gravadas e transcritas.

Os dados sobre financiamento foram coletados em visitas posteriores realizadas por Marcos Bassi, pesquisador colaborador do projeto, e encontram-se sistematizados no capítulo 11 deste relatório.

Os contatos e agendamentos com as secretarias municipais foram realizados com a colaboração de Ângela Barreto, responsável do BID pela supervisão da pesquisa no Brasil.

Questionário para as famílias

No projeto, estava prevista a realização de entrevistas com 200 famílias de alunos para o estudo de impacto (alunos do segundo ano do ensino fundamental com resultados individuais na Provinha Brasil). Como já indicado anteriormente, a proposta de análise estatística a ser adotada no estudo previu a utilização de uma amostra com um número no mínimo dez vezes maior que esse, distribuída em três capitais.

Optou-se, para viabilizar a obtenção de dados sobre esses alunos, por um questionário mais curto, de preenchimento simples, que pudesse ser enviado para os pais dos alunos completarem em casa e devolverem para as escolas. Composto por 143 questões, este instrumento foi respondido por dois grupos de pais: a) pelos pais dos alunos que cursavam o segundo ano do ensino fundamental e haviam frequentado uma turma de educação infantil de uma das instituições avaliadas pela pesquisa, ou de instituições de educação infantil não avaliadas; e b) pelos familiares dos alunos que frequentavam o segundo ano, mas haviam iniciado sua escolarização sem ter frequentado uma creche ou uma pré-escola.

Pré-teste dos instrumentos

O pré-teste das escalas de observação e dos questionários foi realizado em quatro creches e pré-escolas municipais da cidade de Santo André, localizada na Região Metropolitana de São Paulo.

Este pré-teste foi planejado para simular a situação prevista para a pesquisa de campo nas seis capitais, a saber, uma visita de três dias a cada unidade de educação infantil para a coleta de dados. Após a sua realização, as aplicadoras reuniram-se com a equipe da Fundação Carlos Chagas para discutir a experiência e fizeram sugestões para o aprimoramento dos questionários.

Incluiu-se nele também a distribuição de questionários para as famílias de alunos do segundo ano do ensino fundamental preencherem em casa e devolverem às escolas, obtendo-se nessa ocasião um percentual de retorno considerado positivo.

Revisão dos questionários

A revisão dos questionários contou com a colaboração de representantes do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Trabalho de campo

Para a realização desses dois estudos, foram constituídas seis equipes de campo, formadas por seis integrantes cada, coordenadas por professoras das universidades federais locais – Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Ceará (UFCE), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

As coordenadoras e mais uma pesquisadora local de cada cidade participaram de encontro na Fundação Carlos Chagas em julho de 2009, para apresentação da pesquisa, das amostras e para treinamento no uso dos instrumentos. Em seguida, em cada cidade, houve o treinamento da equipe local, sendo que uma pessoa da equipe da Fundação Carlos Chagas acompanhou esse trabalho em Campo Grande, Teresina e Belém.

Durante um prazo de três a quatro dias, as pesquisadoras de campo das equipes locais realizaram suas observações nas salas de creche e pré-escola, utilizando as escalas ECERS-R e ITERS-R, adaptadas para a pesquisa; aplicaram questionários a diretores, coordenadores pedagógicos e professores; tiraram fotos; solicitaram e recolheram desenhos feitos pelas crianças⁶; e registraram suas experiências em cadernos de campo.

A pesquisa de campo para o estudo de impacto foi realizada posteriormente, durante os meses de outubro/novembro de 2009. O questionário foi enviado às famílias dos alunos, identificados por meio da consulta aos bancos de dados do Censo Escolar, pelas professoras das salas de segundo ano das escolas de ensino fundamental municipais e estaduais, com a ajuda das coordenadoras locais, que supervisionaram o trabalho. Foram distribuídos 4.000 questionários nas três cidades selecionadas, obtendo-se um retorno de 2.520 questionários preenchidos.

6. Foi solicitado às crianças das salas observadas que desenhassem, com os materiais disponíveis na sala, o que elas mais gostavam da escola. Exclusivamente em caráter ilustrativo, foram escolhidos alguns desenhos para abertura de cada capítulo deste relatório.

Análise dos resultados

• Pontuação nas escalas

Para a obtenção das médias nas escalas de avaliação de ambientes de educação infantil (ITERS-R e ECERS-R), foram adotados os mesmos procedimentos de pontuação preconizados nos manuais que orientam a aplicação desses instrumentos. Esses manuais trazem orientações que permitem tanto o cálculo das médias relativas a cada uma das subescalas, como o cálculo da média geral. Tais notas podem variar em um intervalo de zero e sete pontos.

Calculadas as médias (geral e por subescala), esses resultados foram transformados em uma nova escala (com amplitude de variação no intervalo de um a dez pontos), de modo a facilitar sua compreensão por parte das equipes escolares. Os resultados relativos a cada uma das instituições investigadas foram sistematizados em um relatório individual, que foi entregue ao dirigente da instituição durante o *workshop* realizado em sua cidade.

Para analisar os resultados obtidos por meio da aplicação dos questionários destinados aos profissionais que trabalhavam nas instituições avaliadas, foram adotados os seguintes procedimentos:

- **Tabulação das respostas:** para todos os instrumentos, calculou-se para cada questão a distribuição da frequência de respostas por alternativa, considerando-se, inicialmente, o grupo total de respondentes e, em seguida, os subgrupos correspondentes às diferentes modalidades de instituições educacionais de cada um dos seis municípios participantes.

- **Cruzamento entre variáveis:** um segundo procedimento envolveu a realização de cruzamentos entre, de um lado, as variáveis que permitem conhecer as condições existentes em cada instituição, bem como as características do perfil dos profissionais que nelas atuam e, de outro, as médias obtidas nas escalas de avaliação de ambientes de educação infantil (escala ITERS-R, para o caso de turmas com crianças de zero até três anos de idade, ou escala ECERS-R, utilizada nas turmas que atendiam crianças de quatro anos ou mais).

- Para o conjunto de questões que apresentavam o formato de escalas de opinião, utilizou-se uma técnica estatística multivariada – a **Análise de Componentes Principais (ACP)** –, amplamente utilizada em trabalhos dessa natureza (em particular quando são utilizados instrumentos que pressupõem a presença de variáveis categóricas cujas alternativas podem ser ordenadas hierarquicamente, como é o caso das escalas do tipo Likert). A extração de componentes principais permite reduzir a dimensionalidade de um tema (ou *constructo*) a alguns poucos aspectos, acumulando quase cem por cento da variância das variáveis originais. O objetivo deste procedimento, e sua principal vantagem, é proporcionar quase a mesma informação com um número menor de componentes, aspecto não despre-

zível quando se trabalha com um conjunto de instrumentos com um elevado número de questões, como é o caso desta pesquisa.

• **Seleção e construção de indicadores:** a análise dos resultados obtidos na etapa inicial de processamentos (ou seja, análise das distribuições de frequências por categoria de resposta às questões dos diferentes instrumentos; análise dos resultados obtidos por meio da comparação das respostas fornecidas pelos profissionais das instituições classificadas nos grupos extremos quanto à qualidade etc.) permitiram que a equipe de pesquisa selecionasse um conjunto de variáveis e/ou indicadores utilizados na aplicação de um modelo geral de análise estatística (regressão múltipla), procedimento utilizado no estudo dos fatores associados à qualidade das instituições.

A análise das informações fornecidas pelos pais dos estudantes do segundo ano envolveu a tabulação das respostas dadas pelos integrantes dos dois grupos de interesse (grupo dos que haviam frequentado uma turma de educação infantil *versus* grupo controle) e o estudo das características dos alunos e de seu contexto familiar associadas à obtenção de diferentes resultados na Provinha Brasil (um instrumento destinado a avaliar o nível de alfabetização alcançado pelos alunos das séries iniciais do ensino fundamental).

Variáveis e indicadores já selecionados para o estudo da qualidade, associados aos que foram selecionados a partir da análise das informações obtidas por meio do questionário da família, foram utilizados na aplicação da metodologia de análise multinível/hierárquica com classificação cruzada, procedimento de análise aplicado no estudo do impacto da frequência à educação infantil nos resultados da aprendizagem da leitura dos alunos do segundo ano do ensino fundamental.

Devolução dos resultados preliminares da pesquisa nos seis municípios

De acordo com o previsto no planejamento da pesquisa, foram realizados *workshops* locais, no período de final de 2009 a março de 2010, nas seis capitais, para divulgação dos resultados preliminares da pesquisa referentes àquelas cidades, junto às equipes das Secretarias de Educação e aos representantes das instituições de educação infantil avaliadas. Cada uma delas recebeu um relatório com os resultados de sua avaliação, comparados com o grupo total daquela capital, e a equipe da prefeitura recebeu um relatório geral sobre as instituições avaliadas na cidade, comparadas com os resultados gerais para as seis capitais e um resumo do estudo de financiamento.

Nesses encontros, estiveram presentes dois pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, representantes do MEC, do BID, autoridades e equipes técnicas locais, as equipes de pesquisa locais e os representantes das instituições avaliadas. Durante uma parte do dia era

realizada uma reunião com o público maior, e durante a outra parte a reunião era restrita à equipe da secretaria de educação. Quase todos os/as secretários/as compareceram e participaram ativamente dos debates.

Ao final da pesquisa, nos dias 14 e 15 de junho de 2010, foi realizado o “Seminário internacional sobre avaliação da qualidade da educação infantil”, em São Paulo, do qual participaram representantes dos municípios, do MEC e do BID, convidados nacionais e internacionais, as coordenadoras responsáveis pela pesquisa em cada cidade e a equipe da Fundação Carlos Chagas. Nesse seminário foram apresentados e discutidos os principais resultados da pesquisa.



“Eu e meus amigos no parque”, menina, 4 anos, Florianópolis

4 TRABALHO DE CAMPO

4. TRABALHO DE CAMPO

Antes de iniciar a coleta dos dados – aplicação das escalas, observação, aplicação dos questionários etc. – foi realizado um treinamento das equipes de pesquisa de cada município, organizado pela coordenadora local, que contou com o auxílio de duas pesquisadoras integrantes da equipe Fundação Carlos Chagas. Cada coordenadora recebeu previamente um *kit* para o treinamento, composto de uma cópia atualizada das duas escalas de observação para cada uma das integrantes da equipe; uma cópia atualizada dos questionários; e uma apresentação em *Power-Point* com o mesmo roteiro de apresentação utilizado no treinamento das coordenadoras na Fundação Carlos Chagas.

Em todos os municípios, o treinamento envolveu estudo individual e coletivo de todos os instrumentos, conforme recomendado pela equipe Fundação Carlos Chagas e, em alguns casos, foi possível realizar uma aplicação-piloto em instituição de educação infantil que não constava da amostra. O objetivo foi treinar a equipe na utilização desses instrumentos e sanar eventuais dúvidas antes da entrada efetiva no campo.

A pesquisa de campo iniciou-se, na maioria das cidades, entre a primeira e a segunda semana de agosto de 2009. A previsão era realizar essa etapa da pesquisa em 15 dias, porém a epidemia da gripe H1N1 e a necessidade de recompor a amostra – com a troca de escolas, que só puderam ser identificadas no processo de realização da pesquisa – exigiram que as pesquisadoras permanecessem mais tempo em campo. Os municípios levaram em média 30 dias para concluir o levantamento das informações.

Cada pesquisadora visitou entre cinco e seis estabelecimentos, permanecendo durante três a quatro dias, no mínimo, em cada um. Dependendo das faixas etárias atendidas, sorteava-se uma turma de creche e uma de pré-escola para a observação. Além da aplicação dos questionários, as pesquisadoras tiraram fotos do entorno da unidade e do seu interior, quando permitido, e solicitaram às crianças de pré que fizessem um desenho sobre o que mais gostavam em sua escola. Para cada unidade, a pesquisadora redigiu um relatório do campo descrevendo sua experiência de pesquisa. As coordenadoras locais também elaboraram um relatório do campo onde relataram o desenvolvimento da pesquisa.

O material preenchido foi organizado pelas coordenadoras locais, enviado à Fundação Carlos Chagas e conferido pela equipe de pesquisa. Ao final, foram pesquisadas 147 instituições, conforme ilustra a tabela a seguir. Em Belém do Pará, uma instituição privada se recusou a participar do estudo, o mesmo ocorrendo no Rio de Janeiro com duas outras instituições. Nos três municípios selecionados para o estudo de impacto, o número de instituições previsto foi cumprido.

Tabela 4.1
 Detalhamento do número de instrumentos aplicados

Cidades	Número de inst. previstas	Número de inst. pesquisadas	Escala		Questionários					
			Iters-R	Ecers-R	Prof. Creche	Prof. Pré	Diretor	Caract. instituição	Coord. pedagógico	
Belém	20	19	4	19	4	19	19	19	19	12
Campo Grande	30	30	19	28	19	28	30	30	30	13
Florianópolis	30	30	30	30	29	30	29	29	29	22
Fortaleza	20	20	12	16	12	16	20	20	20	9
Rio de Janeiro	20	18	7	15	7	15	18	18	18	16
Teresina	30	30	19	30	19	30	30	30	30	22
Total	150	147	91	138	90	138	146	146	146	94

Após a conferência do material enviado pela equipe de pesquisa, foi organizado o processo de digitação e digitalização dos dados. Os itens pré-codificados, como os questionários, passaram por leitura ótica, gerando um banco de dados e aqueles que exigiam respostas por extenso do entrevistado (questões abertas) foram digitados, gerando outro banco de dados. As escalas ITERS-R e ECERS-R também foram digitadas, resultando em um terceiro banco de dados. Do mesmo modo, foram digitadas as anotações das pesquisadoras, manuscritas nas folhas das escalas.

A equipe de pesquisa verificou cada uma das escalas, conferindo as anotações e as marcações feitas pelas pesquisadoras. Nos casos de dúvidas, contatava-se as coordenadoras locais para esclarecimentos. Também os diários de campo, redigidos pelas pesquisadoras, foram úteis na conferência e no complemento de informações.

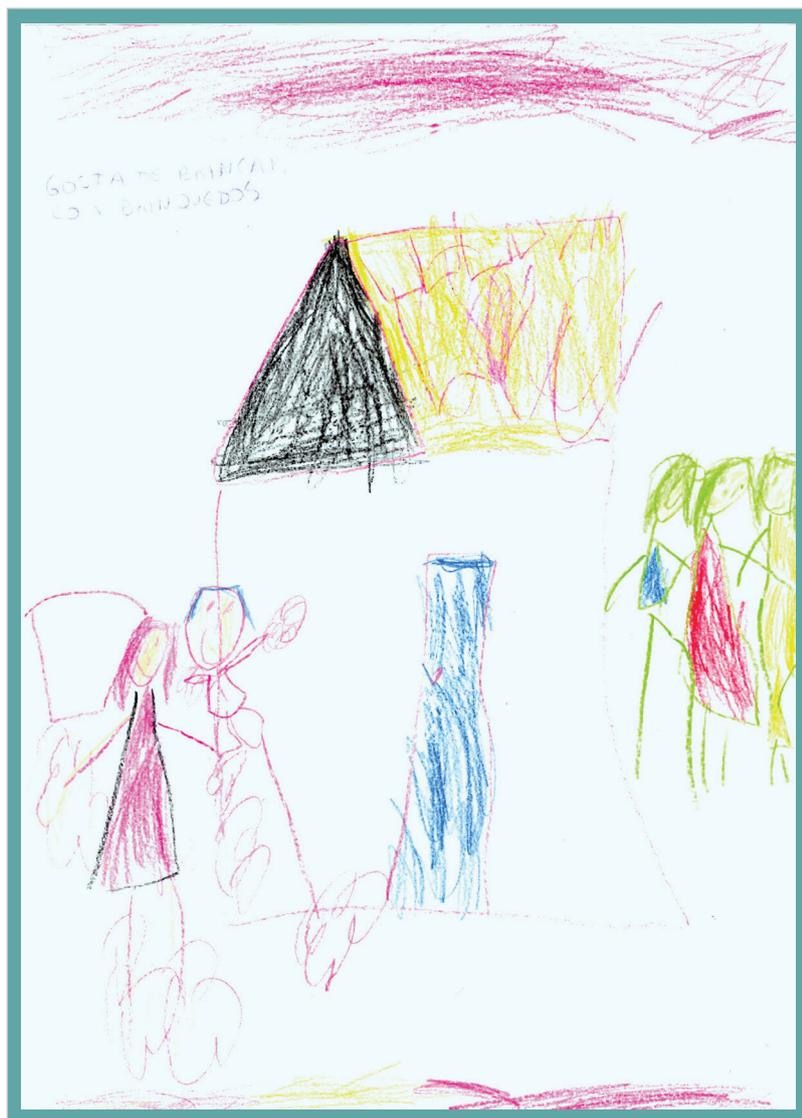
Entrevistas com dirigentes municipais

Para essas entrevistas, previmos a ida de uma pesquisadora da equipe da Fundação Carlos Chagas e a participação das coordenadoras locais em todas as capitais. Nesse trabalho, contamos com a colaboração da pesquisadora Marta Grosbaum, além das pessoas do quadro da Fundação Carlos Chagas. A coordenadora local cuidou do agendamento da entrevista com a secretaria ou com o(a) secretário(a) de educação e com a equipe técnica da área de educação infantil. Em alguns casos, participaram das entrevistas os responsáveis pela merenda, pelos recursos humanos, planejamento, construção e obras.

Foi preparado um roteiro, enviado com antecedência para as secretarias municipais, para que estas tomassem conhecimento dos assuntos abordados e, se possível, pudessem organizar os documentos e as informações necessárias. O roteiro trata de questões relativas à organização e cobertura da educação infantil no município; estrutura da Secretaria de Educação e gestão da educação infantil; integração da educação infantil ao ensino fundamental; articulação da educação infantil com as demais áreas sociais e culturais; construção e manutenção dos prédios escolares; quadro de pessoal; formação continuada; orientação curricular para a educação infantil; supervisão e orientação pedagógica; sistemas de avaliação; e aquisição e fornecimento de material pedagógico, livros e brinquedos.

De maneira geral, os dirigentes municipais e as equipes de educação foram receptivos e colaborativos na entrevista, disponibilizando, na medida do possível, os documentos. Isso não significa, no entanto, que todas as informações tenham sido fornecidas. Em alguns casos, observou-se a ausência de dados organizados, sistematizados, como, por exemplo, relativos à cobertura da educação infantil no município, ao número de crianças em listas de espera, ao diagnóstico sociodemográfico da clientela.

As entrevistas com os dirigentes municipais foram gravadas e transcritas. Os documentos coletados foram, em alguns casos, complementados por informações e relatórios enviados posteriormente pelas equipes à Fundação Carlos Chagas.



"Eu gosto de brincar com os brinquedos", menino, 5 anos, Campo Grande

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ESCALAS DE OBSERVAÇÃO

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ESCALAS DE OBSERVAÇÃO

A *Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas – creche* (ITERS–Revised) e a *Escala de Avaliação de Ambientes de Pré-Escola* (ECERS – Revised) foram desenvolvidas para serem utilizadas na observação e avaliação de ambientes e/ou programas voltados ao atendimento de crianças com idade entre zero e dois anos e meio, e entre dois anos e sete meses e cinco anos, respectivamente.

A ITERS-R apresenta um roteiro de observação que reúne sete subescalas, com 39 itens, compostos de 455 indicadores, ao passo que a ECERS-R apresenta um roteiro que reúne sete subescalas, com 43 itens, compostos de 470 indicadores.

Registros feitos pelo observador a respeito da presença/ausência do conjunto de indicadores em cada item são representados por uma pontuação que pode variar de 1 a 7: 1 corresponde a situações ou aspectos considerados *inadequados*; 3 indica o conjunto de condições tidas como *mínimas*; 5 sinaliza a presença de condições classificadas como *boas*; e a pontuação 7 corresponde ao que é considerado *excelente*. A média das pontuações atribuídas ao conjunto de itens que compõem cada uma das sete subescalas indicará o nível de qualidade do atendimento da instituição.

Na pesquisa *Educação infantil no Brasil – avaliação qualitativa e quantitativa*, a pontuação total da escala, bem como das subescalas e itens que a compõem, foi transformada e é apresentada numa escala variando de um a dez pontos (Quadro 5.1).

Quadro 5.1

Pontuação adotada nesta pesquisa

Classificação	Total de Pontos
Inadequado	1 -----3
Básico	3 -----5
Adequado	5 -----7
Bom	7 -----8,5
Excelente	8,5 -----10

Ambas as escalas preveem que alguns itens podem ser pontuados com NA (Não se aplica) quando determinado aspecto não pode ser avaliado, por não se aplicar ao grupo observado. Quando marcados com NA, os itens não são contabilizados ao se calcular a pontuação de uma subescala ou da escala total.

Por exemplo, na ITERS-R, o item Brincadeira com areia e água é assinalado com NA (Não se aplica) quando todas as crianças do grupo tiverem menos de 18 meses, já que não é esperado, por questões de segurança e saúde, que crianças com esta faixa etária façam atividades com areia e água. Os itens da ITERS-R que podem ser pontuados com NA são: 8 (Sono), 21 (Brincadeira com areia e água), 23 (Uso de TV, vídeo e/ou computadores), 31 (Atividades em grupo), 32 (Provisões para crianças com deficiência), 36 (Interação e cooperação entre a equipe) e 38 (Supervisão e avaliação da equipe).

Na ECERS-R, o item Sono não pode ser observado em um grupo que frequenta a instituição apenas meio período (menos de quatro horas por dia), sendo assinalado com NA (Não se aplica). Os itens da ECERS-R que podem ser pontuados com NA são: 11 (Sono), 27 (Uso de TV, vídeo e/ou computadores), 37 (Condições para crianças com deficiências), 41 (Interação e cooperação entre a equipe) e 42 (Supervisão e avaliação da equipe)

Resultados relativos à escala ITERS-R (creche)

A escala ITERS-R foi aplicada em 91 instituições, nos seis municípios pesquisados, e a média do conjunto total foi 3,3, indicando um nível de qualidade *básico*. Ainda que Florianópolis e Rio de Janeiro apresentem as melhores pontuações, estas correspondem apenas ao nível de qualidade *básico*. As outras cidades situam-se no nível de qualidade *inadequado* (Gráfico 5.1).

Gráfico 5.1

Média geral na escala ITERS-R - creche

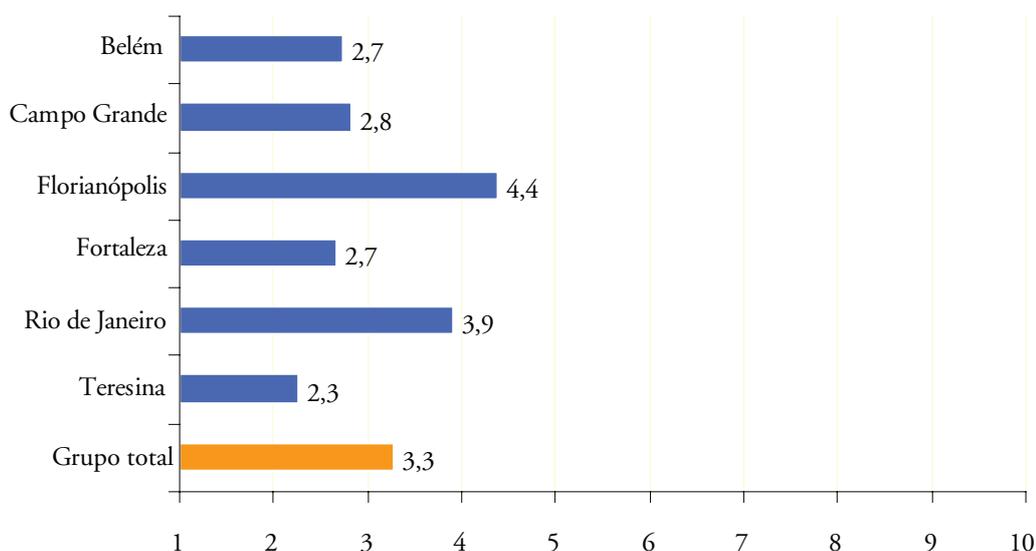
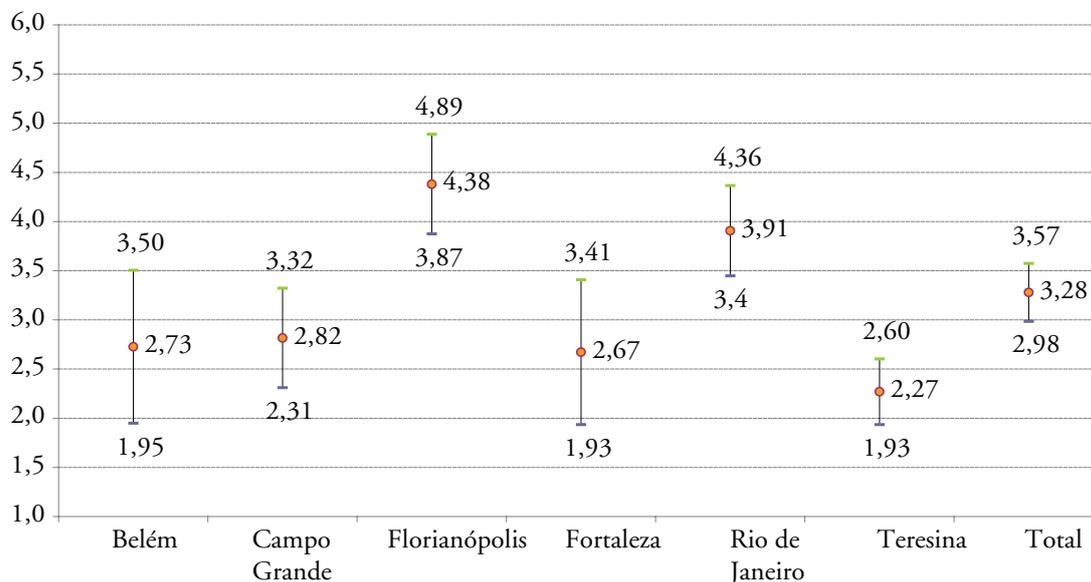


Gráfico 5.2

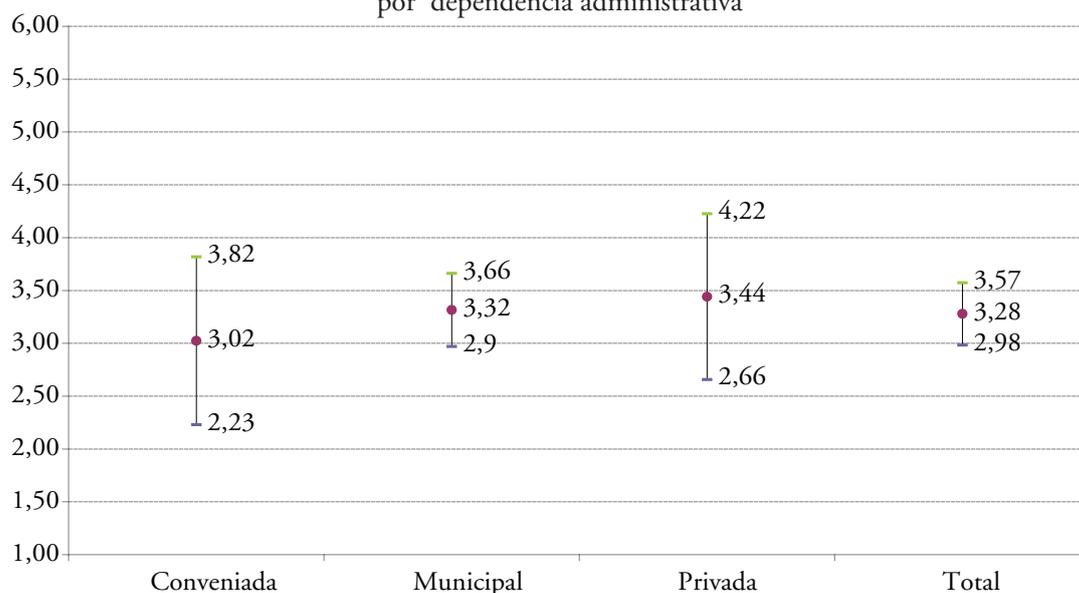
Médias e intervalos de confiança das médias na escala ITERS-R, por município



De acordo com o Gráfico 5.2, observa-se que o grupo total das capitais não apresenta grande variabilidade nas médias, pois estas se situam entre 2,98 e 3,57 (95%). As cidades de Belém e Fortaleza apresentam maiores intervalos entre as médias.

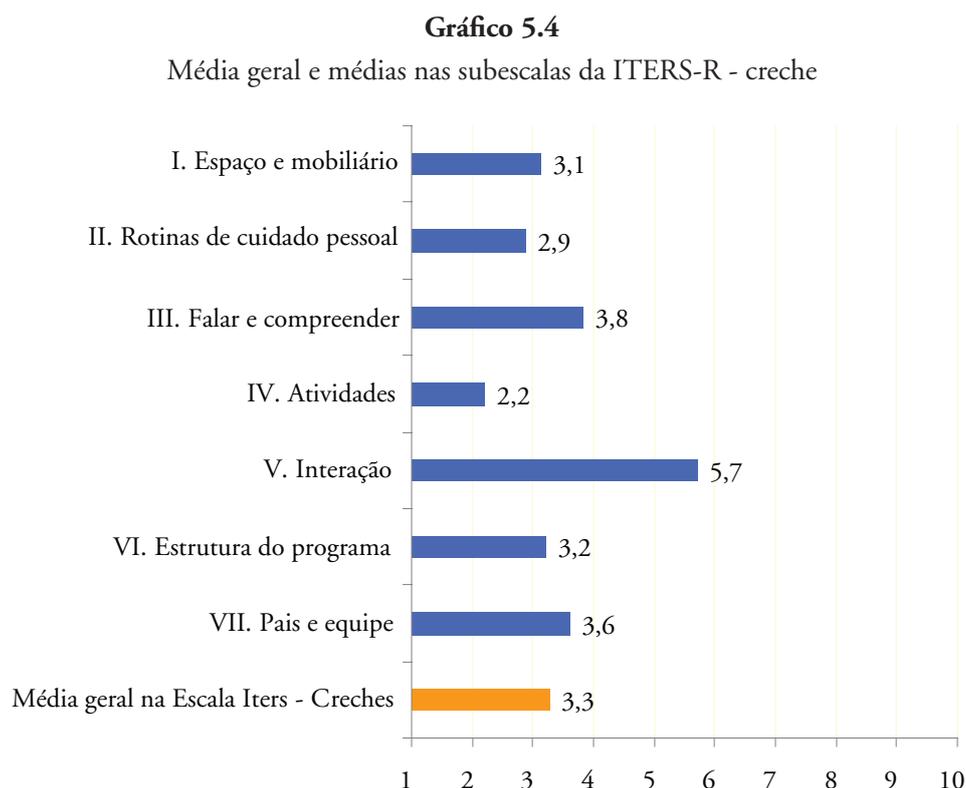
Gráfico 5.3

Médias e intervalos de confiança das médias na escala ITERS-R, por dependência administrativa



As creches conveniadas e privadas apresentam variabilidade maior das médias do que as públicas (porém há maior número de públicas do que de conveniadas e privadas na amostra).

No Gráfico 5.4, a seguir, são apresentadas as médias de cada uma das sete subescalas e a média geral na escala ITERS-R para o conjunto total de instituições de educação infantil com turmas de creche incluídas na amostra.



As médias das subescalas Atividades (2,2) e Rotinas de cuidado pessoal (2,9) são as mais baixas e correspondem ao nível de qualidade *inadequado*. As médias das subescalas Espaço e mobiliário (3,1), Falar e compreender (3,8) Estrutura do programa (3,2) e Pais e equipe (3,6) situam-se dentro do nível de qualidade *básico*. E a subescala Interação obteve a maior média – 5,7 –, atingindo o nível de qualidade *adequado*.

Na sequência, serão apresentados os dados relativos a cada uma das sete subescalas, explorando-se os resultados dos itens que as compõem.

■ Subescala I – Espaço e mobiliário

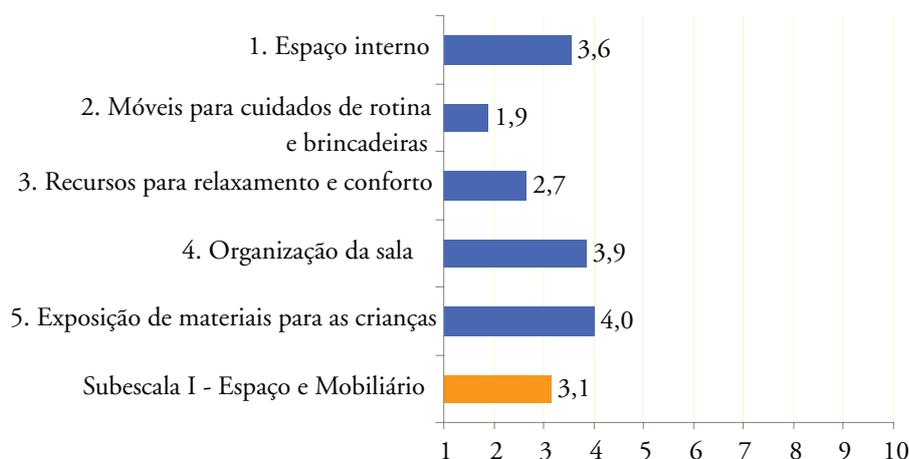
Esta subescala contempla um conjunto de indicadores que permite classificar aspectos, tais como: estado de conservação, nível de conforto, grau de segurança, acessibilidade

a crianças com deficiências e adequação dos ambientes e dos equipamentos destinados a estimular a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento das crianças.

- 1. Espaço interno:** avaliação da sala onde as crianças passam a maior parte do dia, no que diz respeito à adequação de tamanho, iluminação, ventilação, controle de temperatura, absorção de som, limpeza, estado de conservação e normas de segurança.
- 2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras:** avalia se há um número suficiente de móveis na sala para as atividades diárias (cuidados de rotina e brincadeiras), se eles estão em bom estado de conservação, se oferecem segurança às crianças e se são adequados à faixa etária do grupo.
- 3. Recursos para relaxamento e conforto:** observa-se, neste item, se há brinquedos e móveis macios, que propiciem conforto, bem como se existe uma área aconchegante para descanso das crianças.
- 4. Organização da sala:** avalia a existência de espaço livre na sala para brincadeiras, bem como a organização dos brinquedos, que devem estar acessíveis às crianças. Observa se a organização da sala permite a supervisão visual de todas elas.
- 5. Exposição de materiais para as crianças:** avaliação dos materiais expostos na sala (ex.: fotos, móveis, desenhos) para as crianças no que diz respeito à adequação à faixa etária do grupo. Também avalia se os adultos conversam com as crianças sobre estes materiais.

Gráfico 5.5

Média dos itens da subescala I: Espaço e mobiliário na escala ITERS-R - creche



De acordo com o Gráfico 5.5, verifica-se que o item 2 – Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras – obteve a menor pontuação (1,9) desta subescala, seguido do item

3 – Recursos para relaxamento e conforto (2,7). Ambos pertencem ao nível de qualidade *inadequado*. Os demais itens enquadram-se no nível de qualidade *básico*.

Subescala II – Rotinas de cuidado pessoal

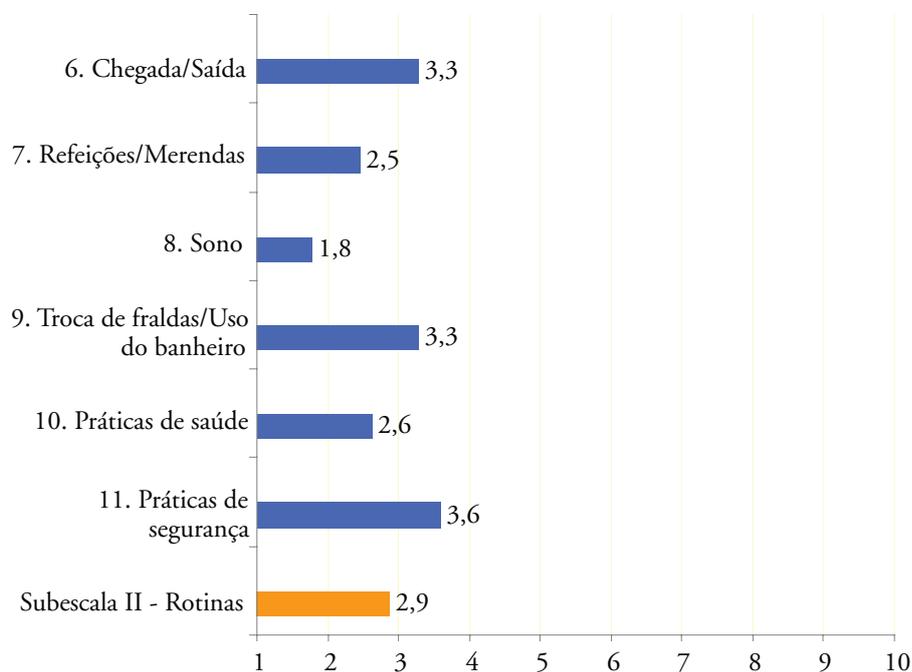
Os seis itens que compõem esta subescala incidem sobre os procedimentos de rotina de cuidados pessoais, relacionados à promoção da saúde, segurança e bem-estar das crianças.

6. **Chegada/saída:** avalia se os procedimentos para chegada e saída das crianças são organizados e agradáveis. Por exemplo: se as crianças são cumprimentadas ao chegar, se é permitido aos pais acompanhá-las até a sala, se os seus pertences estão prontos na hora da saída, se pais e equipe trocam informações sobre a criança nestes momentos, etc.
7. **Refeições/merenda:** são avaliados a adequação dos horários às necessidades das crianças, o balanceamento nutricional das refeições, os procedimentos de higiene e as interações sociais durante as refeições.
8. **Sono:** avalia se os horários de sono atendem às necessidades das crianças, se as condições de higiene são preservadas, se a supervisão desta atividade é calma e não punitiva e se os berços são usados apenas para o sono (não como local para brincadeiras ou castigos). *Este item não é avaliado quando o grupo observado permanecer apenas meio período na instituição.*
9. **Troca de fraldas/uso do banheiro:** avalia as condições sanitárias do local, no que diz respeito à limpeza do ambiente e à oferta de produtos de higiene, tais como papel higiênico e sabonete. Também é observado se as crianças e os adultos lavam as mãos após o uso do sanitário e/ou troca de fraldas.
10. **Práticas de saúde:** avalia se as práticas de saúde estão adequadas, como por exemplo: não fumar nas áreas de cuidados às crianças, lavar as mãos e assoar o nariz adequadamente, administrar medicamentos apropriadamente, lavar brinquedos que vão à boca das crianças diariamente, vestir as crianças de acordo com o clima, entre outras.
11. **Práticas de segurança:** avalia a presença de riscos à segurança no espaço interior e no exterior, bem como a adequação da supervisão dos adultos no sentido de garantir a segurança das crianças. Também são observadas as condições para se lidar com situações de emergência.

O Gráfico 5.6 apresenta as médias da subescala Rotinas de cuidado pessoal. Dentro do nível de qualidade *inadequado*, três itens – Refeições/merendas, Sono e Práticas de saúde – apresentam médias inferiores a 2,6. Os outros itens, Chegada/saída, Trocas de fraldas/uso de banheiro e Práticas de segurança, registram médias entre 3,3 e 3,6 (*básico*).

Gráfico 5.6

Média dos itens da subescala II: Rotinas de cuidado pessoal na escala ITERS-R - creche



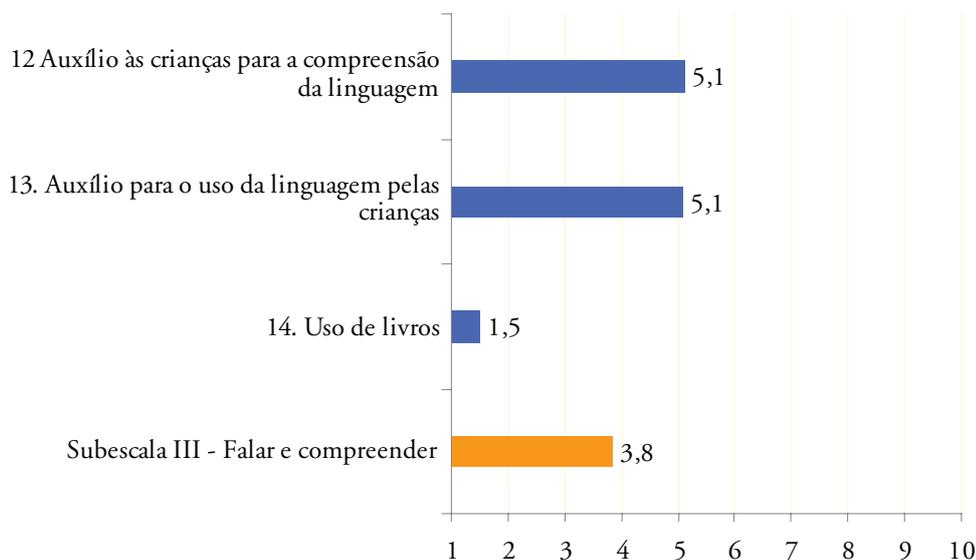
Subescala III – Falar e compreender

Nesta subescala, que contém três itens, são avaliados os estímulos dados às crianças no sentido de desenvolver suas habilidades linguísticas. Isto inclui a comunicação verbal (tanto falar, quanto escutar), o uso de livros e o desenvolvimento do raciocínio por meio da linguagem.

- 12. Auxílio às crianças para a compreensão da linguagem:** avalia se os adultos conversam com os bebês e crianças pequenas durante as atividades de cuidado e de brincadeira de modo agradável e encorajador. E também se a sala é silenciosa, de modo que uns possam ouvir os outros.
- 13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças:** avalia o quanto os adultos buscam interpretar e responder às tentativas de comunicação das crianças por gestos, sons e palavras, de modo a dar continuidade à conversa.
- 14. Uso de livros:** avalia se há diariamente um número razoável de livros, em boas condições, disponíveis para as crianças na sala, e se os adultos iniciam pelo menos uma atividade de linguagem receptiva por dia, tal como contar histórias ou ler um livro. As crianças devem ser encorajadas (jamais forçadas) a participar deste tipo de atividade.

Gráfico 5.7

Média dos itens da subescala III: Falar e compreender na escala ITERS-R - creche



O item Uso de livros parece ser negligenciado se comparado aos outros dois itens desta subescala, já que apresenta uma média extremamente baixa (1,5), contribuindo para reduzir dramaticamente a média desta subescala. Os outros dois itens atingem média bem superior, 5,1, enquadrando-se no nível de qualidade *adequado*.

Subescala IV – Atividades

São avaliadas as atividades proporcionadas às crianças e os materiais disponíveis para tanto. Os materiais são considerados com relação à sua quantidade, adequação, variedade e quanto ao tempo em que ficam disponíveis para serem utilizados pelas crianças.

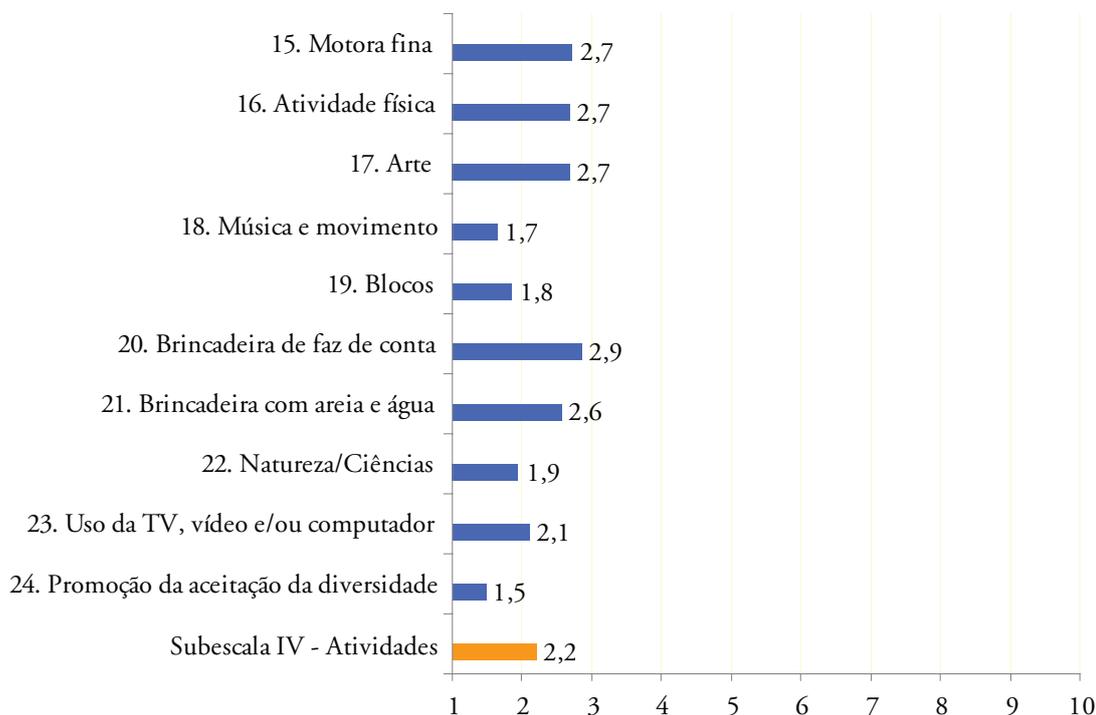
- 15. Motora fina:** observa-se se os materiais para atividades de coordenação motora fina (tais como quebra-cabeças, jogos de encaixe, brinquedos de agarrar, lápis de cera, blocos de tamanhos decrescentes para serem encaixados um no outro etc.) estão em bom estado de conservação, se são adequados ao nível de desenvolvimento das crianças e se estão presentes na sala a maior parte do dia.
- 16. Atividade física:** avalia se há espaço interno e/ou externo, seguro, para atividades físicas, se há equipamentos/materiais para tais atividades e se eles estão em bom estado de conservação, disponíveis pelo menos uma hora diariamente e apropriados à faixa etária das crianças.
- 17. Arte:** avalia a presença na sala de materiais de arte, não tóxicos, seguros e apropriados à faixa etária das crianças. E também se é realizada pelo menos uma atividade de arte semanalmente, da qual as crianças não são obrigadas a participar.

18. **Música e movimento:** avaliação dos seguintes aspectos: presença de materiais, brinquedos e instrumentos musicais acessíveis às crianças (chocalhos, caixa de música, tambor) na sala e existência de atividades de música diariamente, das quais as crianças não são obrigadas a participar, havendo atividades alternativas.
19. **Blocos:** observa-se a existência de blocos grandes e de acessórios para brincar com eles, acessíveis a maior parte do dia em sala.
20. **Brincadeira de faz de conta:** avaliação da presença e da disponibilidade, em sala, de materiais, roupas e mobília adequados à faixa etária, para as crianças brincarem de faz de conta.
21. **Brincadeira com areia e água:** avalia se há condições para brincar com areia e com água dentro e fora de sala, bem como a existência de brinquedos para tal. Também se avalia a supervisão dessas atividades. *Este item não é avaliado quando todas as crianças do grupo tiverem menos de 18 meses.*
22. **Natureza/ciências:** verifica-se a presença, em sala, de livros, materiais e brinquedos que representem a natureza de forma realista e que estejam disponíveis para as crianças diariamente. Avalia a existência de oportunidades diárias de as crianças terem contato com a natureza, dentro ou fora da sala.
23. **Uso de TV, vídeo e/ou computador:** é avaliada a adequação do conteúdo dos materiais ao desenvolvimento infantil, bem como se o tempo de uso é limitado. Também se observa se são permitidas às crianças outras atividades enquanto a TV ou computador estiverem sendo usados. Tais recursos não devem ser usados com crianças com menos de doze meses. *Este item não é avaliado quando a instituição não possuir tais recursos.*
24. **Promoção de aceitação da diversidade:** avalia a presença de materiais sobre diversidade cultural ou racial que não reproduzam estereótipos. Também é observado se os adultos intervêm no sentido de se opor a preconceitos revelados por outros adultos ou pelas crianças.

A subescala Atividades apresenta as médias mais baixas de toda a escala, não ultrapassando o nível de qualidade *inadequado*. Sendo esta subescala relativa aos materiais disponíveis para as diversas áreas do currículo e as respectivas atividades, conclui-se que as turmas de creche têm acesso restrito a materiais que possibilitarão a exploração das diversas experiências que crianças pequenas deveriam vivenciar nesta etapa da educação.

Gráfico 5.8

Média dos itens da subescala IV: Atividades na escala ITERS-R - creche



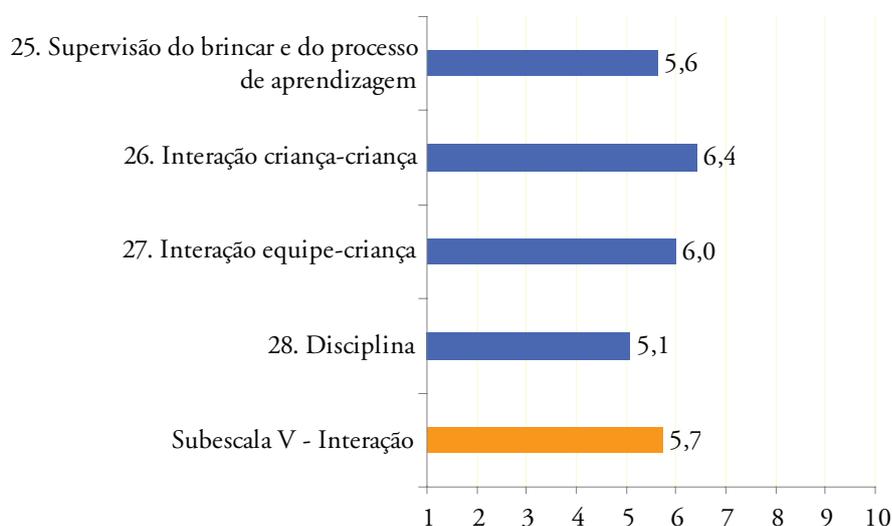
Subescala V – Interação

A qualidade das interações entre as crianças e entre adultos e crianças constitui um dos aspectos avaliados. Observa-se, também, o tipo de disciplina e as formas de supervisão adotadas pela equipe.

25. **Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem:** observa se a supervisão garante a segurança das crianças e se a atenção dos adultos se concentra nas suas responsabilidades de cuidados às crianças e não em outros interesses.
26. **Interação criança-criança:** é avaliado o encorajamento, por parte dos adultos, às relações entre pares. Também se observa a intervenção dos adultos no sentido de estimular comportamentos sociais adequados e de interromper as interações negativas entre as crianças.
27. **Interação equipe-criança:** avalia se as interações são afetuosas, empáticas, respeitadas e agradáveis, isto é, se os adultos interagem com as crianças por meio de sorrisos, conversas, afagos e contato visual.
28. **Disciplina:** verifica se os adultos conseguem manter o controle sobre o grupo sem o uso de métodos severos, como gritar, bater, dar castigos. Também é avaliado se as expectativas em relação ao comportamento das crianças estão de acordo com seu nível de desenvolvimento.

Gráfico 5.9

Média dos itens da subescala V: Interação na escala ITERS-R - creche



A subescala Interação avalia as possibilidades que os adultos preparam para as crianças interagirem entre si e com eles próprios, assim como o tipo de supervisão e disciplina que elas recebem. Os resultados revelam que, na média, os educadores interagem com as crianças, que as supervisionam de forma adequada, que encorajam interações entre as crianças e que exercem a disciplina de forma atenciosa e adequada à faixa etária. Todos os itens situam-se no nível de qualidade *adequado*.

■ Subescala VI – Estrutura do programa

O foco desta subescala está na avaliação do ritmo da programação diária, incluindo as rotinas de cuidados pessoais, as atividades livres e em grupos. Avalia-se, também, a flexibilidade da programação de modo a atender as necessidades individuais das crianças, respeitando seus desejos e interesses. São consideradas ainda as condições da instituição para incluir crianças com deficiências.

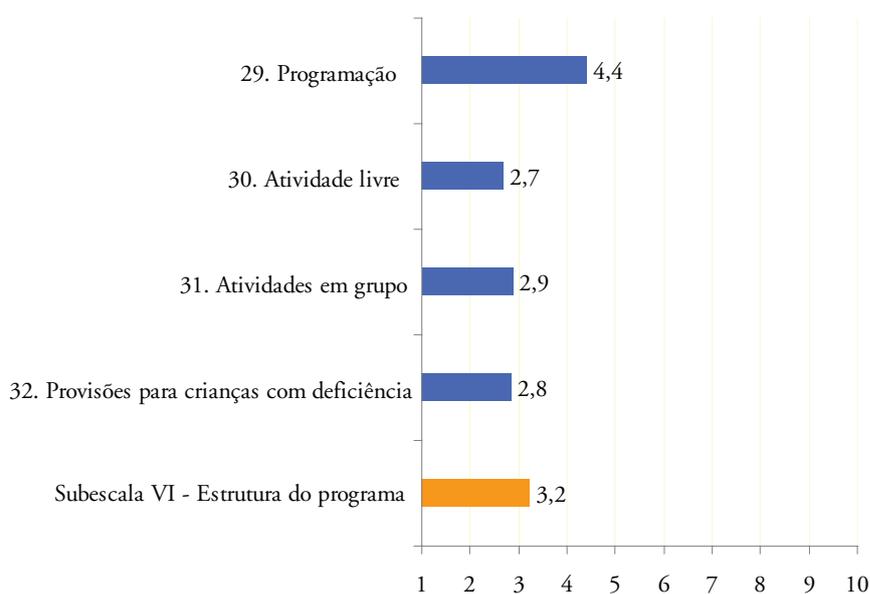
29. **Programação:** avalia a presença de uma programação diária (rotina) que não seja demasiadamente rígida, não satisfazendo às necessidades individuais das crianças, ou demasiadamente flexível (caótica), sem uma sequência previsível de acontecimentos diários. Momentos para brincar estão incluídos na programação diária e são devidamente supervisionados.
30. **Atividade livre:** avalia se são permitidas às crianças atividades nas quais elas possam escolher materiais, brinquedos e companheiros, e gerir de forma indepen-

dente a brincadeira. Os adultos supervisionam apenas para garantir a segurança das crianças ou para auxiliá-las quando necessário.

31. **Atividade em grupo:** observa-se se há atividades de grupo iniciadas por adultos com a participação das crianças. Tais atividades devem ser apropriadas à faixa etária do grupo. Avalia-se a postura dos adultos, se eles são receptivos e positivos e se não forçam a participação das crianças. *Não se avalia este item quando nunca são realizadas atividades em grupo.*
32. **Provisões para as crianças com deficiências:** observa-se o envolvimento conjunto de pais e equipe no sentido de estabelecer metas para a educação da criança com deficiência. Também é observado se a equipe tem conhecimento de avaliações sobre a criança e se faz pequenas modificações na sala e nas atividades para responder às necessidades dela. É avaliado o envolvimento da criança com deficiência nas atividades realizadas pelos outros colegas. *Este item só é avaliado quando há uma criança com deficiência incluída na sala observada.*

Gráfico 5.10

Média dos itens da subescala VI: Estrutura do programa na escala ITERS-R - creche



Apenas o item Programação obteve, nesta subescala, uma média correspondente ao nível de qualidade *adequado*. Todos os outros três itens apresentaram médias dentro do nível *inadequado*.

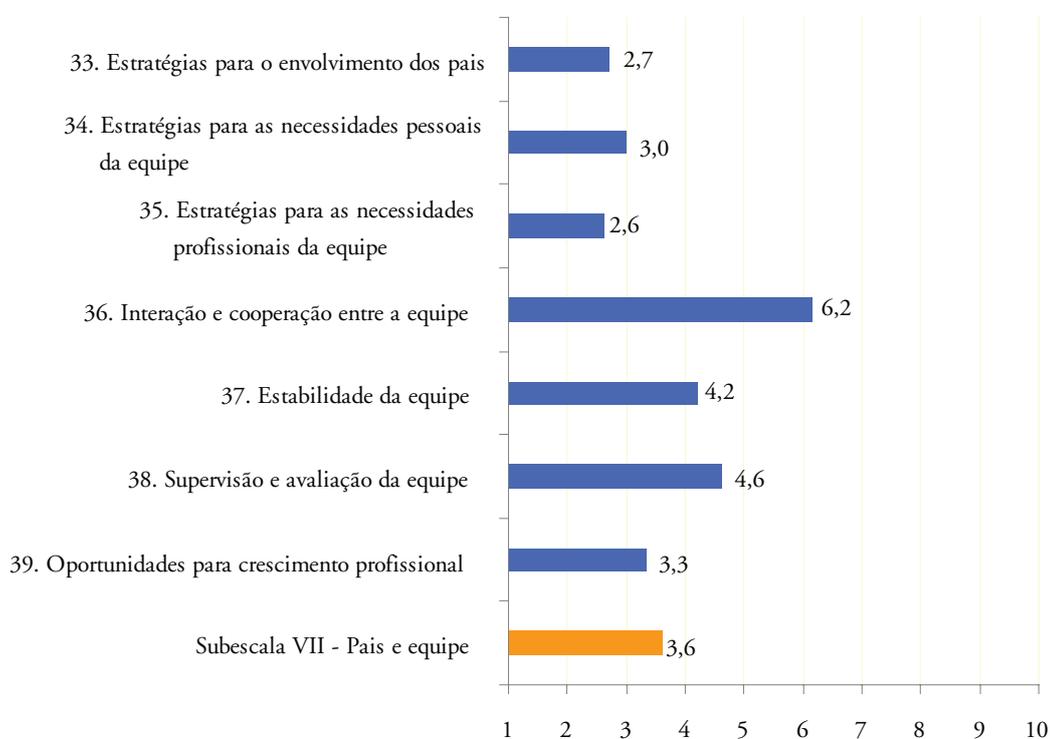
Subescala VII – Pais e equipe

Nesta subescala, são avaliadas as estratégias utilizadas pela instituição para satisfazer as necessidades pessoais e profissionais da equipe e para envolver os pais no programa. Destaque é dado para o relacionamento existente entre os membros da equipe e destes com os pais das crianças.

33. **Estratégias para o envolvimento dos pais:** é observado se as interações entre pais e equipe são positivas e atenciosas, se os pais recebem informações por escrito sobre a instituição, se eles e a equipe trocam informações sobre as crianças e ainda se são envolvidos em atividades da instituição.
34. **Estratégias para as necessidades pessoais da equipe:** avalia a existência de áreas especiais para adultos, tais como banheiro separado daquele das crianças, espaço para guardar pertences pessoais e sala para adultos, separada do espaço destinado às crianças. Observa-se também se os adultos podem fazer um intervalo diariamente em local distante das crianças.
35. **Estratégias para as necessidades profissionais da equipe:** avalia se os adultos têm fácil acesso ao telefone, se possuem local adequado para arquivar e guardar materiais e se dispõem de um espaço para reuniões durante o período de atendimento às crianças.
36. **Interação e cooperação entre a equipe:** é avaliado se a equipe da sala relaciona-se de modo agradável, que não prejudique o cuidado com as crianças. Também é observada a existência de troca de informações sobre as crianças e se a divisão de tarefas entre os adultos é feita equitativamente. *Este item só é avaliado quando há mais de um adulto trabalhando com o mesmo grupo de crianças.*
37. **Estabilidade da equipe:** avalia a permanência de pelo menos um membro da equipe com um mesmo grupo de crianças todos os dias. As mudanças de uma criança ou de um membro de um grupo para outro devem ser raras e, quando acontecerem, graduais e cuidadosas. Os professores substitutos precisam conhecer o programa e não devem ficar como responsáveis pelo grupo.
38. **Supervisão e avaliação da equipe:** é avaliada a existência de supervisão do trabalho da equipe, por meio de observações e de retorno aos profissionais. *Este item não é avaliado quando a instituição é gerida por apenas uma pessoa.*
39. **Oportunidades para crescimento profissional:** avalia se os novos membros da equipe recebem orientações para o trabalho. Também é observado se há formação em serviço, se há livros e revistas disponíveis sobre educação e se são realizadas reuniões tanto administrativas, quanto para ao desenvolvimento profissional.

Gráfico 5.11

Média dos itens da subescala VII: Pais e equipe na escala ITERS-R - creche

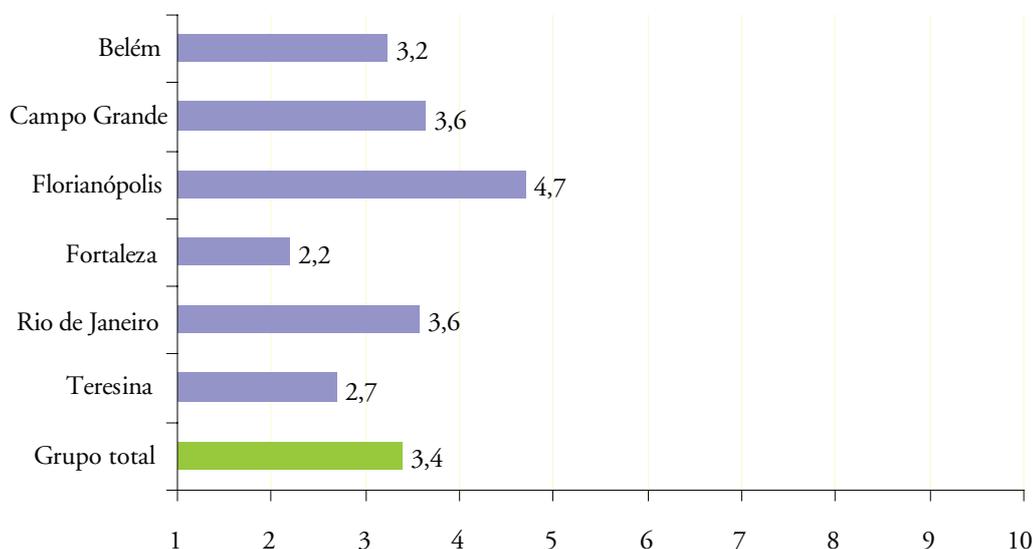


As médias desta subescala variam entre 2,6 (Estratégias para as necessidades profissionais da equipe) e 6,2 (Interação e cooperação entre a equipe). Dentro do nível de qualidade *inadequado*, encontram-se os itens 33 (Estratégias para o envolvimento de pais) e 35 (Estratégias para as necessidades profissionais da equipe); no nível de qualidade *básico*, encontram-se os itens Estratégias para as necessidades pessoais da equipe (3,0), Estabilidade da equipe (4,2), Supervisão e avaliação da equipe (4,6) e Oportunidades para o crescimento profissional (3,3); o item 36, Interação e cooperação entre a equipe, alcançou uma média que se situa no nível de qualidade *adequado*.

Resultados relativos à escala ECERS-R (pré-escola)

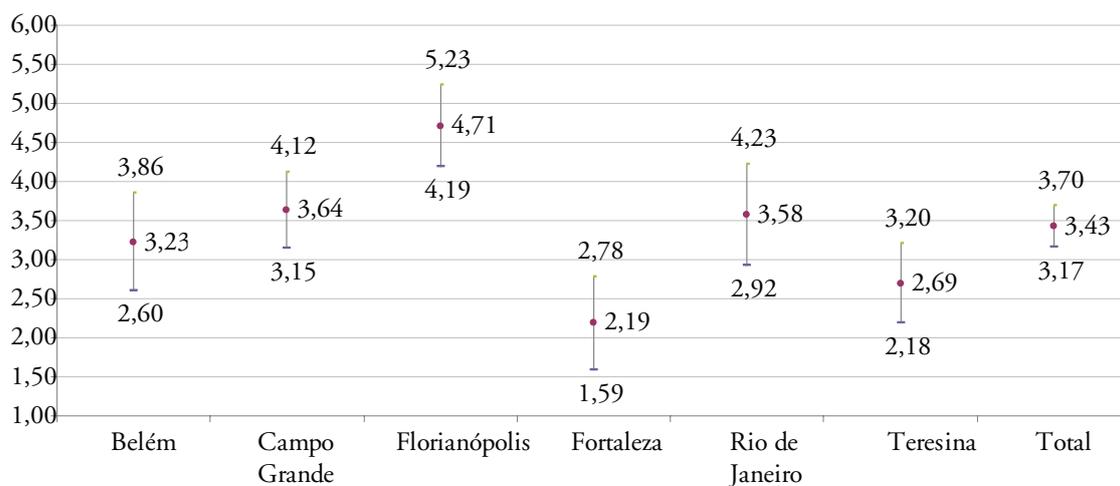
A escala ECERS-R foi aplicada em 138 turmas de pré-escola nos seis municípios pesquisados. A média para o conjunto total foi de 3,4 pontos, o que corresponde ao nível de qualidade *básico*.

Gráfico 5.12
Média geral – ECERS-R – pré-escola



O Gráfico 5.12 apresenta as médias gerais de cada cidade. Duas capitais, Fortaleza (2,2) e Teresina (2,7), encontram-se no nível de qualidade *inadequado*; Belém, Campo Grande e Rio de Janeiro receberam pontuações dentro do nível de qualidade *básico*, e Florianópolis situa-se dentro de *adequado*.

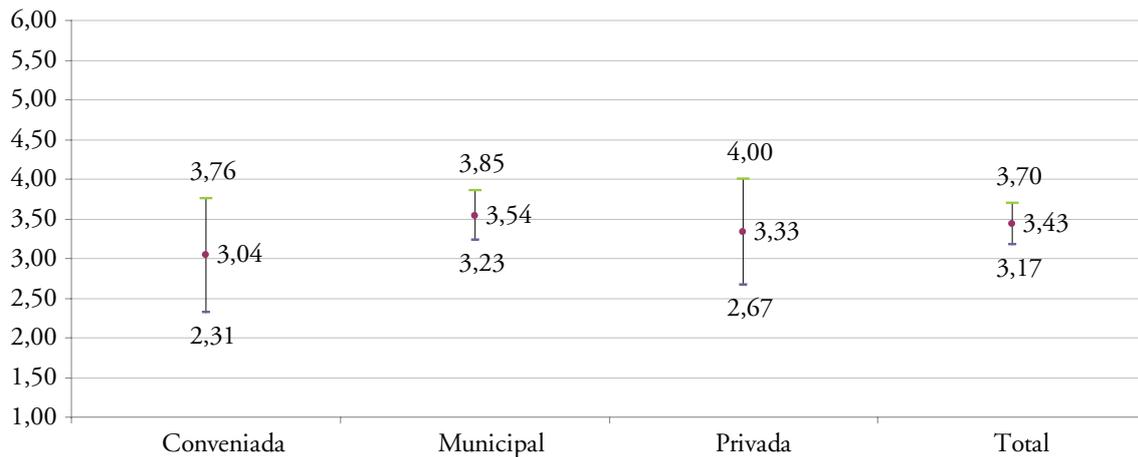
Gráfico 5.13
Médias e intervalos de confiança das médias na escalas ECERS-R, por município



O grupo total das capitais não apresenta grande variabilidade nas médias, pois estas se situam entre 3,17 e 3,70 (95%). De todas as capitais, a cidade do Rio de Janeiro é a que apresenta um intervalo maior entre as médias.

Gráfico 5.14

Médias e intervalos de confiança das médias na escalas ECERS-R, por dependência administrativa



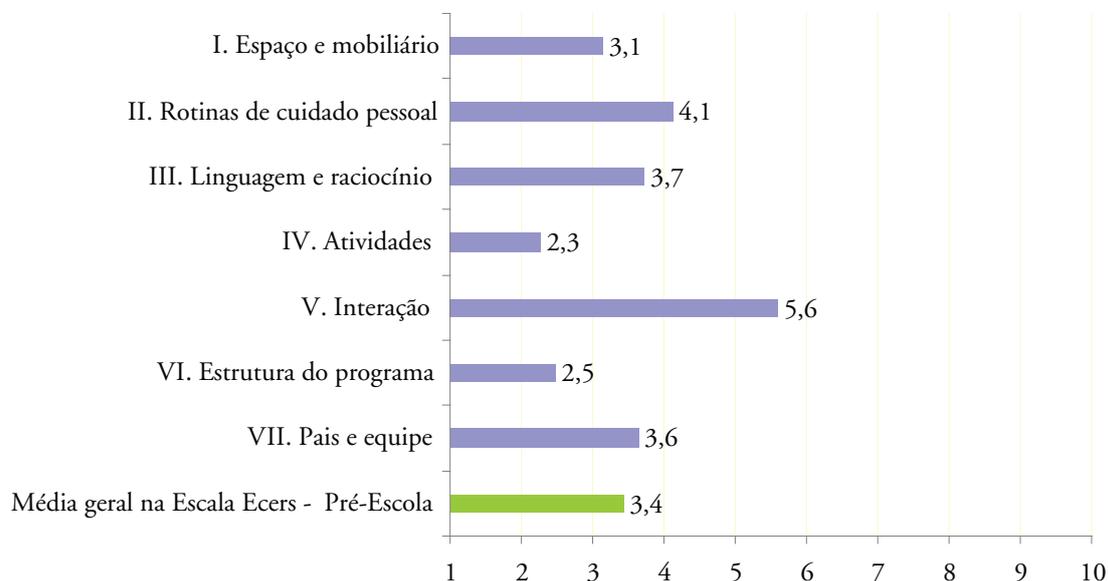
As pré-escolas conveniadas e privadas apresentam variabilidade maior das médias do que as públicas (porém, na amostra, há um maior número de públicas do que de conveniadas e privadas).

Na sequência serão apresentados os dados relativos a cada uma das sete subescalas, explorando-se os resultados dos itens que as compõem.

As médias das subescalas variam entre 2,3 e 5,6, abrangendo os níveis de qualidade *inadequado*, *básico* e *adequado*. Como *inadequado* estão as subescalas Atividades (2,3) e Estrutura do Programa (2,5); como *básico*, estão as subescalas Espaço e mobiliário (3,1); Pais e equipe (3,6), Linguagem e raciocínio (3,7) e Rotinas de cuidado pessoal (4,1); e como *adequado*, apenas a subescala Interação (5,6).

Gráfico 5.15

Média geral e médias nas subescalas da escala ECERS-R - pré-escola



Subescala I – Espaço e mobiliário

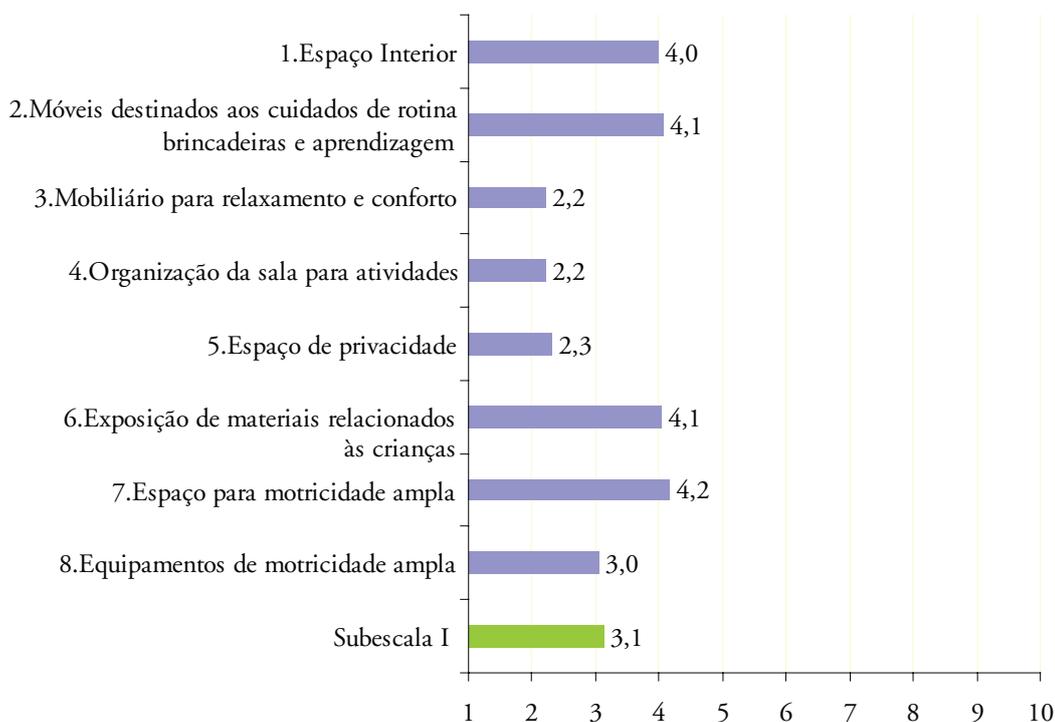
A subescala contempla um conjunto de indicadores que permite classificar aspectos tais como: estado de conservação, nível de conforto, grau de segurança, acessibilidade a crianças com deficiências e adequação dos ambientes e dos equipamentos destinados a estimular a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento das crianças. Reúne oito itens, a seguir relacionados, com os seus critérios de avaliação.

1. **Espaço Interno:** avaliação da sala onde as crianças passam a maior parte do dia no que diz respeito à adequação de tamanho, iluminação, ventilação, controle de temperatura, absorção de som, limpeza, estado de conservação e normas de segurança.
2. **Móveis destinados aos cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem:** avalia se há um número suficiente de móveis na sala para as atividades diárias, se eles estão em bom estado de conservação e se oferecem segurança às crianças.
3. **Mobiliário para relaxamento e conforto:** observa-se, neste item, se existem brinquedos e móveis macios, que propiciem conforto às crianças, bem como sua limpeza e estado de conservação.
4. **Organização da sala para atividades:** avalia se há áreas de interesse definidas (cantinhos) na sala e também se a organização da sala permite uma boa supervisão visual das crianças durante as atividades.

5. **Espaço de privacidade:** avalia se há espaços na sala que permitam que uma ou duas crianças brinquem sozinhas, podendo ser facilmente supervisionadas.
6. **Exposição de materiais relacionados com as crianças:** avaliação dos materiais expostos na sala para as crianças no que diz respeito à adequação à faixa etária do grupo. Também avalia se há exposição dos trabalhos das crianças.
7. **Espaço para motricidade ampla:** avalia se há espaço, interno e/ou externo, seguro, para atividades de motricidade ampla.
8. **Equipamentos de motricidade ampla:** avalia se há equipamentos para atividades de motricidade ampla e se estes estão em bom estado de conservação, disponíveis pelo menos uma hora diariamente e apropriados à faixa etária das crianças.

Gráfico 5.16

Média dos itens da subescala I: Espaço e mobiliário da escala ECERS-R - pré-escola



A subescala Espaço e mobiliário obteve média geral 3,1, que corresponde ao nível de qualidade *básico*. Três de seus itens – Mobiliários para relaxamento e conforto (2,2), Organização da sala para atividades (2,2) e Espaço de privacidade (2,3) – situam-se no nível de qualidade mais baixo – *inadequado*; e todos os outros itens – Espaço interior (4,0); Móveis destinados aos cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem (4,1); Exposição de materiais relacionados às crianças (4,1); Espaço para motricidade ampla (4,2) e Equipamentos de motricidade ampla (3,0) – situam-se no nível *básico*.

■ Subescala II – Rotinas de cuidado pessoal

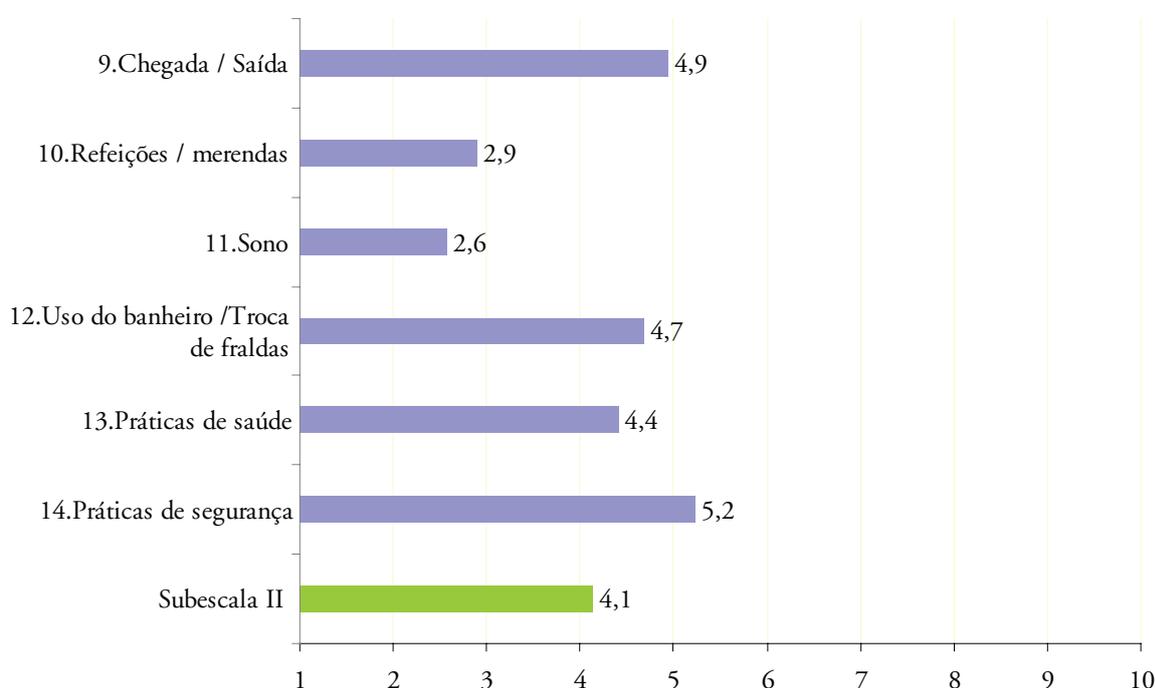
Composta por seis itens, esta subescala incide sobre os procedimentos de rotina de cuidados pessoais relacionados à promoção da saúde, segurança e bem-estar das crianças:

9. **Chegada/saída:** avalia se os procedimentos para chegada e saída das crianças são organizados e agradáveis. Por exemplo: se as crianças são cumprimentadas ao chegar, se é permitido aos pais acompanhá-las até a sala, se os seus pertences estão prontos na hora da saída, etc.
10. **Refeições/merenda:** são avaliados a adequação dos horários às necessidades das crianças, o balanceamento nutricional das refeições, os procedimentos de higiene e as interações sociais durante as refeições.
11. **Sono:** avalia se os horários de sono atendem às necessidades das crianças, se as condições de higiene são preservadas e se a supervisão desta atividade é calma e não punitiva. *Este item não é avaliado quando o grupo observado permanecer apenas meio período na instituição.*
12. **Uso do banheiro/troca de fraldas:** avalia as condições sanitárias do local no que diz respeito à limpeza do ambiente e à oferta de produtos de higiene, tais como papel higiênico e sabonete. Também é observado se as crianças e os adultos lavam as mãos após o uso do sanitário e/ou troca de fraldas.
13. **Práticas de saúde:** avalia se as práticas de saúde estão adequadas, como por exemplo: não fumar nas áreas de cuidados às crianças, lavar as mãos e assoar o nariz adequadamente, verificar se as vacinas das crianças estão em dia, cuidar da aparência das crianças, vesti-las de acordo com o clima, entre outras.
14. **Práticas de segurança:** avalia a presença de riscos à segurança no espaço interior e no exterior, bem como a adequação da supervisão dos adultos no sentido de garantir a segurança das crianças. Também são observadas as condições para se lidar com situações de emergência.

A subescala Rotinas de cuidado pessoal obteve média geral 4,1 – *básico*. Apenas o item Práticas de segurança (5,2) alcançou o nível *adequado* de qualidade. Sono (2,6) e Refeições/merendas (2,9) obtiveram pontuações que indicam qualidade *inadequada* e Chegada/saída (4,9), Uso do banheiro/troca de fraldas (4,7) e Práticas de saúde (4,4) apresentaram pontuações dentro do nível de qualidade *básico*.

Gráfico 5.17

Média dos itens da subescala II: Rotinas de cuidado pessoal da escala ECERS-R - pré-escola



Subescala III – Linguagem e raciocínio

Nesta subescala, que contém quatro itens, são avaliados os estímulos dados às crianças no sentido de desenvolver suas habilidades linguísticas. Isto inclui a comunicação verbal (tanto falar, quanto escutar), a associação da linguagem oral à escrita, o uso de livros e o desenvolvimento do raciocínio por meio da linguagem.

15. **Livros e imagens:** avalia se há diariamente um número razoável de livros disponíveis para as crianças na sala, e se os adultos iniciam pelo menos uma atividade de linguagem receptiva por dia, tal como contar histórias ou ler um livro.
16. **Estimulando as crianças a se comunicarem:** avaliação da existência de materiais (tais como fantoches, telefones de brinquedo, cartões com imagens, etc.) e de atividades (por ex.: contar histórias, conversar sobre desenhos realizados, trocar idéias nas atividades de grande grupo) que estimulem as crianças a se comunicarem.
17. **Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio:** é avaliado se os adultos conversam com as crianças sobre relações lógicas ou conceitos (por ex.: estimular a curiosidade e as perguntas das crianças sobre o “porquê” das coisas; chamar a atenção das crianças para a sequência dos acontecimentos do dia). E também se

os adultos trabalham, de acordo com as habilidades do grupo, conceitos como igual/diferente, equivalência, classificação, sequenciação, correspondência simples (de um para um), relações espaciais e de causa e efeito.

18. **Uso informal da linguagem:** é considerado um bom uso informal da linguagem quando é permitido às crianças falarem a maior parte do dia e quando os adultos estimulam a comunicação oral, conversando com as crianças durante vários momentos da rotina, não apenas para controlar o seu comportamento.

Gráfico 5.18

Média dos itens da subescala III: Linguagem e raciocínio da escala ECERS-R - pré-escola



Em Linguagem e raciocínio, o item Livros e imagens recebeu a pontuação mais baixa (2,6), constituindo-se no único item desta subescala a ficar no nível de qualidade *inadequado*. Os demais itens receberam pontuações que se situam no nível a seguir – *básico*.

Subescala IV – Atividades

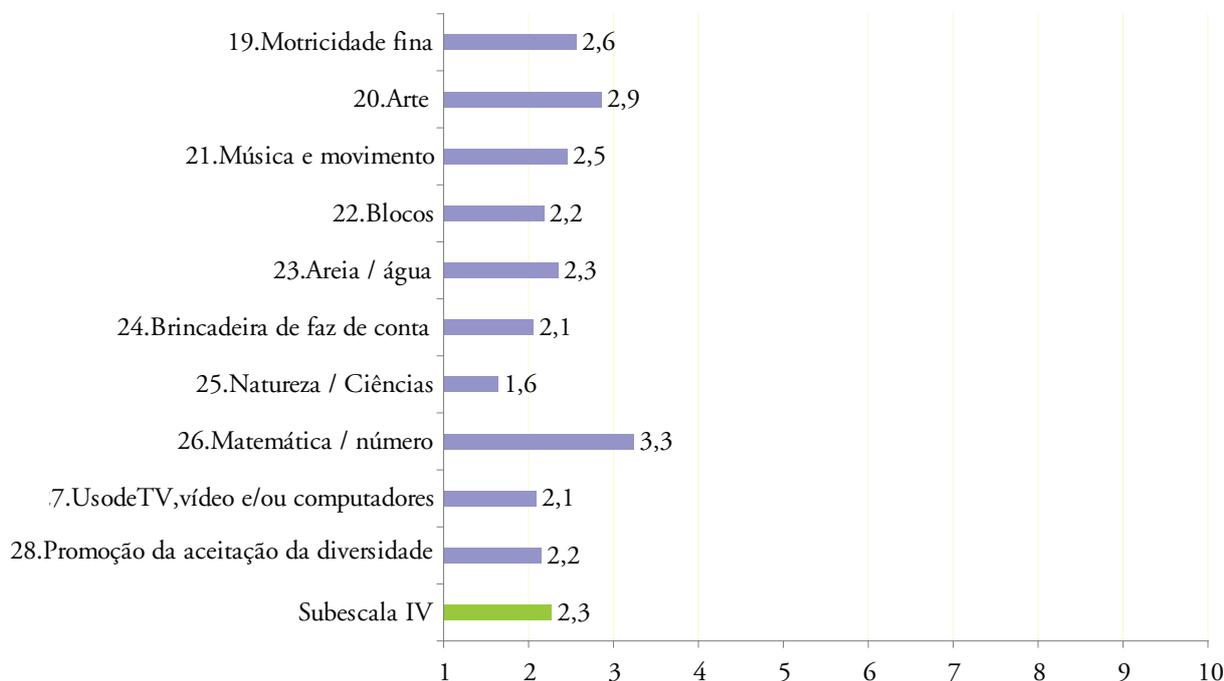
Nesta subescala, são avaliadas as atividades proporcionadas às crianças e os materiais disponíveis para tanto. Os materiais são avaliados com relação à sua quantidade, variedade e quanto ao tempo que ficam disponíveis na sala para serem utilizados pelas crianças.

19. **Motricidade fina:** é observado se os materiais para atividades de coordenação motora fina (tais como quebra-cabeças, jogos de encaixe, tesouras, lápis de cera, pequenos blocos etc.) estão em bom estado de conservação, se são adequados ao

- nível de desenvolvimento das crianças e se estão presentes em sala na quantidade que permita a exploração das crianças.
20. **Arte:** avalia a disponibilidade de materiais de arte para as crianças na sala. E também as atividades de arte realizadas, se estas permitem a expressão individual das crianças, ou seja, se não é solicitado que todas as crianças sigam um mesmo modelo.
 21. **Música e movimento:** avaliação dos seguintes aspectos: existência de atividades de música diariamente, existência de atividades de movimento semanalmente, presença de materiais acessíveis às crianças na sala (instrumentos musicais simples, brinquedos musicais).
 22. **Blocos:** observa-se a existência de blocos grandes, em número suficiente para que duas crianças possam brincar ao mesmo tempo, e espaço em sala para construções.
 23. **Areia/água:** avalia se há condições para brincar com areia e com água dentro e fora de sala, bem como a existência de brinquedos para tal.
 24. **Brincadeira de faz de conta:** avaliação da presença e da disponibilidade em sala de materiais, roupas e mobília para as crianças brincarem de faz de conta.
 25. **Natureza/ciências:** avalia se há jogos, materiais ou atividades acessíveis diariamente, tais como coleções de objetos naturais (ex. pedras, insetos, sementes), coisas vivas para cuidar e observar (ex. plantas, animais de estimação), livros, jogos ou brinquedos de natureza/ciências (ex. cartões para equivalência e cartões de sequências com motivos da natureza).
 26. **Matemática/número:** é observado se as atividades não são realizadas por meio de contagem mecânica ou de folhas fotocopiadas. Também é avaliada a presença de materiais diariamente em sala (pequenos objetos para contar, balanças, régua, quebra-cabeças de números, números magnéticos, dominós de números e formas geométricas, tais como blocos de madeira).
 27. **Uso da TV, vídeo e/ou computadores:** é avaliada a adequação do conteúdo dos materiais ao desenvolvimento infantil, bem como se o tempo de uso é limitado. Também se observa se são permitidas às crianças outras atividades enquanto a TV ou computador estiverem sendo usados. *Este item não é avaliado quando a instituição não possuir tais recursos.*
 28. **Promoção da aceitação da diversidade:** avalia a presença de materiais sobre diversidade cultural ou racial que não reproduzam estereótipos. Também é observado se os adultos intervêm no sentido de se opor a preconceitos revelados por outros adultos ou pelas crianças.

Gráfico 5.19

Média dos itens da subescala IV: Atividades da escala ECERS-R - pré-escola



Na subescala “Atividades”, o único item que recebeu uma pontuação acima do nível de qualidade *inadequado* foi o 26 – Matemática/número, com 3,3, *básico*. Natureza/ciências obteve a pontuação mais baixa (1,6) do conjunto de itens. As pontuações dentro do nível de qualidade *inadequado* sugerem que de fato não há nem sequer materiais disponíveis para as atividades nas diversas áreas do currículo.

■ Subescala V – Interação

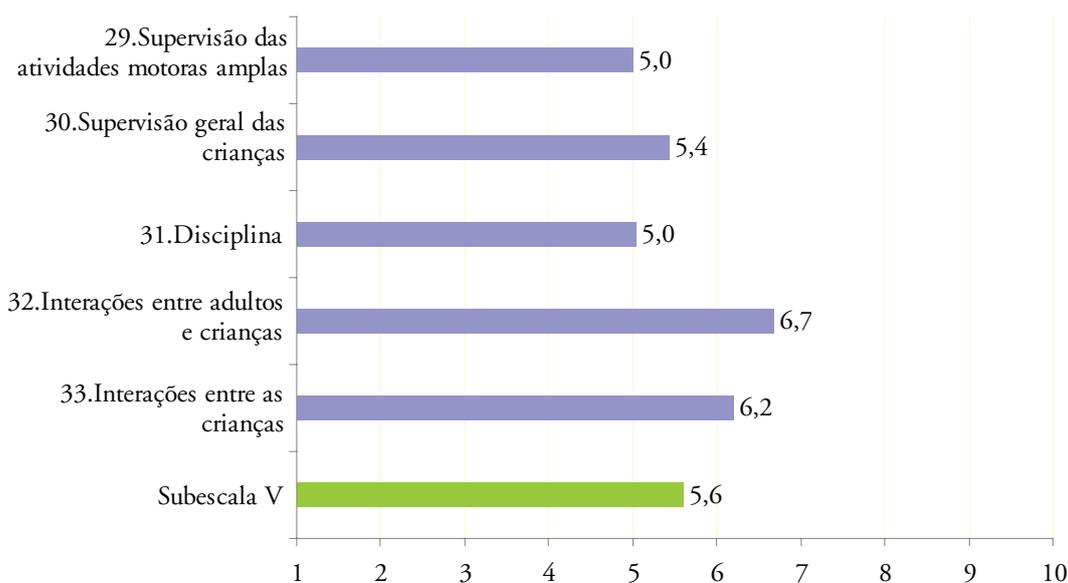
A qualidade das interações entre as crianças e entre adultos e crianças constitui um dos aspectos avaliados nesta subescala. Observa-se, também, o tipo de disciplina e as formas de supervisão adotadas pela equipe.

29. **Supervisão das atividades motoras amplas:** é avaliada se esta supervisão é adequada no sentido de proteger a saúde e a segurança das crianças e se as interações entre crianças e adultos são positivas.
30. **Supervisão geral das crianças (exceto atividades de motricidade ampla):** observa-se se a supervisão garante a segurança das crianças e se ela é exercida de modo atento, agradável e não punitivo.

31. **Disciplina:** verifica-se se os adultos conseguem manter o controle sobre o grupo sem o uso de métodos severos, como gritar, bater, dar castigos. Também é avaliado se as expectativas em relação ao comportamento das crianças estão de acordo com seu nível de desenvolvimento.
32. **Interação entre adultos e crianças:** avalia se as interações são afetuosas, empáticas, respeitadas e agradáveis, isto é, se os adultos interagem com as crianças por meio de conversas, afagos e contato visual.
33. **Interação entre as crianças:** é avaliado o encorajamento, por parte dos adultos, às relações entre pares. Também se observa a intervenção dos adultos no sentido de estimular comportamentos sociais adequados e de ajudar a resolver conflitos entre as crianças.

Gráfico 5.20

Média dos itens da subescala V: Interação da escala ECERS-R - pré-escola



Como na ITERS-R, esta subescala foi a que recebeu melhor pontuação – 5,6 – *adequado*. Todos os itens se situaram dentro deste mesmo nível de qualidade.

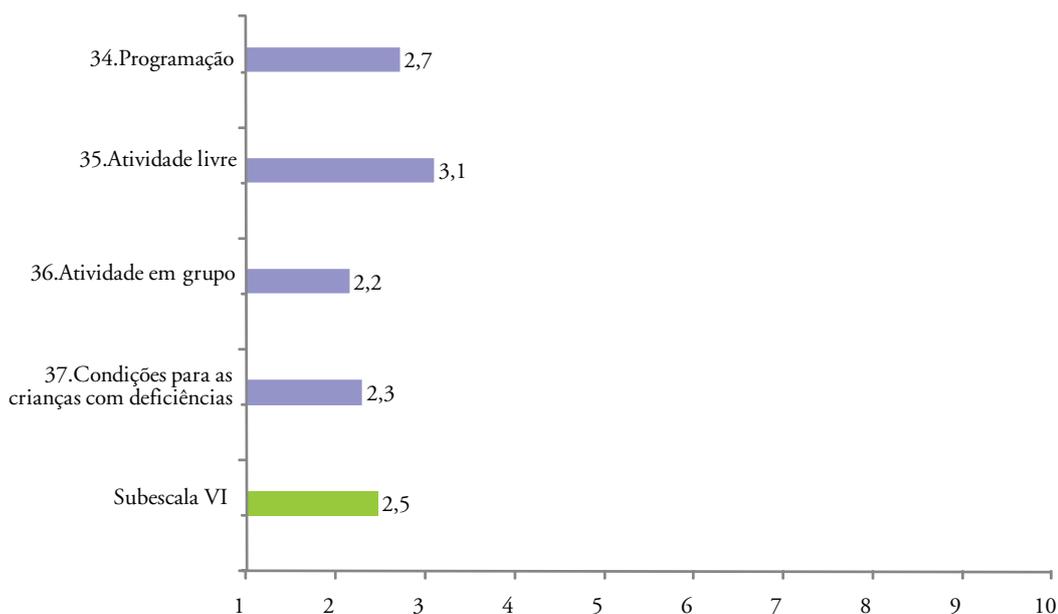
Subescala VI – Estrutura do programa

O foco, nesta subescala, está na avaliação do ritmo da programação diária, incluindo as rotinas de cuidados pessoais, as atividades livres e em grupos. Avalia-se, também, a flexibilidade da programação de modo a atender as necessidades individuais das crianças, respeitando seus desejos e interesses. São consideradas ainda as condições da instituição para incluir crianças com deficiências.

34. **Programação:** avalia a presença de uma programação diária (rotina) que não seja demasiadamente rígida, não deixando tempo para os interesses individuais, ou demasiadamente flexível (caótica), sem uma sequência previsível de acontecimentos diários. Também se observa a familiarização das crianças acerca da rotina e se esta se encontra escrita e afixada na sala.
35. **Atividade livre:** avalia se são permitidas às crianças atividades nas quais elas possam escolher materiais, brinquedos e companheiros, e gerir de forma independente a brincadeira. Os adultos supervisionam apenas para garantir a segurança das crianças ou para auxiliá-las quando necessário.
36. **Atividade em grupo:** avaliação da existência de oportunidades diárias para atividades individuais e/ou em pequenos grupos. Observa-se se as situações de grande grupo são limitadas a períodos curtos de tempo e adequadas às necessidades das crianças, ou seja, se as crianças não passam a maior parte do dia em grandes grupos, realizando as mesmas atividades.
37. **Condições para as crianças com deficiências:** observa-se o envolvimento conjunto de pais e equipe no sentido de estabelecer metas para a educação da criança com deficiência. Também é observado se a equipe tem conhecimento de avaliações sobre a criança e se faz pequenas modificações na sala e nas atividades para responder às necessidades dela. É avaliado o envolvimento da criança com deficiência nas atividades realizadas pelas outras crianças. *Este item só é avaliado quando há uma criança com deficiência incluída na sala observada.*

Gráfico 5.21

Média dos itens da subescala VI: Estrutura do programa da escala ECERS-R - pré-escola



Estrutura do programa apresentou pontuações no nível mais baixo de qualidade, exceto o item 35, Atividade livre, que alcançou 3,1, passando a pertencer ao nível *básico* de qualidade.

■ Subescala VII – Pais e equipe

São avaliadas, nesta subescala, as estratégias utilizadas pela instituição para satisfazer as necessidades pessoais e profissionais da equipe e para envolver os pais no programa. Destaque é dado para o relacionamento existente entre os membros da equipe e destes com os pais das crianças.

38. **Condições para os pais:** É observado se as interações entre pais e equipe são positivas e atenciosas, se os pais recebem informações por escrito sobre a instituição, se eles e a equipe trocam informações sobre as crianças e, ainda, se são envolvidos em atividades da instituição.
39. **Condições para as necessidades pessoais da equipe:** avalia a existência de áreas especiais para adultos, tais como banheiro separado daquele das crianças, espaço para guardar pertences pessoais e sala separada do espaço destinado às crianças. Observa-se também se os adultos podem fazer um intervalo diariamente em local distante das crianças.
40. **Condições para as necessidades profissionais da equipe:** avalia se os adultos têm fácil acesso ao telefone, se possuem local adequado para arquivar e guardar materiais e se dispõem de um espaço para reuniões durante o período de atendimento às crianças.
41. **Interação e cooperação entre a equipe:** é avaliado se a equipe da sala relaciona-se de modo agradável, que não prejudique o cuidado com as crianças. Também é observada a existência de troca de informações sobre as crianças e se a divisão de tarefas entre os adultos é feita equitativamente. *Este item só é avaliado quando há mais de um adulto trabalhando com o mesmo grupo de crianças.*
42. **Supervisão e avaliação da equipe:** é avaliada a existência de supervisão do trabalho da equipe, por meio de observações e de retorno aos profissionais. *Este item não é avaliado quando a instituição é gerida por apenas uma pessoa.*
43. **Oportunidades para o desenvolvimento profissional:** é avaliado se novos membros da equipe recebem orientações para o trabalho. É observado se há formação em serviço, se há livros e revistas disponíveis sobre educação e se são realizadas reuniões tanto administrativas, quanto para desenvolvimento profissional.

Gráfico 5.22

Média dos itens da subescala VII: Pais e equipe da escala ECERS-R - pré-escola



Interação e cooperação entre a equipe foi o item desta subescala que obteve melhor pontuação – 5,6 –, indicando nível de qualidade *adequado*. O segundo melhor item foi Supervisão e avaliação da equipe, com 4,7 atingindo, junto com os outros itens desta subescala (que variavam entre 3,3 e 3,5), o nível *básico* de qualidade.



Menina, 5 anos, Belém

6 OS ESTABELECIMENTOS, SEUS DIRETORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

6. OS ESTABELECIMENTOS, SEUS DIRETORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS¹

Questionário de caracterização dos estabelecimentos

O questionário destinado aos diretores continha, em sua primeira parte, uma série de questões formuladas com o objetivo de permitir uma caracterização das instalações existentes no prédio escolar, bem como uma avaliação de suas dependências, dos recursos ou equipamentos disponíveis e suas condições de conservação e de uso. Em razão das características das instituições incluídas na amostra (instituições de atendimento exclusivo à educação infantil *versus* instituições que, além da educação infantil, atendiam aos demais segmentos do ensino; instituições de atendimento exclusivo à faixa etária de zero a três anos *versus* as que tinham matrículas na creche e na pré-escola; instituições de pequeno ou de grande porte, entre outras), diferentes tabulações dos dados obtidos com esse questionário foram realizadas.² Para efeito de síntese, são apresentadas as informações que permitem conhecer as condições existentes no conjunto dos estabelecimentos investigados, bem como as condições ou recursos selecionados para serem incluídos na etapa final da análise destinada a identificar os fatores associados aos indicadores de qualidade.

Na fase inicial dos processamentos, as respostas dadas aos diferentes conjuntos de questões foram categorizadas e recodificadas, dando origem a alguns agrupamentos resultantes da análise de componentes principais. Em seguida, para verificar que características ou condições estavam associadas aos resultados obtidos nas escalas de avaliação, adotou-se o procedimento de comparar as respostas fornecidas pelos diretores das instituições que constituíram os dois grupos extremos de resultados: “grupo inferior” (instituições que obtiveram as pontuações mais baixas, ou seja, notas iguais ou inferiores ao percentil 27 da distribuição das notas) e “grupo superior” (notas iguais ou superiores ao percentil 73 da distribuição). Esses resultados são sintetizados neste capítulo, destacando-se, sempre que parecer oportuno, as diferenças resultantes de características específicas das diversas modalidades de atendimento ou dos diferentes tipos de instituições.

1. Neste relatório, a regra gramatical relativa ao genérico masculino foi seguida. No entanto, é importante ressaltar que a maioria dos profissionais das instituições pesquisadas é do sexo feminino. Apenas onze dos diretores, um dos coordenadores pedagógicos e um dos professores são do sexo masculino.

2. Nos Anexos, que constam no CD-ROM, que acompanha este relatório, são apresentadas as seguintes tabulações: por município; por dependência administrativa da instituição; por modalidade de atendimento da instituição escolar; e por contraste dos grupos extremos quanto aos indicadores de qualidade.

Infraestrutura – estrutura física do prédio escolar

Percentuais superiores a 80,0% de respostas afirmativas a respeito da estrutura física do prédio escolar foram observadas com relação à presença das seguintes dependências: banheiros para adultos (94,5%), cozinha (93,8%), depósito de alimentos (85,3%) e sala da diretoria (81,9%). No entanto, mais de 40% das unidades pesquisadas não dispunham de sala da coordenação pedagógica (67,1%), sala destinada aos professores (41,7%) e refeitório para uso das crianças (44,6%). As salas de saúde, de acordo com os diretores, são quase inexistentes, como se observa na Tabela 6.1, a seguir.

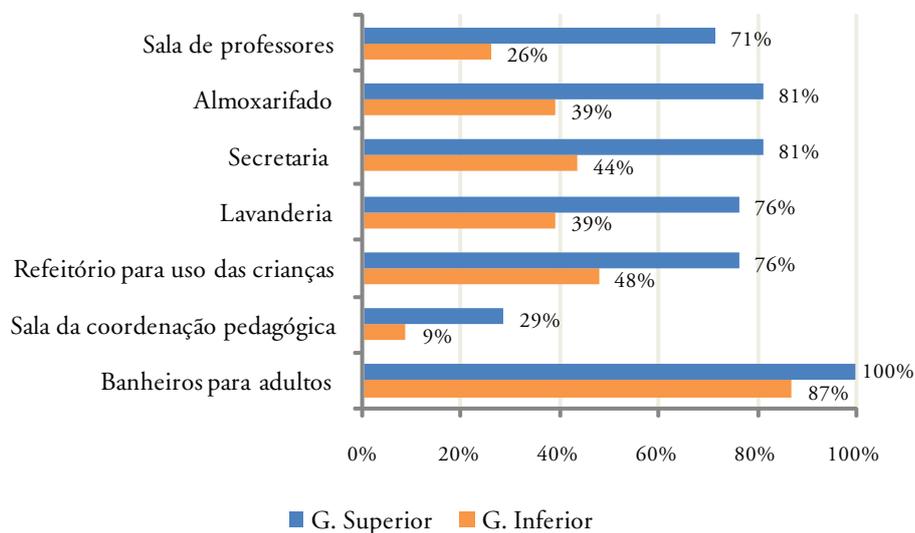
Tabela 6.1
Número total de respondentes e percentuais de respostas relativas aos itens do indicador “infraestrutura”

Item	n (sim)	%
Banheiros para adultos	137	94,5
Cozinha	136	93,8
Depósito de alimentos	122	85,3
Sala da diretoria	113	81,9
Secretaria	106	75,2
Almoxarifado	90	62,9
Sala de professores	84	58,3
Refeitório para uso das crianças/alunos	77	55,4
Sala da coordenação pedagógica	60	42,9
Lavanderia	57	40,7
Lactário	19	14,1
Sala de saúde	7	5,1

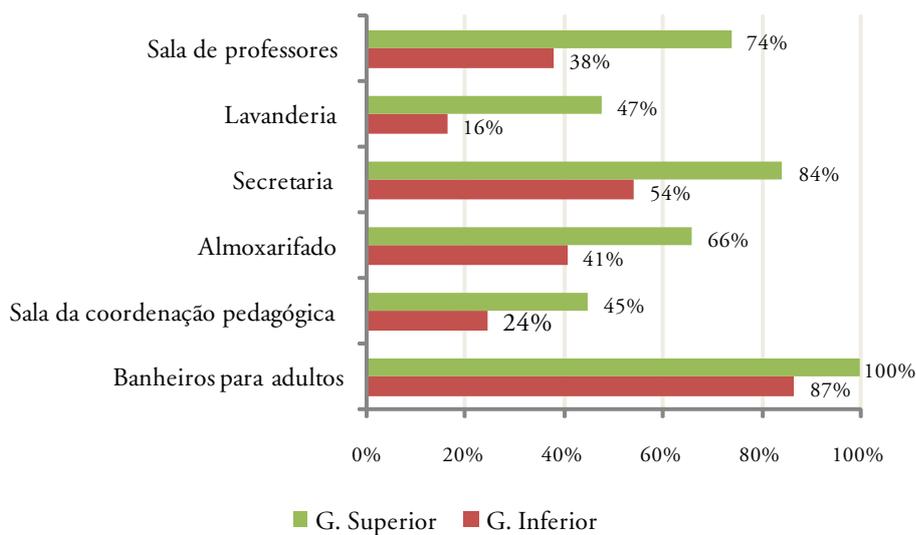
Esse conjunto de itens deu origem ao indicador “Infraestrutura”, utilizado na análise dos fatores associados à qualidade da oferta da educação infantil, uma vez que o contraste das respostas dadas pelos integrantes de cada um dos dois grupos extremos mostrou que, nas instituições que obtiveram médias mais altas, o percentual de respostas indicando melhores condições de infraestrutura no prédio escolar foi superior ao observado no grupo que obteve médias mais baixas. Essas diferenças aparecem sintetizadas no Gráfico 6.1 e Gráfico 6.2, a seguir.

Gráfico 6.1

Percentual de respostas afirmativas nos itens do indicador infraestrutura, segundo a classificação dos estabelecimentos em grupos determinados pelo percentil 27º e percentil 73º – escala ITERS-R

**Gráfico 6.2**

Percentual de respostas afirmativas nos itens do indicador infraestrutura, segundo a classificação dos estabelecimentos em grupos determinados pelo percentil 27º e percentil 73º – escala ECERS-R



Equipamentos básicos

Uma lista composta por aproximadamente 30 itens foi apresentada aos diretores, solicitando-se que apontassem se os equipamentos ou recursos nela relacionados existiam na instituição e quais eram as suas condições de uso (se boa, regular, ruim ou inexistente).

Dos 16 itens do conjunto denominado “equipamentos básicos”, seis deles (geladeira, freezer; ventilador, bebedouro elétrico, fogão e liquidificador industrial) foram considerados em boas condições de uso por mais de 60% do total dos diretores. Em contrapartida, seis outros equipamentos (poltrona acolchoada para amamentar, esterilizador de mamadeiras, ferro elétrico, carro coletor de lixo com rodas, máquina de lavar roupa e micro-ondas) foram apontados como inexistentes nas instituições por mais de 60% dos dirigentes (Tabela 6.2).

Tabela 6.2

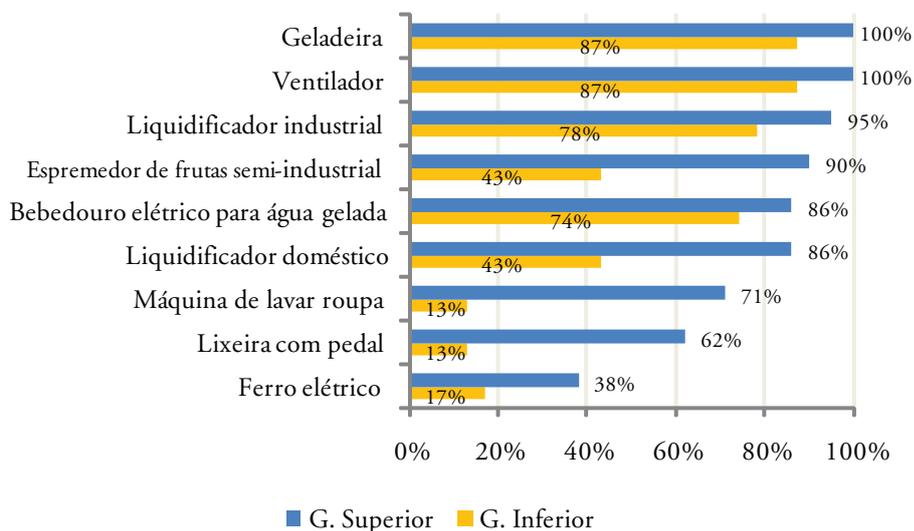
Número total e percentual de respostas por categoria nos itens do indicador “equipamentos básicos”

Itens	n (total)	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
Ventilador	143	71,3	20,3	7,7	0,7
Ar condicionado	141	36,2	4,3	1,4	58,2
Máquina de lavar roupa	139	18,7	12,9	3,6	64,7
Ferro elétrico	139	16,5	6,5	1,4	75,5
Freezer	144	74,3	13,9	3,5	8,3
Geladeira	145	83,4	11,0	2,8	2,8
Liquidificador industrial	144	66,0	12,5	0,7	20,8
Liquidificador doméstico	144	50,7	11,1	5,6	32,6
Fogão industrial	145	66,2	14,5	6,2	13,1
Microondas	141	32,6	3,5	3,5	60,3
Espremedor de frutas semi-industrial	142	40,8	10,6	0,7	47,9
Carro coletor de lixo com rodas	140	19,3	7,1	0,7	72,9
Esterilizador de mamadeiras	139	6,5	0,7	0,0	92,8
Bebedouro elétrico para água gelada	143	70,6	14,0	5,6	9,8
Lixeira com pedal	140	34,3	10,7	3,6	51,4
Poltrona acolchoada para amamentar	138	2,2	0,0	0,0	97,8

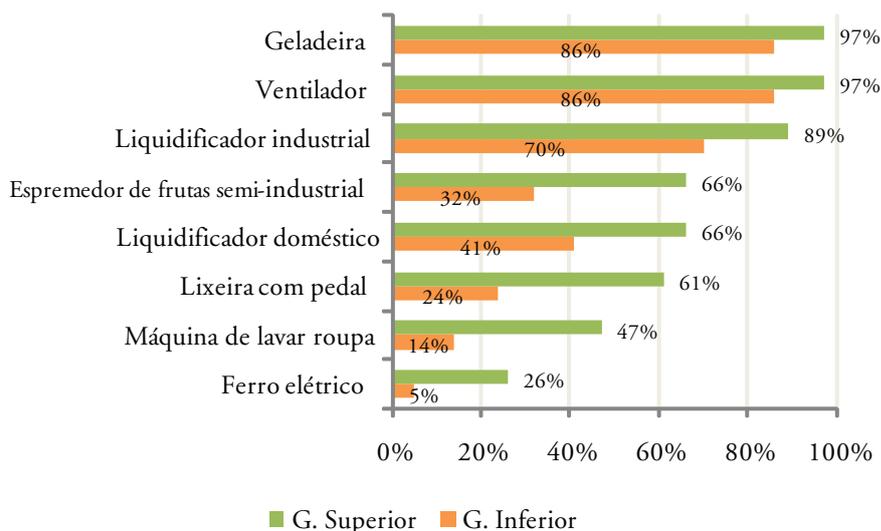
A comparação das respostas fornecidas pelos diretores das escolas dos grupos com desempenhos superior e inferior mostrou que equipamentos em boas condições são mais frequentes no primeiro grupo do que o observado nas instituições que obtiveram médias mais baixas, como pode ser verificado no Gráfico 6.3 e no Gráfico 6.4, a seguir.

Gráfico 6.3

Percentual de respostas afirmativas quanto às boas condições de uso dos itens do indicador “equipamentos básicos”, segundo a classificação dos estabelecimentos em grupos determinados pelo percentil 27º e percentil 73º – escala ITERS-R

**Gráfico 6.4**

Percentual de respostas afirmativas quanto às boas condições de uso dos itens do indicador “equipamentos básicos”, segundo a classificação dos estabelecimentos em grupos determinados pelo percentil 27º e percentil 73º – escala ECERS-R



Recursos complementares

Para maior facilidade de apresentação, os itens deste indicador foram agrupados nos seguintes subconjuntos: “acesso a microcomputadores e à Internet”; “materiais informativos” e “equipamentos de apoio”.

Segundo os diretores, a maior parte das instituições (cerca de 80%) tem computadores que são empregados exclusivamente na realização de tarefas de cunho administrativo, ainda que pouco mais da metade dos informantes (61,1%) avalie esses equipamentos como “bons”. Computadores destinados aos professores foram mencionados como existentes em 61,7% das instituições, mas o acesso à Internet pelos professores só é assegurado em 52,5% dos casos. E 42,5% dos diretores informaram que a instituição dispunha de computadores para uso das crianças/alunos, sendo o acesso à Internet mencionado em aproximadamente um terço dos casos.

Quanto aos resultados, o contraste das respostas fornecidas pelos diretores das escolas situadas nos grupos extremos mostrou que a presença de computadores em boas condições, para uso administrativo e uso pelos professores com acesso à Internet são mais frequentes no grupo que obteve médias mais altas nas escalas ITERS-R e ECERS-R.

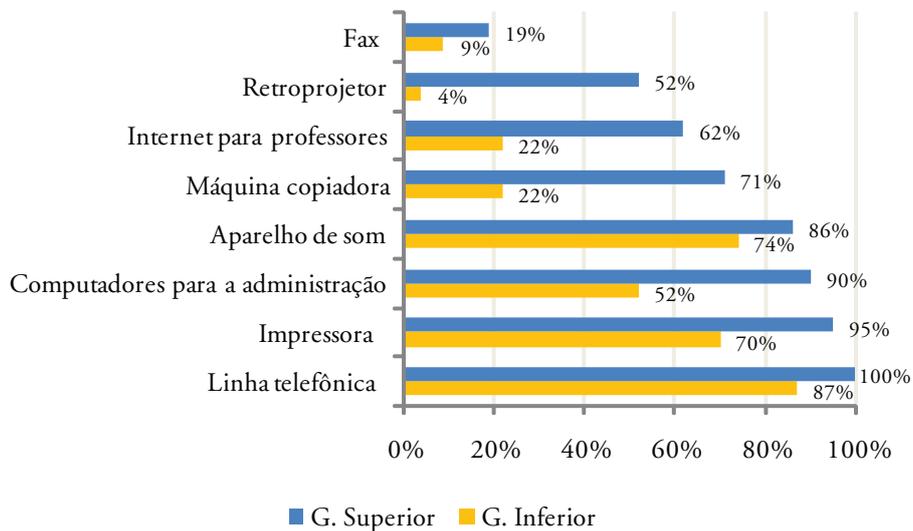
Materiais informativos (publicações, jornais, revistas, fitas educativas e assim por diante) foram apontados como disponíveis na maioria das instituições (75%), observando-se que, nas creches, a presença de jornais e revistas informativas tende a ser mais frequente nas instituições que obtiveram notas mais altas.

No que diz respeito aos equipamentos de apoio, mais de 85% dos diretores responderam dispor de televisores, aparelho de som, videocassete/DVD, linha telefônica e impressora em boas condições de uso. Além disso, é possível verificar também que o percentual de diretores que considerou os equipamentos de apoio em boas condições é maior no grupo de escolas com médias mais altas do que no grupo de médias mais baixas.

No Gráfico 6.5 e no Gráfico 6.6 a seguir, são apresentados os percentuais de respostas indicando avaliação boa ou regular dos recursos ou equipamentos de apoio em cada um dos grupos extremos.

Gráfico 6.5

Percentual de respostas bom ou regular quanto às condições de uso dos itens do indicador “equipamentos complementares”, segundo a classificação dos estabelecimentos em grupos determinados pelo percentil 27º e percentil 73º – escala ITERS-R

**Gráfico 6.6**

Percentual de respostas bom ou regular quanto às condições de uso dos itens do indicador “equipamentos complementares”, segundo a classificação dos estabelecimentos em grupos determinados pelo percentil 27º e percentil 73º – escala ECERS-R



Condições de segurança

De acordo com as informações fornecidas pelos diretores, em todas as escolas existe um esquema de controle da entrada e da saída das crianças, e em 92,3% delas esse controle também é feito visando impedir a entrada de pessoas estranhas. A maioria (84,7%) apontou a existência de muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança das crianças e 88,2% disseram que os portões permaneciam trancados durante o horário de funcionamento das turmas. Esquemas de vigilância para o período noturno foram apontados em 77,8% das respostas, e a presença de vigilantes nos finais de semana e feriados, em 75,0% dos casos. A manutenção de um esquema de vigilância no período diurno, ou seja, quando as crianças estão presentes, ocorre com menor frequência (53,1% do total das respostas), sendo rara a presença de um caseiro no estabelecimento (9,8%).

Informaram que a instituição possuía um sistema de proteção contra incêndio (extintores), 84,0% dos diretores. No entanto, apenas 5,7% dos dirigentes afirmaram que esse sistema possuía alarme de fumaça e temperatura.

No final do questionário de “caracterização” foi solicitado que os diretores respondessem à seguinte pergunta: “que mudanças deveriam ocorrer na instituição que você dirige para seu trabalho se tornar mais satisfatório”? A tabulação das respostas mostrou que cerca de 40,0% dos participantes mencionaram a necessidade de reformas, de ampliação e/ou de adequação no espaço físico, revelando que aspectos relacionados à infraestrutura das instituições são ainda recorrentes e demandam mais investimentos. Alguns exemplos:

- *Eu necessito de mais espaço.*
- *Equipar mais a escola com materiais didáticos para serem usados pelos alunos; climatizar as salas de aula, pois o clima quente interfere na aprendizagem dos alunos; espaço mais adequado para a recreação e lazer dos alunos, no caso, uma quadra coberta e uma brinquedoteca.*
- *Construir um refeitório e uma biblioteca.*
- *Uma área coberta onde as crianças possam brincar. Melhorias nas estruturas sanitárias.*
- *Necessitamos da ampliação do prédio, como também uma adaptação para atendermos as crianças com necessidades especiais.*
- *A construção de mais uma sala para os grupos iniciais, assim atenderíamos a todas as faixas etárias e acabaríamos com a lista de espera; ampliação do pátio externo.*
- *Reforma do prédio, adaptando-o para a faixa etária trabalhada.*
- *Ter mais patrimônio na nossa instituição como, por exemplo, televisão, vídeo, máquina de xerox, quadra polivalente em condições de uso e outros. Se eu relatar todos faltará espaço.*

- *O aumento do espaço físico, com salas apropriadas para a quantidade de turmas, banheiros separados para meninos e meninas, sala para professores, laboratório de informática, quadra coberta para as atividades de educação física.*
- *Gostaria de trabalhar em uma área maior, com melhores condições físicas. A situação financeira impede.*
- *Materiais mais adequados para o maternalzinho: principalmente as mesas e as cadeiras têm de ser de plástico, e a área de lazer, adequada para as idades das turmas da instituição.*

Transporte escolar

Uma das questões do questionário de caracterização respondido pelos diretores solicitava que eles informassem se as crianças usavam algum tipo de transporte escolar. As respostas dadas a essa questão deram origem a um indicador, incluído nas análises dos fatores associados à qualidade, uma vez que nas duas escalas o contraste dos grupos extremos mostrou que nos grupos superiores o percentual de crianças que utilizavam transporte escolar era maior do que o percentual declarado pelos diretores das instituições com notas mais baixas nas duas escalas (ECERS-R e ITERS-R).

Para comparar os dados relativos aos diferentes tipos de instituição, foram consideradas as seguintes categorias: 1) estabelecimentos municipais; 2) conveniados com o município; e 3) privados não conveniados que incluem as instituições particulares e as filantrópicas, confessionais e comunitárias não conveniadas.

Os dados reunidos na Tabela 6.3, a seguir, mostram que cerca de um terço das crianças fazia uso de algum meio de transporte escolar (ônibus, vans etc.), sendo uma condição bem mais frequente entre os alunos das instituições privadas particulares e não conveniadas.

Tabela 6.3

Número total e percentual de respostas relativas aos itens do indicador “transporte escolar”, por dependência administrativa do estabelecimento

Transporte escolar	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n (102)	%	n (21)	%	n (23)	%	n (146)	%
Sim	25	24,8	10	47,6	15	65,2	50	34,5
Total	101	100,0	21	100,0	23	100,0	145	100,0

Programa Bolsa Família

O Programa Bolsa Família é um programa social de transferência direta de renda, com condicionalidades,³ que beneficia famílias em situação de pobreza (renda mensal *per capita* variando entre R\$ 70,00 e R\$ 140,00) e extrema pobreza (renda mensal por pessoa de até R\$ 70,00). As condicionalidades são os compromissos nas áreas da educação, da saúde e da assistência social assumidos pelas famílias, que precisam ser cumpridos para elas continuarem a receber o benefício.

Os resultados do contraste dos grupos extremos mostraram que o percentual de crianças beneficiadas pelo Programa Bolsa Família no grupo inferior é mais alto do que o registrado no grupo de escolas com médias mais altas, evidenciando a existência de piores condições socioeconômicas no grupo de instituições mais mal avaliadas nas escalas.

Tabela 6.4

Número e percentual de respostas relativas ao indicador “Participação no Programa Bolsa Família”, por dependência administrativa do estabelecimento

Programa Bolsa Família		Municipal		Conveniada		Privada		Total	
		n (102)	%	n (21)	%	n (23)	%	n (146)	%
Percentual de crianças atendidas	Até 30% das crianças	61	62,2	5	23,8	8	34,8	74	52,1
	Mais de 30% das crianças	25	25,5	4	19,0	0	0,0	29	20,4
	Não se aplica / não sei informar	12	12,2	12	57,1	15	65,2	39	27,5
	Total	98	100,0	21	100,0	23	100,0	142	100,0

O percentual de diretores que informaram que mais de 30% das crianças matriculadas nas instituições por eles dirigidas eram beneficiárias do programa corresponde a 26% nas instituições municipais e a 19% nas instituições conveniadas com o poder público municipal. Cabe ainda destacar que, nas 23 instituições privadas, mais de um terço tem até 30% de sua clientela beneficiária do Programa Bolsa Família.

3. Condicionalidades do Programa Bolsa Família na Educação: frequência escolar mínima de 85% para crianças e adolescentes entre seis e 15 anos e mínima de 75% para adolescentes entre 16 e 17 anos; na área de saúde: acompanhamento do calendário vacinal e do crescimento e do desenvolvimento para crianças menores de sete anos, pré-natal das gestantes e acompanhamento das nutrizes na faixa etária de 14 a 44 anos.

Questionário para diretores

Como já foi assinalado, o questionário respondido pelos diretores continha duas partes: a primeira destinada a obter informações a respeito das condições existentes no estabelecimento, e a segunda voltada a levantar suas características pessoais e profissionais, sua atuação como dirigente, bem como suas opiniões a respeito do trabalho desenvolvido na instituição.

Dadas as características da amostra e os objetivos do estudo, os dados obtidos por meio desse questionário foram submetidos a diferentes tabulações, destacando-se entre elas o contraste das respostas fornecidas pelos diretores das instituições classificadas nos grupos extremos, quanto aos resultados (notas na escala ITERS-R e na escala ECERS-R) e a comparação das respostas dadas pelos dirigentes das instituições que se diferenciavam em razão da dependência administrativa (instituições municipais, conveniadas e particulares).

Para a apresentação dos resultados, adotou-se o procedimento de sintetizar os aspectos mais relevantes, dando destaque para as questões que deram origem aos indicadores e para aqueles aspectos ou condições em que as diferenças entre as respostas dos integrantes dos diferentes tipos ou modalidades de instituições foram muito divergentes.

■ Informações gerais

O questionário foi respondido por 146 diretores, dos quais 92 (63,0%) trabalhavam em instituições típicas de educação infantil e 54 (37,0%) em escolas que, além das turmas de educação infantil, atendiam também alunos dos demais segmentos de ensino (educação infantil e educação básica).

■ Características individuais: sexo, idade, cor/etnia

As informações relativas ao perfil individual dos entrevistados indicam o seguinte: a maioria (92,0%) é do sexo feminino (há no grupo apenas onze homens exercendo a função de direção), observando-se, com relação à idade, a presença de um grupo mais jovem, com até 39 anos (22,9%), outro com idade variando entre 40 e 49 anos (41,6%) e um grupo com 50 anos ou mais (35,4%). Nas instituições conveniadas, o percentual de diretores com até 44 anos é menor do que o observado nas instituições municipais e nas particulares (Tabela 6.5).

Tabela 6.5
Número e percentual de diretores, segundo a idade

Idade	n	%
Até 39 anos	33	22,9
40 a 44 anos	29	20,1
45 a 49 anos	31	21,5
50 a 54 anos	25	17,4
55 anos ou mais	26	18,1
Total	144	100,0

Com relação à cor/etnia (Tabela 6.6), predominam os que se declararam brancos (57,4%), seguidos pelos que se identificaram como pardos (34,8%).

Tabela 6.6
Número e percentual de diretores, segundo a cor/etnia

Cor/etnia	n	%
Branco	81	57,4
Preto	10	7,1
Amarelo	1	0,7
Pardo	49	34,8
Total	141	100,0

■ Formação e experiência profissional

Nível de escolaridade até a graduação

Com exceção de nove diretores, todos os demais concluíram um curso de nível superior, sendo o curso de Pedagogia apontado na maioria dos casos (Tabela 6.7).

Tabela 6.7
Número e percentual de diretores, segundo o nível de escolaridade

Nível de escolaridade até a graduação	n	%
Ensino fundamental incompleto	1	0,7
Ensino médio – magistério	7	5,1
Ensino médio – outros	1	0,7
Ensino superior – pedagogia	88	64,2
Ensino superior – licenciatura em letras	6	4,4
Ensino superior – licenciatura em Matemática	2	1,5
Ensino superior – outras licenciaturas	11	8,0
Ensino superior – outros	21	15,3
Total	137	100,0

O contraste dos grupos extremos quanto aos resultados mostrou que, nas instituições que obtiveram notas mais altas, o percentual de diretores que realizaram seu curso de graduação na área de Pedagogia é maior do que o observado no grupo de instituições com médias mais baixas. Os que realizaram o curso de Pedagogia correspondem a 73,2% nas instituições municipais, a 47,6% nas particulares e a 36,8% nas conveniadas.

Tempo decorrido desde a obtenção do diploma de ensino médio ou de graduação

Informaram ter concluído seus estudos há menos de 14 anos, 58,5% do total dos diretores, observando-se sensíveis diferenças nas distribuições relativas a essa condição entre as instituições de dependência administrativa municipal, conveniada ou particular. As tabulações também indicam que, entre as instituições que obtiveram melhores resultados, tanto na escala ITERS-R como na escala ECERS-R, há maior percentual de diretores que se formaram há 15 anos ou mais.

Tabela 6.8

Número e percentual de diretores, segundo o tempo decorrido desde a obtenção do diploma de ensino médio ou de graduação, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Há quanto tempo está formado	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Até 3 anos	8	8,2	5	23,8	1	4,3	14	9,9
4 a 7 ano	33	33,7	3	14,3	3	13,0	39	27,5
8 a 14 anos	23	23,5	3	14,3	4	17,4	30	21,1
15 a 20 anos	19	19,4	2	9,5	5	21,7	26	18,3
Há mais de 20 anos	15	15,3	8	38,1	10	43,5	33	23,2
Total	98	100,0	21	100,0	23	100,0	142	100,0

Modalidade do curso de graduação

Entre os que realizaram um curso de graduação, a maioria (91,6%) o fez na modalidade presencial, observando-se que cerca de 10,0% dos diretores das instituições municipais e igual porcentagem de dirigentes das instituições conveniadas concluíram sua formação realizando um curso semipresencial ou a distância.

Tabela 6.9

Número e percentual de diretores, segundo a modalidade de curso de graduação realizado, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Modalidade de curso	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Presencial	82	90,1	18	90,0	20	100,0	120	91,6
Semipresencial	5	5,5	1	5,0			6	4,6
A distância	4	4,4	1	5,0			5	3,8
Total	91	100,0	20	100,0	20	100,0	131	100,0

Curso de pós-graduação

Informaram ter realizado um curso de pós-graduação, 76,7% dos diretores, sendo a modalidade mais frequente (82,1%) os cursos de especialização com carga horária mínima de 360 horas. Informaram estar realizando ou ter concluído o curso de mestrado na modalidade acadêmica, cinco diretores das instituições municipais e dois das escolas privadas. Dois dirigentes de instituições municipais fizeram o doutorado (Tabela 6.10).

Tabela 6.10

Número e percentual de diretores, segundo a modalidade de curso de pós-graduação, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Modalidade de curso de pós-graduação	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)	5	6,0	2	16,7	2	12,5	9	8,0
Especialização (mínimo de 360 horas)	70	83,3	10	83,3	12	75,0	92	82,1
Mestrado profissionalizante	2	2,4					2	1,8
Mestrado acadêmico	5	6,0			2	12,5	7	6,3
Doutorado	2	2,4					2	1,8
Total	84	100,0	12	100,0	16	100,0	112	100,0

Área temática do curso de pós-graduação

Quando se perguntou qual era a área de concentração do curso realizado, verificou-se que, entre os que responderam a essa questão, a maior parte (77,0%) havia frequentado um

curso fora da área específica da educação infantil. Entre aqueles que se especializaram em educação infantil, a maioria trabalha em estabelecimentos municipais.

Tabela 6.11

Número e percentual de diretores, segundo a área temática do curso de pós-graduação frequentado, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Área temática do curso de Pós- Graduação	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Educação, com ênfase em gestão e administração escolar	34	45,3	3	23,1	7	58,3	44	44,0
Educação, com ênfase na área pedagógica não específica para a educação infantil	16	21,3	2	15,4	2	16,7	20	20,0
Educação, com ênfase na área pedagógica específica para a educação infantil	18	24,0	3	23,1	2	16,7	23	23,0
Outras	7	9,3	5	38,5	1	8,3	13	13,0
Total	75	100,0	13	100,0	12	100,0	100	100,0

Atividades de formação continuada e carga horária dos cursos

Informaram ter participado de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos, 125 diretores, o que corresponde a 85,6% dos que responderam a essa questão. Com relação à carga horária das atividades de atualização profissional, 36,9% realizaram cursos com menos de 40 horas de duração, 22,3%, cursos com carga horária variando entre 41 e 80 horas, e 30,8% participaram de cursos com 41 horas ou mais. De acordo com a opinião da maioria (88,4%), os conhecimentos adquiridos durante os cursos serviram de subsídio para a sua atuação profissional.

Informaram que haviam promovido alguma atividade de formação continuada para os professores e funcionários de sua unidade, 65,3% dos dirigentes. O contraste das respostas dadas a essa questão mostrou que nas escolas com melhores resultados o percentual de diretores que promoveram cursos de atualização para a equipe escolar é mais alto. Observando-se os dados da Tabela 6.12, a seguir, verifica-se que nas instituições conveniadas o percentual de diretores que informaram ter tido essa iniciativa é menor do que o observado nas instituições municipais e nas particulares.

Tabela 6.12

Número e percentual de diretores que promoveram atividades de formação continuada, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Promoveu atividades de formação continuada	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Não	32	32,0	11	52,4	7	30,4	50	34,7
Sim	68	68,0	10	47,6	16	69,6	94	65,3
Total	100	100,0	21	100,0	23	100,0	144	100,0

■ Experiência profissional

Trabalhavam há mais de 15 anos na área da educação, 70,3% dos diretores. Na Tabela 6.13, a seguir, observa-se que nas instituições da rede particular e naquelas da rede municipal predominam os profissionais com maior tempo de experiência na área. O contraste dos grupos extremos quanto aos resultados apontou que o percentual de dirigentes com mais de onze anos de experiência nas instituições que alcançaram notas mais altas é maior do que o observado no grupo de instituições com médias mais baixas.

Tabela 6.13

Tempo de experiência na educação, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Tempo de trabalho na Educação	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Há menos de 2 anos			3	14,3			3	2,1
2 a 4 anos					1	4,3	1	0,7
5 a 10 anos	9	8,9	4	19,0	2	8,7	15	10,3
11 a 15 anos	20	19,8	3	14,3	1	4,3	24	16,6
Há mais de 15 anos	72	71,3	11	52,4	19	82,6	102	70,3
Total	101	100,0	21	100,0	23	100,0	145	100,0

Há quanto tempo trabalha na instituição atual

A distribuição das respostas à questão “*Há quanto tempo você trabalha nesta instituição*” ressalta a presença de vários subgrupos, independentemente da natureza administrativa das instituições. Observa-se, no entanto, que nas instituições municipais e nas conveniadas o percentual dos que trabalhavam na mesma instituição há mais de onze anos é menor do que o observado nas instituições particulares (Tabela 6.14).

Tabela 6.14

Tempo de trabalho no mesmo estabelecimento, segundo os grupos de diretores

Tempo de trabalho na instituição	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Há menos de 2 anos	18	17,6	4	19,0	0	0,0	22	15,1
2 a 4 anos	21	20,6	1	4,8	2	8,7	24	16,4
5 a 10 anos	26	25,5	9	42,9	6	26,1	41	28,1
11 a 15 anos	18	17,6	3	14,3	2	8,7	23	15,8
Há mais de 15 anos	19	18,6	4	19,0	13	56,5	36	24,7
Total	102	100,0	21	100,0	23	100,0	146	100,0

O tempo de permanência na mesma instituição mostrou associação com os resultados. Os dados apontam que nas instituições que alcançaram notas mais altas o percentual de diretores que estão trabalhando há mais de onze anos na mesma escola é mais alto do que o observado no grupo de instituições com resultados mais baixos.

■ Situação trabalhista

Nas instituições municipais, o percentual dos que informaram ser funcionários públicos concursados foi de 82,7%. Nas particulares, 78,9% selecionaram a categoria “outro”. Nas instituições conveniadas, 38,1% são celetistas, 23,8% assinalaram a categoria “outro”, três diretores são prestadores de serviço com contrato temporário e um deles informou trabalhar sem contrato assinado.

Tabela 6.15

Situação trabalhista dos diretores, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Situação trabalhista	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Funcionário público concursado (estatutário)	81	82,7	4	19,0			85	61,6
Celetista	2	2,0	8	38,1			10	7,2
Prestador de serviço com contrato temporário	8	8,2	3	14,3	2	10,5	13	9,4
Prestador de serviço sem contrato	0	0,0	1	4,8			1	0,7
Cooperado	0	0,0	0	0,0	2	10,5	2	1,4
Outra	7	7,1	5	23,8	15	78,9	27	19,6
Total	98	100,0	21	100,0	19	100,0	138	100,0

Processo de contratação e tempo de experiência profissional

Os dados reunidos na Tabela 6.16, a seguir, mostram que, entre os que trabalhavam nas instituições municipais, 47,9% dos diretores mencionam que assumiram a função de direção por meio de algum processo seletivo ou por terem sido eleitos. Outros 44,8% informam que passaram ao exercício da função por terem sido indicados por técnicos, por políticos ou outras indicações. Nas instituições conveniadas, os critérios de contratação aparecem igualmente distribuídos entre as seguintes alternativas: “indicação de técnicos” (9,5%); “outras indicações, que não a de políticos ou de técnicos” (28,6%); “outra forma de seleção” (23,8%) e “eleição” (19,0%). Nas instituições particulares, 63,6% dos diretores declararam ter sido contratados em função de “outros critérios”. Apenas dois diretores informaram ter sido selecionados por concurso público.

Tabela 6.16

Critérios de seleção dos diretores, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Critérios de seleção	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Concurso público	1	1,0	1	4,8			2	1,4
Processo seletivo	11	11,2	3	14,3			14	9,9
Eleição	31	31,6	4	19,0	2	9,1	37	26,2
Processo seletivo e eleição	4	4,1					4	2,8
Indicação de técnicos	25	25,5	2	9,5			27	19,1
Indicação de políticos	7	7,1					7	5,0
Outras indicações	12	12,2	6	28,6	6	27,3	24	17,0
Outra forma	7	7,1	5	23,8	14	63,6	26	18,4
Total	98	100,0	21	100,0	22	100,0	141	100,0

O contraste dos grupos extremos mostrou que nas instituições com melhores resultados o percentual de diretores escolhidos por meio de algum processo seletivo ou de eleição é maior do que o observado no outro grupo extremo.

Carga horária de trabalho

Predominam, nos diferentes grupos, os diretores que trabalhavam 40 horas semanais, ainda que os que tinham essa jornada de trabalho representem 74,3% nas instituições municipais, 42,9% nas conveniadas e 30,4% nas particulares (Tabela 6.17).

Tabela 6.17

Carga horária de trabalho semanal dos diretores, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Carga horária	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
20 horas semanais			4	19,0	2	8,7	6	4,1
30 horas semanais	1	1,0	1	4,8	2	8,7	4	2,8
40 horas semanais	75	74,3	9	42,9	7	30,4	91	62,8
Mais de 40 horas semanais	25	24,8	7	33,3	12	52,2	44	30,3
Total	101	100,0	21	100,0	23	100,0	145	100,0

■ Salário e renda familiar

Considerando-se essas variações na carga horária, as informações relativas à faixa salarial foram tabuladas levando-se em conta as diferentes jornadas de trabalho. Esses dados são sintetizados na tabela 6.18.

A análise das distribuições indicam que 64,5% dos diretores tinham uma jornada de 40 horas semanais. Nesse grupo, recebiam salários iguais ou inferiores a R\$ 1.860,00 (até quatro salários mínimos), 88,8% dos diretores das instituições conveniadas; 60,0% dos diretores das instituições privadas e 26,7% dos diretores das instituições da rede municipal. Entre os que tinham uma jornada de 40 horas ou mais (30,4% do grupo total), 50,0% dos dirigentes das instituições conveniadas, 36,4% dos que trabalhavam nas instituições particulares e 16,0% dos que dirigiam as instituições municipais recebiam salários iguais ou inferiores a quatro salários mínimos.

Em resumo: nas instituições conveniadas e nas particulares, o percentual de diretores com salários de até quatro salários mínimos corresponde a 77,8% nas primeiras e a 55,0% nas segundas. Entre as instituições municipais, verifica-se a seguinte distribuição: 22,0% até quatro salários mínimos, 34,0% entre quatro e seis salários mínimos e 42,0% acima de seis salários mínimos.

Tabela 6.18

Salário mensal bruto dos diretores, segundo a jornada de trabalho semanal, por dependência administrativa do estabelecimento onde trabalham

Carga horária	Salário Bruto	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
20 horas semanais	1 até 2 SM			1	50,0			1	25,0
	2 a 4 SM			1	50,0	2	100,0	3	75,0
	Total			2	100,0	2	100,0	4	100,0
30 horas semanais	1 até 2 SM					2	100,0	2	66,7
	2 a 4 SM			1	100,0			1	33,3
	Total			1	100,0	2	100,0	3	100,0
40 horas semanais	Até 1 SM	2	2,7					2	2,2
	1 até 2 SM	4	5,3	4	44,4	3	60,0	11	12,4
	2 a 4 SM	14	18,7	4	44,4	0		18	20,2
	4 a 6 SM	26	34,7	1	11,1	0		27	30,3
	6 a 9 SM	21	28,0			0		21	23,6
	9 a 12 SM	7	9,3			1	20,0	8	9,0
	12 a 16 SM	1	1,3					1	1,1
	Mais 16 SM	0	0,0			1	20,0	1	1,1
Total	75	100,0	9	100,0	5	100,0	89	100,0	
Mais de 40 horas semanais	1 até 2 SM			2	33,3	3	27,3	5	11,9
	2 a 4 SM	4	16,0	1	16,7	1	9,1	6	14,3
	4 a 6 SM	8	32,0	2	33,3	3	27,3	13	31,0
	6 a 9 SM	10	40,0	1	16,7	2	18,2	13	31,0
	9 a 12 SM	2	8,0					2	4,8
	12 a 16 SM	1	4,0					1	2,4
	Mais 16 SM	0	0,0			2	18,2	2	4,8
Total	25	100,0	6	100,0	11	100,0	42	100,0	
Total	Até 1 SM	2	2,0					2	1,4
	1 até 2 SM	4	4,0	7	38,9	8	40,0	19	13,8
	2 a 4 SM	18	18,0	7	38,9	3	15,0	28	20,3
	4 a 6 SM	34	34,0	3	16,7	3	15,0	40	29,0
	6 a 9 SM	31	31,0	1	5,6	2	10,0	34	24,6
	9 a 12 SM	9	9,0			1	5,0	10	7,2
	12 a 16 SM	2	2,0					2	1,4
	Mais 16 SM	0	0,0			3	15,0	3	2,2
	Total	100	100,0	18	100,0	20	100,0	138	100,0

SM = Salário mínimo = R\$465,00

■ Renda familiar

Informaram que não exerciam outra atividade, além do trabalho de direção, 78,6% dos informantes.

Observa-se nos dados da Tabela 6.19 que a renda familiar bruta da maior parte dos diretores das instituições conveniadas e das instituições particulares é mais baixa em comparação com a informada pelos integrantes da rede municipal, uma vez que cerca de 40,0% dos dirigentes dessas instituições viviam em famílias com renda mensal de até dois salários mínimos.

A faixa de dois a quatro salários mínimos (R\$ 931,00 a R\$ 1 860,00) concentra 17,8% dos diretores da rede municipal, 38,9% daqueles das instituições conveniadas e 15,0% dos que trabalhavam nas escolas particulares. Valores superiores a quatro salários mínimos (R\$ 1 861,00) foram informados por 76,2% dos diretores da rede municipal, por 22,2% dos das instituições conveniadas e por 45,0% dos diretores da rede particular.

Os diretores das instituições de melhor resultado recebem salários mais elevados e têm renda familiar mais alta do que seus colegas que trabalham nas instituições que obtiveram notas mais baixas.

Tabela 6.19

Renda familiar dos diretores, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Renda familiar	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
R\$ 465,00 (até 1 SM)	2	2,0	0	0,0	0	0,0	2	1,4
R\$ 466,00 a R\$ 930,00 (de 1 até 2 SM)	4	4,0	7	38,9	8	40,0	19	13,7
R\$ 931,00 a R\$ 1 860,00 (de 2 a 4 SM)	18	17,8	7	38,9	3	15,0	28	20,1
R\$ 1 861,00 a R\$ 2 790,00 (de 4 a 6 SM)	34	33,7	3	16,7	3	15,0	40	28,8
R\$ 2 791,00 a R\$ 4 185,00 (de 6 a 9 SM)	32	31,7	1	5,6	2	10,0	35	25,2
R\$ 4 186,00 a R\$ 5 580,00 (de 9 a 12 SM)	9	8,9	0	0,0	1	5,0	10	7,2
R\$ 5 581,00 a R\$ 7 740,00 (de 12 a 16 SM)	2	2,0	0	0,0	0	0,0	2	1,4
Mais de R\$ 7 740,00 (mais de 16 SM)	0	0,0	0	0,0	3	15,0	3	2,2
Total	101	100,0	18	100,0	20	100,0	139	100,0

■ Classificação do nível socioeconômico da clientela, segundo os diretores

Nas instituições do grupo superior, o percentual de crianças classificadas (pelos diretores) como tendo um nível socioeconômico médio ou alto é maior do que o observado no grupo inferior. Neste último grupo, a maior parte dos dirigentes classifica sua clientela como sendo de nível socioeconômico baixo ou de extrema pobreza. Nas instituições municipais, é mais alto o percentual de diretores que classifica os alunos no nível socioeconômico baixo ou na faixa de extrema pobreza (Tabela 6.20).

Tabela 6.20

Classificação do nível socioeconômico da clientela, segundo os diretores, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Como classifica o NSE das crianças	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
NSE baixo e extrema pobreza	62	61,4	9	42,9	7	30,4	78	53,8
NSE médio-baixo	28	27,7	9	42,9	8	34,8	45	31,0
NSE médio a alto	11	10,9	3	14,3	8	34,8	22	15,2
Total	101	100,0	21	100,0	23	100,0	145	100,0

■ Critérios utilizados pela instituição para a admissão das crianças na educação infantil

No grupo superior, comparativamente com o que ocorre no grupo inferior, predominam os seguintes critérios para a admissão das crianças: situação de vulnerabilidade ou risco e condição socioeconômica das famílias. No grupo inferior, comparativamente com o grupo superior, percentuais mais altos de respostas estão associados aos seguintes critérios de seleção para a matrícula: idade, ordem de inscrição, local de moradia e trabalho da mãe. Esse conjunto de itens deu origem a um indicador composto, com variação de zero a sete pontos, e mediana igual a três pontos. Os dados reunidos na Tabela 6.21 indicam que, nas instituições conveniadas, 61,9% dos diretores utilizam critérios que levam em consideração as condições socioeconômicas das famílias. Nas municipais, os que utilizam esses mesmos critérios correspondem a 52,9%. Nas instituições privadas particulares a utilização de critérios baseados nas condições econômicas das famílias é menos frequente (30,4% do total).

Tabela 6.21

Critérios utilizados pelos diretores para a matrícula, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Critérios para matrícula	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Abaixo da mediana (3)	48,0	47,1	8,0	38,1	16,0	69,6	72,0	49,3
Igual ou acima da mediana (3)	54	52,9	13	61,9	7	30,4	74	50,7
Total	102	100,0	21	100,0	23	100,0	146	100,0

■ Quem faz a seleção das crianças

No grupo superior predominam as respostas indicando que o processo de seleção das crianças a serem matriculadas na educação infantil é realizado pela equipe da escola com a participação dos pais. No grupo inferior, comparativamente com o que ocorre no grupo superior, há maior percentual de respostas nas seguintes alternativas: a seleção é feita pelo próprio diretor, ou pela equipe da escola com a participação de outros profissionais.

Os dados da Tabela 6.22 mostram que, nas instituições conveniadas e nas particulares, é maior o percentual de decisões tomadas pelo colegiado da escola com (ou sem) a participação dos pais. Nas instituições municipais, as decisões tendem a ser mais centralizadas na figura do diretor ou em diretrizes emanadas dos órgãos centrais das secretarias.

Tabela 6.22

Quem faz a seleção das crianças a serem matriculadas, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Quem faz a seleção das crianças	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Sem informação	17	16,7	6	28,6	3	13,0	26	17,8
Órgão público / entidade mantenedora	30	29,4	1	4,8	2	8,7	33	22,6
Diretor da instituição	20	19,6	1	4,8	7	30,4	28	19,2
Equipe / outros profissionais	17	16,7	9	42,9	9	39,1	35	24,0
Equipe com participação dos pais	18	17,6	4	19,0	2	8,7	24	16,4
Total	102	100,0	21	100,0	23	100,0	146	100,0

■ Garantia de vagas para filhos de funcionários

Nas instituições de melhor resultado, o percentual de dirigentes que informaram que os filhos de funcionários não têm matrícula assegurada é maior do que o que ocorre no

grupo inferior quanto aos resultados. Uma diferença nítida entre as respostas dadas pelos diretores das escolas municipais e pelos demais dirigentes é observada na Tabela 6.23. Nas municipais, os que responderam que os filhos de funcionários têm matrícula assegurada pela instituição correspondem a aproximadamente um terço. Nas instituições privadas e nas conveniadas com o poder público esses percentuais correspondem a 95,7% e 76,5%, respectivamente.

Tabela 6.23

O estabelecimento assegura matrícula para os filhos de funcionários, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Vagas garantidas para filhos de funcionários	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Sem informação	2	2,0	0	0,0	0	0,0	2	1,4
Sim	32	31,4	16	76,2	22	95,7	70	47,9
Não	68	66,7	5	23,8	1	4,3	74	50,7
Total	102	100,0	21	100,0	23	100,0	146	100,0

■ Lista de espera para matrícula no estabelecimento

No grupo superior, quanto aos resultados, são mais frequentes as respostas indicando que a instituição tem lista de espera. Nas instituições conveniadas e nas municipais, a ocorrência de listas de espera, sinalizando demanda reprimida por matrículas, é mais frequentemente apontada pelos diretores (Tabela 6.24).

Tabela 6.24

Lista de espera para matrícula, por dependência administrativa do estabelecimento

Lista de espera para matrícula	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Não	41	40,2	7	33,3	16	69,6	64	43,8
Sim	61	59,8	14	66,7	7	30,4	82	56,2
Total	102	100,0	21	100,0	23	100,0	146	100,0

■ Desistência da matrícula e abertura de nova vaga

O percentual de diretores que informaram que a cada desistência ocorre a abertura de uma nova vaga é maior nas instituições que obtiveram médias mais altas. As informações reunidas na Tabela 6.25 indicam que essa providência é mais frequente nas instituições particulares e acontece com menor frequência nas instituições conveniadas.

Tabela 6.25

Abertura de novas vagas, por dependência administrativa do estabelecimento

Desistência acarreta nova vaga	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Não	22	21,6	7	33,3	4	17,4	33	22,6
Sim	80	78,4	14	66,7	19	82,6	113	77,4
Total	102	100,0	21	100,0	23	100,0	146	100,0

Acompanhamento da trajetória escolar das crianças

Todos os diretores afirmaram que há controle de frequência das crianças nas instituições. Na maioria delas, esse controle é feito diariamente pelos professores e registrado em diário de classe ou folha de chamada. Alguns diretores mencionaram ainda que esse procedimento é supervisionado pela coordenação pedagógica e/ou pela direção.

No que diz respeito à assiduidade das crianças de creche, 75,7% dos diretores assinaram que o número de faltas de cada criança é muito pequeno (duas a três faltas por mês). A assiduidade nas turmas de pré-escola também foi considerada alta, e 78,5% dos participantes declararam que o número de faltas dessas crianças é reduzido.

Solicitados a indicar os procedimentos adotados pela instituição no caso de uma criança pouco assídua, a maioria declarou que faz contato com a família, geralmente por telefone, e solicita o comparecimento na instituição para esclarecer o motivo das faltas. Alguns informaram que costumam ir diretamente à residência das crianças para fazer esse contato. Há entrevistados, ainda, que mencionaram o encaminhamento ao Conselho Tutelar, caso a situação não se resolva.

Administração e organização do estabelecimento

Quase a totalidade dos diretores (99%) costuma se reunir com sua equipe. A maior porcentagem, 45,7%, o faz mensalmente. Reuniões semanais ou quinzenais acontecem em 20,7% das instituições em cada um dos casos. Além disso, 11,4% dos diretores se reúnem menos frequentemente com sua equipe, apenas bimestralmente.

Ao serem questionados sobre a existência de regimento interno na instituição, a maioria dos diretores (90,3%) afirmou que há tal regimento em sua instituição.

Em grande parte das instituições pesquisadas (93, correspondentes a 65% dos casos), os diretores declararam não existir Conselho de Escola. Nas instituições que possuem tal Conselho, professores, funcionários e pais aparecem com frequência bastante elevada (em

mais de 90% dos casos) como participantes. A participação de alunos acontece em apenas um terço das instituições (34,9%). Os Conselhos de Escola costumam se reunir mais de três vezes ao ano em 57,6% das instituições pesquisadas.

Na Tabela 6.26, a seguir, estão apresentados os procedimentos administrativos adotados pela instituição em relação às famílias. Esse conjunto de questões foi apresentado aos diretores por meio de perguntas com quatro alternativas de respostas: “Sim, sempre”, “Sim, a maior parte das vezes”, “Não” e “Não sei/Não se aplica”. Para cada questão, apresenta-se o número e o percentual de respostas “Sim, sempre”, ordenados da maior para a menor frequência.

Tabela 6.26

Número e percentual de respostas na categoria “sempre ou quase sempre”, em relação aos procedimentos administrativos em relação às famílias

Procedimento administrativo	n	%
A direção envia comunicados escritos e/ou impressos aos pais?	128	87,70
Você atende os pais individualmente?	116	80,00
As queixas das famílias em relação à instituição são acolhidas com receptividade?	112	77,80
Os familiares de crianças com deficiência são bem acolhidos e conhecem o direito de seus filhos à educação?	107	73,80
Os familiares sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na instituição, inclusive em seu contato inicial?	105	72,90
Os pais podem entrar na instituição em qualquer horário?	101	69,70
Familiares de crianças novatas são auxiliados e encorajados a ficar na instituição até que elas se sintam seguras?	95	65,50
Reuniões e entrevistas com os familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias?	87	59,60
O horário de funcionamento e o calendário da instituição atendem às necessidades das famílias?	78	54,50
Os critérios para matrícula das crianças são amplamente discutidos com a comunidade?	58	40,30
Os professores e demais profissionais sentem-se respeitados pelos familiares?	58	39,70
Em caso de atendimento à população do campo, ribeirinha, quilombolas e indígenas a instituição respeita a identidade dessas populações, seus saberes e suas necessidades específicas?	56	40,30
Os professores e demais profissionais conhecem os familiares das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as crianças têm irmãos)?	51	34,90
Os pais são consultados sobre decisões de âmbito administrativo?	35	25,00

Analisando-se a Tabela 6.26, verifica-se que percentuais iguais ou superiores a 70,0% foram observados em relação aos seguintes aspectos: “envio de comunicados escritos ou impressos aos pais”, “atendimento individual a pais realizado pelo diretor”, “acolhimento às queixas das famílias”, “acolhimento aos familiares de crianças com deficiência” e “acolhimen-

to aos familiares de modo geral, inclusive em seus primeiros contatos com a instituição” e “autorização para os familiares poderem entrar na instituição a qualquer hora do dia”. Nota-se também que, no caso de crianças novatas ingressando na instituição, em 65,5% das situações os familiares podem permanecer na mesma durante o período de inserção da criança.

Entre os procedimentos menos frequentes, encontram-se: “o conhecimento por parte de professores e demais funcionários acerca da família das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as crianças têm irmãos)” e “a consulta aos familiares para decisões de âmbito administrativo”.

Observa-se que a porcentagem de diretores que julga que os pais são respeitados na instituição é mais alta do que a porcentagem daqueles que avaliam que os professores e demais profissionais sentem-se respeitados pelos pais.

No que diz respeito aos procedimentos de prevenção de saúde (Tabela 6.27), apenas 51% dos professores recebem sempre orientações sobre normas de saúde preventiva. Na maioria das instituições (63,9%), as crianças são encaminhadas ao Conselho Tutelar quando necessário; 78,6% dos diretores têm por hábito comunicar ao Sistema de Saúde e às famílias caso alguma criança apresente doença contagiosa. Em 63% das instituições, as refeições servidas às crianças seguem um cardápio nutricional variado e rico, que atenda às necessidades das crianças, inclusive daquelas que necessitam de dietas especiais.

Tabela 6.27

Número e percentual de respostas na categoria “sempre ou quase sempre”, em relação aos procedimentos administrativos em relação à promoção de saúde e bem-estar para as crianças

Procedimento administrativo	n	%
A instituição comunica os casos de doenças infecciosas às famílias e ao Sistema de Saúde?	114	78,60
As crianças demonstram e se sentem bem na instituição?	114	78,60
A instituição encaminha ao Conselho Tutelar os casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil?	92	63,90
As refeições servidas às crianças seguem um cardápio nutricional variado e rico que atenda às necessidades das crianças, inclusive daquelas que necessitam de dietas especiais?	92	63,00
A Secretaria Municipal de Educação informa as instituições de educação infantil sobre os serviços de educação especial existentes no município?	89	61,40
A instituição encaminha para a sala de recursos multifuncionais as crianças com deficiência que necessitam de atendimento educacional especializado?	83	57,20
Os/as professores/as recebem orientação sobre normas de saúde preventiva?	74	51,00
As professoras seguem um programa da instituição para a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras, etc.)?	38	27,10
A instituição possibilita o acesso ao leite materno?	25	17,70

Chama a atenção a informação de que apenas metade dos diretores responde que os professores recebem orientação sobre normas de saúde preventiva “sempre”.

Dificuldades enfrentadas pelos diretores em relação ao seu trabalho

Poder contar com pessoal competente e uma equipe comprometida com o trabalho, bem como lidar com um número excessivo de crianças são condições mais frequentemente apontadas como difíceis de enfrentar pelos diretores das instituições que alcançaram médias mais altas. Esse conjunto de itens dá origem a um indicador composto (com variação de três a oito pontos e mediana igual a quatro pontos).

Os dados da Tabela 6.28 indicam que os diretores das instituições municipais e aquelas das instituições conveniadas enfrentam com mais frequência problemas da seguinte natureza: constituição das equipes que trabalham nas escolas e excesso de crianças nas turmas.

Tabela 6.28
Dificuldades enfrentadas pelos diretores no seu trabalho,
por dependência administrativa dos estabelecimentos

Indicador de dificuldades com o quadro de pessoal e tamanho das turmas	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Abaixo da mediana (4)	53	52,0	11	52,4	5	21,7	69	47,3
Igual ou acima da mediana	49	48,0	10	47,6	18	78,3	77	52,7
Total	102	100,0	21	100,0	23	100,0	146	100,0

Procedimentos institucionais

Nas questões de número 89 a 111, que abordavam um conjunto de aspectos relativos às normas de funcionamento e organização da instituição, além do clima institucional, foi solicitado aos diretores que indicassem se determinada situação ocorria na instituição e, em caso afirmativo, com que frequência. O contraste das respostas dadas pelos integrantes dos grupos extremos na escala ITERS-R aponta um maior percentual de respostas afirmativas no grupo superior nas seguintes condições:

- A instituição encaminha para a sala de recursos multifuncionais as crianças com deficiência que necessitam de atendimento educacional especializado.
- As refeições servidas às crianças seguem um cardápio nutricional variado e rico que atenda às necessidades das crianças, inclusive daquelas que necessitam de dietas especiais.
- Os familiares de crianças com deficiência são bem acolhidos e conhecem o direito de seus filhos à educação.
- A instituição encaminha ao Conselho Tutelar os casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil.

- Familiares de crianças novatas são auxiliados e encorajados a ficar na instituição até que elas se sintam seguras.
- As queixas das famílias em relação à instituição são acolhidas com receptividade.

No grupo que obteve médias mais baixas na escala ITERS-R foram apontadas mais frequentemente as seguintes condições:

- O horário de funcionamento e o calendário da instituição atendem às necessidades das famílias.
- Os pais são consultados sobre decisões de âmbito administrativo.
- Os professores e demais profissionais conhecem os familiares das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as crianças têm irmãos).
- Os professores e demais profissionais sentem-se respeitados pelos familiares.
- Reuniões e entrevistas com os familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias.

O contraste das respostas dadas pelos integrantes dos grupos extremos na escala ECERS-R aponta, pela ordem, um maior percentual de respostas afirmativas no grupo superior nas seguintes condições:

- A instituição encaminha para a sala de recursos multifuncionais as crianças com deficiência que necessitam de atendimento educacional especializado.
- Os familiares de crianças com deficiência são bem acolhidos e conhecem o direito de seus filhos à educação.
- A instituição encaminha ao Conselho Tutelar os casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil.
- Os pais podem entrar na instituição em qualquer horário.
- As queixas das famílias em relação à instituição são acolhidas com receptividade.
- Familiares de crianças novatas são auxiliados e encorajados a ficar na instituição até que elas se sintam seguras.
- A instituição comunica os casos de doenças infecciosas às famílias e ao Sistema de Saúde.
- As refeições servidas às crianças seguem um cardápio nutricional variado e rico que atenda às necessidades das crianças, inclusive daquelas que necessitam de dietas especiais.
- Os/as professores/as recebem orientação sobre normas de saúde preventiva.

No grupo que obteve médias mais baixas na escala ECERS-R foram apontadas mais frequentemente as seguintes condições:

- O horário de funcionamento e o calendário da instituição atendem às necessidades das famílias.
- Reuniões e entrevistas com os familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias.
- Os professores e demais profissionais conhecem os familiares das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as crianças têm irmãos).
- Os professores e demais profissionais sentem-se respeitadas/os pelos familiares.
- Os pais são consultados sobre decisões de âmbito administrativo.

Esse conjunto de questões deu origem a um indicador composto, o de Procedimentos Institucionais (notas variando de zero a 20 pontos e mediana igual a 12,5 pontos), utilizado no estudo dos fatores associados à qualidade da educação infantil.

Projetos especiais em andamento no estabelecimento

Menos da metade dos diretores entrevistados (46,6%) informou a existência de projetos especiais em andamento na instituição. Aos que assinalaram a existência de projetos especiais, foi solicitado que especificassem o tema, objetivos e entidades promotoras. Analisando as respostas a essa questão, percebe-se uma grande variedade de projetos, com públicos-alvo também diferenciados. Destacam-se as seguintes categorias, exemplificadas a seguir:

- Projetos de formação continuada para professores e funcionários da instituição: *“Projeto de capacitação voltado para professores e auxiliares de sala. Objetivo: atualização profissional. Entidade promotora: Universidade Federal.”*
- Projetos com tema de higiene, saúde e alimentação, voltado para famílias e crianças: *“Projeto: Pais saudáveis e filhos amáveis. Objetivo: Instruir os pais sobre os cuidados com a saúde tanto deles como de seus filhos. Entidade promotora: Escola.”*
- Projetos de incentivo à leitura:
Contando e descontando um conto na educação infantil. Objetivo: Voltado para o envolvimento da criança com as histórias infantis e a participação da família e outras oportunidades lúdicas.
- Projetos de educação ambiental: *“Projeto: Escola e família em paz com o planeta. Objetivo: Desenvolver cultura de responsabilidade socioambiental, por parte da escola e da comunidade, na busca de mudanças harmoniosas e significativas, contribuindo*

assim para uma melhor qualidade de vida no planeta. Entidade promotora: Secretaria Municipal da Educação”.

- *Projetos de educação para o trânsito: “Projeto: Educação para o trânsito. Objetivo: Promover o conhecimento a pedestres, ciclistas e condutores sobre os direitos e deveres do trânsito; permitir a reflexão sobre a necessidade e a obediência das leis de trânsito; promover conhecimento sobre as regras e normas de trânsito. Entidade: Secretaria de Educação/Detran.”*
- *Projetos contra a violência: “Projeto: Atuação contra a violência. Objetivo: Minimizar os índices de violência propondo ações sistematizadas com diferentes parcerias, com intuito de fomentar uma cultura de paz no ambiente escolar e nos bairros. Entidade patrocinadora: Semed.”*

Avaliação

Diagnósticos e autoavaliações da própria instituição são práticas declaradas por 92,3% dos diretores. A maioria dos diretores (75,4%) também afirma realizar avaliação de desempenho dos professores da instituição, observando-se que, em 60,6% das instituições, essas avaliações costumam ocorrer no fim de cada semestre, e em 16% das instituições tais avaliações acontecem apenas no fim do ano letivo.

Tabela 6.29

Frequência com que a avaliação de desempenho dos professores ocorre

Frequência com que a avaliação de desempenho dos professores ocorre	n	%
A cada dois meses	13	13,8
No fim de cada semestre	57	60,6
No fim do ano letivo	15	16,0
Outra	9	9,6
Total	94	100,0

Questionário para coordenadores pedagógicos

Responderam a este questionário 94 coordenadores pedagógicos, dos quais 51 (54,3%) trabalhavam em instituições típicas de educação infantil (EI) e 43 (45,7%) em escolas que, além das turmas de educação infantil, atendiam também alunos dos demais segmentos do ensino (EI e EB).

■ Características individuais: sexo, idade, cor/etnia

As informações relativas ao perfil individual dos entrevistados indicam que a maioria é do sexo feminino (há no grupo apenas um homem exercendo a função de coordenação pedagógica), observando-se, com relação à idade, a presença de três grupos bem distintos: um grupo mais jovem, com até 34 anos (25,0%); outro com idade variando entre 35 e 44 anos (38,0%) e um grupo mais velho, com 45 anos ou mais (37,0%).

Entre os que trabalham com as turmas de creche, verifica-se que, nas instituições que obtiveram notas mais altas na escala ITERS-R, há um maior percentual de coordenadores na faixa etária de 35 a 44 anos. No grupo de instituições com resultados mais baixos, há maior percentual tanto de indivíduos mais jovens (menos de 34 anos) como de indivíduos com 45 anos ou mais.

Tabela 6.30
Número e percentual de coordenadores, segundo a idade

Idade	n	%
25 a 29 anos	5	5,4
30 a 34 anos	18	19,6
35 a 39 anos	13	14,1
40 a 44 anos	22	23,9
45 a 49 anos	14	15,2
50 a 54 anos	16	17,4
55 anos ou mais	4	4,3
Total	92	100,0

Com relação à cor/etnia, predominam os que se declararam brancos (53,8%), seguidos pelos que se identificaram como pardos (41,5%).

Tabela 6.31
Número e percentual de coordenadores, segundo a cor/etnia

Cor/etnia	n	%
Branca	50	53,8
Preta	3	3,2
Amarela	1	1,1
Parda	39	41,9
Total	93	100,0

■ Formação e experiência profissional

Nível de escolaridade até a graduação

Com exceção de dois coordenadores que trabalhavam em duas instituições conveniadas, todos os demais concluíram um curso de nível superior, sendo o curso de Pedagogia apontado na grande maioria (82,8%) dos casos.

Tabela 6.32

Número e percentual de coordenadores, segundo o nível de escolaridade

Nível de escolaridade até graduação	n	%
Ensino médio – magistério	2	2,3
Ensino superior – pedagogia	72	82,8
Ensino superior – licenciatura em Letras	2	2,3
Ensino superior – outras licenciaturas	4	4,6
Ensino superior – outros	7	8,0
Total	87	100,0

Tempo decorrido a partir da obtenção do diploma de ensino médio ou de graduação

Informaram ter concluído seus estudos há menos de sete anos, 38,0% do total dos coordenadores, observando-se sensíveis diferenças nas distribuições relativas a essa condição entre as instituições de dependência administrativa municipal, conveniada ou particular. A análise mais minuciosa desse conjunto de informações também indica que, entre as instituições que obtiveram melhores resultados tanto na escala ITERS-R como na escala ECERS-R, há um maior percentual de coordenadores formados há mais tempo.

Tabela 6.33

Número e percentual de coordenadores segundo o tempo decorrido desde a obtenção do diploma de ensino médio ou de graduação, por dependência administrativa do estabelecimento

Há quanto tempo está formado	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Há 7 anos ou menos	19	28,8	10	66,7	6	54,5	35	38,0
Há 8 anos ou mais	47	71,2	5	33,3	5	45,5	57	62,0
Total	66	100,0	15	100,0	11	100,0	92	100,0

Modalidade do curso de graduação

Entre os que realizaram um curso de graduação, a quase totalidade (97,8%) o fez na modalidade presencial, observando-se que apenas dois participantes de instituições conveniadas concluíram sua formação realizando um curso semipresencial.

Tabela 6.34

Número e percentual de coordenadores segundo a modalidade de curso de graduação realizado, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Modalidade de curso	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Presencial	64	100,0	12	85,7	13	100,0	89	97,8
Semipresencial	0	0,0	2	14,3	0	0,0	2	2,2
Total	64	100,0	14	100,0	13	100,0	91	100,0

Curso de pós-graduação

Informaram ter realizado algum curso de pós-graduação, 85,1% dos coordenadores, sendo os cursos de especialização com carga horária mínima de 360 horas a modalidade mais frequente. Apenas cinco coordenadores informaram realizar ou ter concluído o curso de mestrado acadêmico.

Tabela 6.35

Número e percentual de coordenadores segundo a modalidade de curso de pós-graduação, por dependência administrativa do estabelecimento

Modalidade de curso de pós-graduação	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)	5	8,1	0	0,0	0	0,0	5	6,3
Especialização (mínimo de 360 horas)	53	85,5	6	85,7	11	100,0	70	87,5
Mestrado acadêmico	4	6,5	1	14,3	0	0,0	5	6,3
Total	62	100,0	7	100,0	11	100,0	80	100,0

Área temática do curso de pós-graduação

Quando se perguntou qual era a área de concentração do curso realizado, verificou-se que, entre os que responderam a essa questão, a maior parte (89%) havia frequentado um curso fora da área específica da educação infantil.

Tabela 6.36
Distribuição das respostas dos coordenadores segundo a área temática do curso de pós-graduação frequentado

Área temática do curso de pós-graduação	n	%
Educação, com ênfase em gestão e administração escolar	14	18,4
Educação, com ênfase na área pedagógica não específica para a educação infantil	30	39,5
Educação, com ênfase na área pedagógica específica para a educação infantil	16	21,1
Outros	16	21,1
Total	76	100,0

O contraste dos grupos extremos quanto aos resultados mostrou que, nas instituições que obtiveram melhores notas (ITERS-R e ECERS-R), é mais alto o percentual de coordenadores que realizaram um curso com ênfase específica na educação infantil.

Atividades de formação continuada e carga horária dos cursos

Informaram ter participado de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos, 88 coordenadores, o que corresponde a 94,5% dos que responderam a essa questão. Com relação à carga horária das atividades de atualização profissional, 33,4% realizaram cursos com menos de 40 horas de duração; 28,7%, cursos com carga horária variando entre 41 e 80 horas e 36,8% participaram de cursos com 41 horas ou mais. De acordo com a opinião da maioria (89,9%), os conhecimentos adquiridos durante os cursos serviram de subsídio para a sua atuação profissional.

■ **Experiência profissional**

Trabalhavam há mais de 15 anos na área da educação, pouco mais da metade dos coordenadores (54,8%), mas a distribuição das respostas indica que há dois outros grupos com menor experiência: um grupo que exercia a função há menos de dez anos (21,5%) e outro que acumulava um tempo de experiência variando entre onze e 15 anos (23,7%). Os dados da Tabela 6.37, a seguir, indicam que nas instituições da rede particular e naquelas da rede municipal, predominam os profissionais com maior tempo de experiência na área.

Tabela 6.37

Tempo de experiência na educação, por dependência administrativa do estabelecimento

Há quanto tempo trabalha na área da educação	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Há menos de 2 anos	2	3,0	0	0,0	0	0,0	2	2,2
2 a 4 anos	2	3,0	2	13,3	0	0,0	4	4,3
5 a 10 anos	8	12,1	4	26,7	2	16,7	14	15,1
11 a 15 anos	18	27,3	4	26,7	0	0,0	22	23,7
Há mais de 15 anos	36	54,5	5	33,3	10	83,3	51	54,8
Total	66	100,0	15	100,0	12	100,0	93	100,0

Nas instituições que alcançaram melhores resultados (ITERS-R e ECERS-R), o percentual de coordenadores que exercem essa função há mais de onze anos é maior do que o observado nas instituições que alcançaram notas mais baixas.

Tempo em que trabalha no estabelecimento pesquisado

A distribuição das respostas à questão “Há quanto tempo você trabalha nesta instituição” permite verificar que um pouco mais da metade dos respondentes declarou trabalhar na instituição pesquisada há menos de cinco anos, outros 28% entre cinco e dez anos e 21,5% há pelo menos onze anos. Em relação à distribuição das respostas pela dependência administrativa dos estabelecimentos, pode-se notar que, nas conveniadas, 40% dos coordenadores que responderam ao questionário exercem suas atividades há menos de dois anos, enquanto nas instituições privadas cerca de 54% deles trabalham na unidade há mais de 15 anos (Tabela 6.38).

Tabela 6.38

Tempo de trabalho dos coordenadores no mesmo estabelecimento, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Tempo de trabalho na instituição	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Há menos de 2 anos	17	26,2	6	40,0	2	15,4	25	26,9
2 a 4 anos	19	29,2	1	6,7	2	15,4	22	23,7
5 a 10 anos	17	26,2	7	46,7	2	15,4	26	28,0
11 a 15 anos	8	12,3	0	0,0	0	0,0	8	8,6
Há mais de 15 anos	4	6,2	1	6,7	7	53,8	12	12,9
Total	65	100,0	15	100,0	13	100,0	93	100,0

O tempo de permanência na mesma instituição mostrou associação com os resultados. Os dados apontam que, nas instituições que alcançaram notas mais baixas nas escalas ITERS-R e ECERS-R, os percentuais de coordenadores que trabalham há menos de dois anos é mais alto do que o observado no grupo de instituições com melhores resultados.

■ Situação trabalhista

Nas instituições municipais, o percentual dos que informaram ser funcionários públicos concursados chega a 95,5%. Nas particulares, um terço declarou ser celetista e 41,7% selecionaram a categoria “outro”. Nas instituições conveniadas, 33,3% são celetistas; outros 33,3% assinalaram a categoria “outro”; dois coordenadores são prestadores de serviço com contrato temporário e um deles trabalha sem contrato.

Tabela 6.39

Situação trabalhista dos coordenadores, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Situação trabalhista	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Funcionário público concursado (estatutário)	63	95,5	1	8,3	0	0,0	64	71,1
Celetista	0	0,0	4	33,3	4	33,3	8	8,9
Prestador de serviço com contrato temporário	1	1,5	2	16,7	1	8,3	4	4,4
Prestador de serviço sem contrato	2	3,0	1	8,3	1	8,3	4	4,4
Cooperado	0	0,0	0	0,0	1	8,3	1	1,1
Outro	0	0,0	4	33,3	5	41,7	9	10,0
Total	66	100,0	12	100,0	12	100,0	90	100,0

Processo de contratação e tempo de experiência profissional

Os dados reunidos na Tabela 6.40 mostram que a maioria (65,2%) dos que trabalhavam nas instituições municipais foi admitida por concurso público. Nas instituições conveniadas, os critérios de contratação aparecem igualmente distribuídos entre as seguintes alternativas: “indicação de técnicos” (28,6%), “outras indicações, que não a de políticos” (28,6%) e “outra forma de seleção” (28,6%). Nas instituições particulares, 41,7% dos coordenadores declararam ter sido contratados por “outros critérios”.

Tabela 6.40

Critérios de seleção dos coordenadores pedagógicos, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Critérios de seleção	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Concurso público	43	65,2	0	0,0	0	0,0	43	46,7
Processo seletivo	3	4,5	2	14,3	2	16,7	7	7,6
Eleição	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Processo seletivo e eleição	1	1,5	0	0,0	0	0,0	1	1,1
Indicação de técnicos	4	6,1	4	28,6	2	16,7	10	10,9
Indicação de políticos	1	1,5	0	0,0	0	0,0	1	1,1
Outras indicações	6	9,1	4	28,6	3	25,0	13	14,1
Outra forma	8	12,1	4	28,6	5	41,7	17	18,5
Total	66	100,0	14	100,0	12	100,0	92	100,0

Carga horária de trabalho

Pela Tabela 6.41 verifica-se que a maior parte dos respondentes (82,8%) declarou trabalhar 40 horas ou mais na semana, sobretudo nas instituições municipais e conveniadas (87,7% e 86,7%, respectivamente). Por outro lado, nas unidades privadas, constatou-se o maior percentual de coordenadores com carga horária igual ou inferior a 30 horas semanais, correspondendo a 46,2% do total.

Tabela 6.41

Carga horária de trabalho semanal dos coordenadores, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Carga horária semanal	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
20 horas semanais	4	6,2	2	13,3	3	23,1	9	9,7
30 horas semanais	4	6,2	0	0,0	3	23,1	7	7,5
40 horas semanais	51	78,5	9	60,0	4	30,8	64	68,8
Mais de 40 horas semanais	6	9,2	4	26,7	3	23,1	13	14,0
Total	65	100,0	15	100,0	13	100,0	93	100,0

■ Salário e renda familiar

Considerando-se essas variações na carga horária, as informações relativas à faixa salarial foram tabuladas levando-se em conta as diferentes jornadas de trabalho. Esses dados são sintetizados a seguir.

Os dados mostram que predominam, nas instituições conveniadas e nas particulares, salários iguais ou inferiores a R\$ 930,00 (até dois salários mínimos). Rendimentos equivalentes a esse valor são recebidos por 57,1% dos coordenadores que trabalham nesses dois grupos de instituições.

Na faixa de dois a quatro salários mínimos, verifica-se a seguinte distribuição: 42,9% dos coordenadores da rede conveniada; 32,8% dos que trabalham na rede municipal e 16,7% dos que prestam serviço nas instituições particulares. Recebem salários superiores a seis salários mínimos (R\$ 2.790,00) 33,3% dos coordenadores das escolas particulares e 32,9% dos que trabalham na rede municipal.

Tabela 6.42

Salário mensal bruto dos coordenadores, segundo a jornada de trabalho semanal, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Carga horária	Salário	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
20 h semanais	1 até 2 SM			2	100,0	2	66,7	4	44,4
	2 a 4 SM	1	25			1	33,3	2	22,2
	4 a 6 SM	3	75					3	33,3
	Total	4	100,0	2	100,0	3	100,0	9	100,0
30 h semanais	1 até 2 SM					2	66,7	2	28,6
	2 a 4 SM	2	50					2	28,6
	4 a 6 SM	2	50					2	28,6
	6 a 9 SM					1	33,3	1	14,3
	Total	4	100,0			3	100,0	7	100,0
40 h semanais	1 até 2 SM	0	0	4	50	1	25	5	8,1
	2 a 4 SM	14	28	4	50	1	25	19	30,6
	4 a 6 SM	16	32					16	25,8
	6 a 9 SM	16	32			2	50	18	29
	9 a 12 SM	3	6					3	4,8
	12 a 16 SM	1	2					1	1,6
Total	50	100,0	8	100,0	4	100,0	62	100,0	
Mais de 40 h semanais	Até 1 SM			1	25			1	8,3
	1 até 2 SM	1	16,7	1	25	1	50	3	25
	2 a 4 SM	4	66,7	2	50			6	50
	6 a 9 SM	1	16,7			1	50	2	16,7
	Total	6	100,0	4	100,0	2	100,0	12	100,0
Total	Até 1 SM			1	7,1			1	1,1
	1 até 2 SM	1	1,6	7	50,0	6	50,0	14	15,6
	2 a 4 SM	21	32,8	6	42,9	2	16,7	29	32,2
	4 a 6 SM	21	32,8					21	23,3
	6 a 9 SM	17	26,6			4	33,3	21	23,3
	9 a 12 SM	3	4,7					3	3,3
	12 a 16 SM	1	1,6					1	1,1
Total	64	100,0	14	100,-	12	100,0	90	100,0	

SM = Salário mínimo = R\$ 465,00

■ Renda familiar

Perguntados a respeito do exercício de outras atividades além do trabalho de coordenação pedagógica, verifica-se que mais de 66% dos coordenadores responderam negativamente a essa questão.

Pelos dados mostrados na Tabela 6.43, verifica-se que a renda familiar bruta da maior parte dos coordenadores das instituições conveniadas e das instituições particulares é mais baixa em comparação com a informada pelos integrantes da rede municipal. Na faixa de renda de até quatro salários mínimos estão concentrados 46,7% dos coordenadores de instituições conveniadas e 33,3% de estabelecimentos privados, enquanto nas municipais esse percentual é de apenas 4,6%.

A faixa de quatro a seis salários mínimos (R\$ 1.861,00 a R\$ 2.790,00) concentra 21,5% dos coordenadores da rede municipal; 40,0% daqueles das instituições conveniadas e 8,3% dos que trabalhavam nas escolas particulares. Valores superiores a seis salários mínimos (R\$ 2.791,00) foram informados por 73,8% dos coordenadores da rede municipal, por 58,3% dos da rede particular e por 13,3% dos que trabalhavam nas instituições conveniadas.

Nas escolas que obtiveram notas mais altas (ITERS-R e ECERS-R), o percentual de coordenadores originários de famílias com renda superior a seis salários mínimos é maior do que o observado no grupo que obteve médias mais baixas. Nos grupos inferiores quanto aos resultados o percentual de coordenadores com renda familiar de até quatro salários mínimos é mais alto do que o registrado no grupo de notas mais altas.

Tabela 6.43

Renda familiar dos coordenadores pedagógicos, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Renda familiar mensal	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n.	%	n.	%	n	%
R\$ 466,00 a R\$ 930,00 (de 1 até 2 SM)	1	1,5	2	13,3	3	25,0	6	6,5
R\$ 931,00 a R\$ 1.860,00 (de 2 a 4 SM)	2	3,1	5	33,3	1	8,3	8	8,7
R\$ 1.861,00 a R\$ 2.790,00 (de 4 a 6 SM)	14	21,5	6	40,0	1	8,3	21	22,8
R\$ 2.791,00 a R\$ 4.185,00 (de 6 a 9 SM)	21	32,3	1	6,7	4	33,3	26	28,3
R\$ 4.186,00 a R\$ 5.580,00 (de 9 a 12 SM)	5	7,7	0	0,0	0	0,0	5	5,4
R\$ 5.581,00 a R\$ 7.740,00 (de 12 a 16 SM)	12	18,5	1	6,7	2	16,7	15	16,3
R\$ 7.741,00 a R\$ 9.300,00 (16 a 20 SM)	7	10,8	0	0,0	0	0,0	7	7,6
Mais de R\$ 9.300,00 (mais de 20 SM)	3	4,6	0	0,0	1	8,3	4	4,3
Total	65	100,0	15	100,0	12	100,0	92	100,0

■ Indicadores culturais e de lazer

Hábitos de leitura

As distribuições das respostas dadas pelos coordenadores às questões utilizadas na composição dos indicadores “hábitos de leitura” e “atividades culturais” são apresentadas a seguir. Para maior facilidade de apresentação, são destacadas apenas as frequências relativas à categoria “sempre ou quase sempre”, utilizadas na composição desses indicadores.

Livros sobre educação e revistas especializadas na área de atuação foram, pela ordem, os dois gêneros de textos mais apontados pela maior parte dos coordenadores das escolas municipais e das escolas particulares. Entre os que trabalhavam nas instituições conveniadas, 85,7% informaram que costumavam ler com muita frequência os livros de histórias infantis, além dos gêneros já mencionados por seus pares.

Tabela 6.44

Número e percentual de respostas na categoria “sempre ou quase sempre”, segundo gênero de texto

Hábitos de leitura	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Livros sobre educação	50	75,8	12	80,0	12	85,7	74	77,9
Outros livros (literatura em geral)	29	46,0	9	60,0	7	53,8	45	49,5
Livros de histórias infantis	42	63,6	12	85,7	7	50,0	61	64,9
Revistas especializadas na sua área	44	69,8	11	78,6	11	78,6	66	72,5
Jornais ou revistas de informação geral (<i>Véja, Istoé, Época</i> etc.)	38	57,6	8	57,1	5	38,5	51	54,8
Outras revistas	18	29,0	5	35,7	4	30,8	27	30,3

Atividades culturais e de lazer

Percentuais de respostas “sempre ou quase sempre” superiores a 60,0% em todos os subgrupos de coordenadores foram observados com relação às seguintes atividades: assistir/ouvir noticiários; consultar a Internet para pesquisa e ouvir música. Em contrapartida, percentuais de respostas inferiores a 30,0% em todos os grupos apareceram associados às seguintes atividades: praticar esportes; desenvolver alguma atividade artística; ir a *shows*, ao cinema, a exposições de arte e ao teatro.

Tabela 6.45

Número e percentual de respostas na categoria “sempre ou quase sempre”, segundo atividade

Hábitos culturais e de lazer	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Assistir/ouvir noticiários	57	86,4	11	73,3	12	85,7	80	84,2
Consultar a Internet para pesquisa	49	74,2	11	73,3	10	71,4	70	73,7
Ouvir música	43	67,2	11	73,3	8	61,5	62	67,4
Participar de palestras/cursos voltados para a ampliação cultural	29	43,9	9	60,0	8	57,1	46	48,4
Consultar a Internet para lazer	31	47,0	6	40,0	5	38,5	42	44,7
Participar de festas/eventos	25	37,9	3	21,4	7	50,0	35	37,2
Assistir novelas e/ou filmes na televisão	21	32,3	4	26,7	7	53,8	32	34,4
Viajar	22	33,3	3	20,0	6	42,9	31	32,6
Realizar trabalho voluntário	11	16,7	5	33,3	1	7,1	17	17,9
Praticar esportes	12	18,2	2	13,3	1	8,3	15	16,1
Desenvolver alguma atividade artística	5	7,6	4	26,7	1	7,7	10	10,6
Ir a <i>shows</i>	5	7,7	2	13,3	2	14,3	9	9,6
Ir ao cinema	7	10,8	1	6,7	0	0,0	8	8,5
Ir a exposições de arte	2	3,0	1	6,7	0	0,0	3	3,2
Ir ao teatro	1	1,5	1	6,7	0	0,0	2	2,1

Esse conjunto de itens deu origem ao indicador composto (notas variando de 1 a 10 e mediana igual a 5), o que permitiu que ele fosse utilizado no contraste dos grupos extremos. Os resultados apontaram que, nas instituições que obtiveram notas mais altas (ITERS-R e ECERS-R), o percentual de coordenadores que informa ter uma participação mais ampla em atividades culturais e de lazer é maior do que o observado no outro grupo extremo.

■ Atuação na coordenação pedagógica

Solicitados a indicar se havia outros profissionais que atuavam na coordenação pedagógica das turmas de educação infantil, 39,6% responderam afirmativamente, sobretudo nas unidades de atendimento misto, em que além da educação infantil são oferecidas vagas em outros níveis da educação básica (EI e EB). Já nos estabelecimentos de educação infantil exclusivamente, observa-se o contrário, ou seja, a maioria dos respondentes (78,4%) declarou a inexistência de outros profissionais na coordenação pedagógica da escola.

Tabela 6.46

Profissionais atuando na coordenação pedagógica da educação infantil,
por tipo de atendimento do estabelecimento

Existem outros profissionais atuando na coordenação pedagógica da EI?	EI		EI_EB		Total	
	n	%	n	%	n	%
Não	40	78,4	15	37,5	55	60,4
Sim	11	21,6	25	62,5	36	39,6
Total	51	100,0	40	100,0	91	100,0

Informaram que a instituição recebia supervisão pedagógica externa, 84% dos coordenadores das escolas somente de educação infantil 73,2% dos profissionais que atuavam nas escolas do tipo educação infantil e educação básica, observando-se que na maioria dos casos (92,1% do grupo total) essa supervisão era fornecida pela Secretaria Municipal da Educação.

■ Planejamento das atividades com as crianças

Realizar reuniões com os professores para planejar e avaliar as atividades a serem desenvolvidas com as crianças é prática comum nas instituições que foram avaliadas pela pesquisa. Com relação à frequência dessas reuniões, para a maior parte dos participantes (78,8%) elas ocorriam pelo menos uma vez ao mês, observando-se, no entanto, diferenças acentuadas nas respostas fornecidas pelos coordenadores que trabalhavam nas instituições exclusivas de educação infantil e pelos que exerciam sua função nas escolas dos tipos educação infantil e educação básica (Tabela 6.47).

Tabela 6.47

Frequência das reuniões de planejamento, segundo o tipo de atendimento do estabelecimento

Frequência das reuniões de planejamento	EI		EI_EB		Total	
	n	%	n	%	n	%
Semanalmente	5	11,1	16	40,0	21	24,7
Quinzenalmente	10	22,2	6	15,0	16	18,8
Mensalmente	22	48,9	8	20,0	30	35,3
A cada dois meses	7	15,6	6	15,0	13	15,3
Uma vez no semestre	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Outro	1	2,2	4	10,0	5	5,9
Total	45	100,0	40	100,0	85	100,0

Com relação à organização dos horários de planejamento, 47,7% dos coordenadores informaram que os professores contavam com um horário remunerado para essa atividade

específica. Analisando-se a distribuição das respostas, verifica-se, no entanto, que diferentes tipos de arranjos são realizados para permitir que essas reuniões ocorram. Entre as estratégias mencionadas, destacam-se: reuniões realizadas nos sábados; reuniões no horário das aulas de educação física; auxiliar de ensino assumindo a turma para que a professora participe da reunião; realização das reuniões após a saída das crianças; redução da jornada de atendimento etc. Destaque-se que dispensar as crianças para que as reuniões de planejamento ocorram é prática mais frequente nas instituições do tipo educação infantil (Tabela 6.48).

Tabela 6.48

Organização dos horários de planejamento, por tipo de atendimento do estabelecimento

Organização dos horários de planejamento	EI		EI_EB		Total	
	n	%	n	%	n	%
Contam com horário de planejamento remunerado	22	46,8	19	48,7	41	47,7
Utilizam o horário de sono das crianças	1	2,1	0	0,0	1	1,2
Dispensam as crianças para o planejamento	9	19,1	3	7,7	12	14,0
O planejamento é feito individualmente fora da instituição	5	10,6	3	7,7	8	9,3
Outra	10	21,3	14	35,9	24	27,9
Total	47	100,0	39	100,0	86	100,0

Quanto ao tipo de atividades planejadas, a grande maioria (93,3%) dos coordenadores informa que elas são realizadas diariamente, voltadas para todo o grupo de crianças. Atividades destinadas a pequenos grupos ou atividades individuais foram mencionadas menos frequentemente (68,8% e 64,2%, respectivamente) (Tabela 6.49).

Tabela 6.49

Frequência e tipo de planejamento

Planejamento de atividades	Total	
	n	%
Há planejamento diário de atividades	83	93,3
São planejadas atividades para todo o grupo	80	93,0
São planejadas atividades para pequenos grupos	55	68,8
São planejadas atividades individuais	52	64,2

■ Avaliações de acompanhamento das crianças

De acordo com os coordenadores, observações e registros a respeito de cada criança são práticas existentes em grande parte das instituições (95,6% dos casos). Informaram também que essas avaliações servem de base para mudanças no planejamento, 93,5% dos respondentes.

Quando se solicitou que informassem com que frequência essas avaliações de acompanhamento das crianças eram enviadas aos pais, obteve-se uma distribuição de respostas bastante variada, havendo nítidas diferenças entre os integrantes dos dois tipos de instituições, como pode ser visto pelos dados reunidos na Tabela 6.50, a seguir. Nos estabelecimentos exclusivos para educação infantil, os pais recebem avaliações de seus filhos mais esporadicamente do que nas instituições que atendem a outras etapas de ensino

Tabela 6.50

Frequência do envio das avaliações de acompanhamento das crianças para as famílias, por tipo de atendimento do estabelecimento

Envio das avaliações para os pais	EI		EI/EB		Total	
	n	%	n	%	n	%
Uma vez por ano	3	6,0	1	2,4	4	4,4
Duas vezes por ano	26	52,0	6	14,6	32	35,2
Bimestralmente	15	30,0	30	73,2	45	49,5
Mensalmente	5	10,0	3	7,3	8	8,8
Outra. Especifique	1	2,0	1	2,4	2	2,2
Total	50	100,0	41	100,0	91	100,0

■ Período de adaptação da criança

Nas questões de números 73 a 80 foi solicitado aos coordenadores que informassem quais atividades eram desenvolvidas durante a fase de adaptação da criança que ingressava nas escolas de educação infantil. Percentuais superiores a 80% nos dois grupos de instituições foram registrados na questão que mencionava atenção especial dada às famílias e na questão relativa ao fato de as crianças poderem trazer seus brinquedos para a instituição. Percentuais de respostas afirmativas variando entre 75% e 51% ocorreram nas seguintes questões: presença de esquemas alternativos para crianças com dificuldades de adaptação (75,0%); aumento progressivo das horas em que a criança permanece na instituição (69,8%); presença da mãe ou de outro familiar durante algumas horas por dia (66,3%); e menção ao fato de as crianças se adaptarem sem necessidade de acompanhamento familiar (51,2%). A existência de sistemas de adaptação distintos para o caso dos bebês ou para crianças maiores e a pre-

sença de um professor dedicado à criança durante um determinado período foram soluções menos frequentes (44,6% e 27,5%, respectivamente).

Observando-se os dados reunidos na Tabela 6.51, verifica-se que há sensíveis variações nas respostas dadas pelos coordenadores em virtude do tipo de atendimento prestado pela instituição onde trabalham.

Tabela 6.51
Características do período de adaptação da criança na educação infantil,
por tipo de atendimento do estabelecimento

Período de adaptação	EI		EI/EB		Total	
	n	%	n	%	n	%
As crianças adaptam-se sem acompanhamento familiar	20	43,5	24	60,0	44	51,2
Acompanhamento de mãe ou outro familiar durante algumas horas por dia, durante os primeiros dias	34	70,8	25	61,0	59	66,3
Aumento progressivo das horas da criança na instituição	42	84,0	18	50,0	60	69,8
Uma professora dedicada à criança durante um período determinado	8	18,6	14	37,8	22	27,5
Há esquemas alternativos para crianças com maiores dificuldades de adaptação	41	85,4	22	61,1	63	75
Há sistemas distintos para bebês e crianças maiores	26	59,1	7	23,3	33	44,6
Os professores dão uma especial atenção às famílias nesse período	44	91,7	31	83,8	75	88,2
As crianças podem trazer seus brinquedos/objetos favoritos para a instituição nesse período	40	81,6	32	80,0	72	80,9

Esse conjunto de questões deu origem a um novo indicador, e os resultados do processamento envolvendo o contraste dos grupos extremos mostraram que, nas instituições com notas mais altas, é maior o percentual de coordenadores que informaram adotar providências com o objetivo de facilitar a adaptação das crianças que ingressam na educação infantil.

■ Classificação do nível socioeconômico da clientela

Foi solicitado aos coordenadores que indicassem o nível socioeconômico médio das crianças que frequentavam as turmas de educação infantil. Pela Tabela 6.52, observa-se que 86,5% dos respondentes declararam que seus alunos possuem nível socioeconômico médio baixo (33,7%) ou baixo (52,8%).

Tabela 6.52
Classificação do nível socioeconômico das crianças

Nível socioeconômico das crianças	n	%
NSE alto	1	1,1
NSE médio alto	3	3,4
NSE médio	7	7,9
NSE médio baixo	30	33,7
NSE baixo	47	52,8
Extrema pobreza	1	1,1
Total	89	100,0

O contraste dos grupos extremos quanto aos resultados nas duas escalas de avaliação (ITERS-R e ECERS-R) mostrou que, nas escolas situadas no extremo inferior da distribuição das notas, o percentual de crianças, segundo os coordenadores, pertencentes a famílias com baixo nível socioeconômico é mais alto do que o observado entre as escolas que obtiveram notas mais altas.

■ Relacionamento com as famílias

Nas questões de números 85 a 92 foi solicitado que informassem que tipo de material impresso era enviado às famílias, obtendo-se a distribuição de respostas apresentada na Tabela 6.53, a seguir.

Tabela 6.53
Comunicações por escrito que as famílias recebem do estabelecimento

Comunicações ou impressos enviados às famílias	n	%
Informações sobre eventos e/ou passeios	91	98,9
Convocação de reuniões	91	98,9
Informações sobre saúde/higiene	85	91,4
Avaliações individuais das crianças	81	90,0
Informações sobre atividades pedagógicas planejadas	77	82,8
Advertências	49	57,6
Informações diárias sobre a criança (sono, alimentação, saúde etc.)	41	46,6
Projeto pedagógico da instituição	19	23,2

Analisando-se as distribuições, constata-se que o envio de informações diárias sobre a criança (46,6%) e o encaminhamento do projeto pedagógico da instituição aos pais (23,2%) foram os itens apontados com menor frequência.

■ Instalações e equipamentos existentes no estabelecimento

Avaliaram o prédio da instituição como adequado para o atendimento das crianças, 42,9% dos coordenadores, sendo essa avaliação menos favorável entre as profissionais que trabalhavam em unidades que atendiam exclusivamente crianças da educação infantil (Tabela 6.54). Cabe ainda destacar que para cerca de um quarto dos coordenadores o prédio da instituição possui muitas inadequações ou é totalmente inadequado.

Tabela 6.54

Avaliação da adequação do prédio às suas condições de uso, por tipo de atendimento do estabelecimento

Avalie a adequação do prédio da instituição em relação às crianças atendidas	EI		EI/EB		Total	
	n	%	n	%	n	%
Adequado	16	32,0	23	56,1	39	42,9
Mais ou menos adequado	16	32,0	13	31,7	29	31,9
Com muitas inadequações	14	28,0	5	12,2	19	20,9
Totalmente inadequado	4	8,0	0	0,0	4	4,4
Total	50	100,0	41	100,0	91	100,0

Solicitados a indicar o que seria necessário modificar no prédio, os coordenadores apontaram, entre outros, os seguintes aspectos:

- “Pintura adequada, conservação de paredes, muros e telhados, área coberta para atividades pedagógicas fora de sala, área verde de sombra, espaços pedagógicos como: sala para contar histórias, brinquedoteca, biblioteca, camarim.”
- “A escola tem um prédio de 70 anos. Trata-se de uma construção antiga, que necessita de reformas e construções, tais como telhado, quadra, sala de informática, vestuário, salão de artesanato.”
- “Área de lazer, salas amplas e ventiladas, banheiros adequados, cantina, área externa, carteiras.”
- “Área livre para atividades físicas e recreativas.”
- “Banheiros adaptados à faixa etária atendida, sala de leitura, brinquedoteca.”
- “Brinquedos para o parquinho, materiais didáticos e jogos pedagógicos.”
- “Como estamos em um espaço cedido pela comunidade, há várias dificuldades na infraestrutura. Precisamos de um espaço pensado para crianças de zero a seis anos.”

- “Em nosso prédio, falta adequar a cozinha para melhor qualidade no preparo das refeições. Precisamos de mais espaço físico para poder atender crianças a partir de um mês.”
- “Espaço, ventilação, banheiros adequados, refeitórios e brinquedoteca.”
- “Vigilância eletrônica, jardins e refeitório.”

■ Biblioteca

Informaram que a instituição possuía uma biblioteca ou uma sala de leitura, pouco mais da metade (58,2%) dos coordenadores, sendo essa resposta mais frequente nas escolas do tipo educação infantil-educação básica (87,5% e 35,3%, respectivamente).

■ Dificuldades enfrentadas no trabalho

Nas questões de números 116 a 121, foi solicitado aos coordenadores que indicassem se enfrentavam algum tipo de dificuldade para lidar com um conjunto variado de aspectos relativos ao seu trabalho. A tabulação das respostas indica que percentuais nas categorias que sinalizam grau de dificuldade “médio” e “alto” foram observados, pela ordem, nos seguintes aspectos: contar com a colaboração da comunidade atendida (48,4%); dispor da assessoria de especialistas externos (42,6%); contar com professores competentes (40,7%) e comprometidos com o trabalho (39,8%), rotatividade e absenteísmo dos professores (33,3%) e ter o apoio da direção da instituição (20,7%).

A análise das respostas dadas às questões abertas é sintetizada a seguir.

Como são encaminhadas as queixas das famílias

As respostas dadas para essa questão revelaram posturas diversas em relação às queixas de pais de alunos. Em algumas respostas, percebe-se uma atitude aberta ao diálogo, inclusive mencionando que eventualmente haveria alguma mudança ou correção de falhas como resultado das conversas. Em outras, transparece uma visão mais burocratizada, o que poderia estar revelando uma postura mais defensiva da equipe, como ter tudo documentado e encaminhado a outras instâncias. Porém, em diversas respostas, menciona-se o diálogo ou a conversa como primeira reação, e as outras medidas são citadas como recursos adicionais.

A seguir, são citadas algumas respostas como exemplos desses diferentes procedimentos.

- “Foram pouquíssimas as queixas. Quando ocorrem, procuramos escutá-las atentamente, conversar sobre, esclarecer dúvidas, nos desculpar se o erro foi nosso e tomar os encaminhamentos necessários para as devidas mudanças.”
- “Passam pela orientação educacional ou direção. É lavrado em ata.”
- “As famílias são ouvidas. O grupo reflete sobre a queixa e dá uma devolutiva para a família, normalmente em reunião com a direção, supervisão e/ou professores.”
- “Todos os meses são encaminhados, juntamente com a avaliação, formulários para reclamação ou sugestões.”

Como é avaliado o trabalho desenvolvido com as crianças

Ao responder a essa pergunta, muitos coordenadores focalizaram seu trabalho com os professores mencionando reuniões pedagógicas, planejamento conjunto, trabalho em equipe. Em sua maioria, também descreveram como as crianças são avaliadas, citando diversos procedimentos e estratégias, entre eles: observação; diagnóstico via testes aplicados nas crianças; avaliação formativa, qualitativa; fichas e instrumentos de avaliação; relatórios enviados aos pais.

Além disso, em uma das respostas há menção a um sistema pedagógico externo adotado pela escola (Gestão nota 10), e em outras cita-se a “psicogênese da língua” e a “psicolinguística de Emília Ferreiro”. Em apenas uma resposta há o reconhecimento de que a avaliação é feita “muito superficialmente”.

A seguir estão transcritos alguns exemplos de respostas dadas a essa pergunta.

- “É avaliado de forma qualitativa, buscando aproveitar o conhecimento prévio das crianças e diariamente observando o seu desenvolvimento.”
- “Por meio de portfólios, CDs, DVDs, relato de vivências, observações.”
- “No dia a dia e no final de cada bimestre, o professor responde uma ficha individual de cada criança.”
- “São realizados registros das ações dos alunos, observados durante sua atuação nas diversas áreas do conhecimento; um relatório de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos é apresentado aos pais em encontros semestrais, ”
- “As crianças são avaliadas de acordo com uma ficha enviada pela Semec, bem como diariamente, pela professora, e ainda realizam, a cada bimestre, uma verificação de aprendizagem de linguagem oral e escrita e de matemática; também é aplicado um teste de nível para as crianças do 1º e 2º períodos.”

As respostas evidenciam uma preocupação maior com o desenvolvimento da linguagem e a preparação para a alfabetização. Em diversas respostas registra-se uma orientação geral e até instrumentos padronizados fornecidos pela Secretaria de Educação e adotados pela escola. Foram poucas as que mencionaram o retorno aos pais.

Desafios que encontra no trabalho

As pessoas que desempenham a função de coordenação pedagógica nas escolas investigadas mencionaram vários desafios que precisam enfrentar em seu trabalho. Os coordenadores mencionam diversas carências na infraestrutura das escolas: falta de salas para seu trabalho, falta de materiais pedagógicos, falta de espaço para as crianças, falta de equipamentos. As queixas sobre as famílias estão presentes em mais de um terço das respostas, a maioria cobrando maior valorização da educação infantil, maior zelo pela assiduidade das crianças, entre outros aspectos. Aos professores também são dirigidas críticas: sua formação não é boa, não demonstram compromisso pelo trabalho, não valorizam o papel da coordenação pedagógica. A seguir, alguns exemplos dessas respostas.

- “Trabalhar sem as condições estruturais mínimas que são necessárias para um bom atendimento.”
- “O meu maior desafio são os professores que relutam em aceitar mudanças, que não apoiam os projetos e executam as atividades de maneira monótona, sem amor (meu ponto de vista).”
- “Falta maior compromisso dos pais para com o material escolar dos alunos, falta às aulas etc.”
- “São muitos. Várias salas de aulas para atender, avaliação externa, alunos com dificuldades no aprendizado, famílias ausentes e outros.”
- “Conciliar a coordenação da educação infantil e do ensino fundamental.”
- “Os problemas com a falta de espaço físico, a rotatividade dos professores e a carga horária do professor, que não prevê tempo para formação.”
- “Falta de estrutura em relação ao número de profissionais, principalmente os professores. Sempre iniciamos o ano letivo com falta de professores; se há professor licenciado, não há substituto, o espaço físico não é adequado (salas pequenas), principalmente para a educação infantil, falta de apoio e compromisso dos pais.”

Muitas dessas dificuldades independem da esfera de ação da escola: ou são atribuídas às famílias, ou à Secretaria de Educação ou aos responsáveis pela instituição. As queixas em relação aos professores referem-se à formação que receberam, ao seu compromisso com o

trabalho ou a causas que independem da unidade: falta de horário para planejamento, falta de substitutos. Apenas uma resposta cita como desafio suas condições pessoais para o trabalho: “Coordenar o grande grupo, por ser meu primeiro ano coordenando”.

Análise de questões abertas dos questionários para diretores e coordenadores

Os 146 diretores e 94 coordenadores receberam questionários com as seguintes perguntas, respectivamente: “Que mudanças deveriam ocorrer na instituição que você dirige para seu trabalho se tornar mais satisfatório?” e “Que mudanças teriam de ocorrer nesta instituição para seu trabalho se tornar mais satisfatório?” Essas questões obtiveram uma significativa quantidade de respostas, especialmente por parte dos diretores, que se estenderam mais em suas considerações do que os coordenadores. Além disso, como já foi explicado, nem todas as unidades pesquisadas contavam com coordenador pedagógico.

As respostas a essa questão foram submetidas a uma análise de conteúdo utilizando o *software* Alceste. O Alceste (IMAGE, 2003) é um programa de análise de textos que permite verificar associações e polaridades entre palavras e expressões. Os textos são separados e/ou agrupados em unidades de contexto elementares – UCEs. A análise estatística, realizada por etapas, baseia-se na frequência com que as palavras aparecem nos textos.

O programa identifica grupos de respostas, propondo uma tipologia, as classes. Essas classes agrupam trechos de respostas que apresentam, ao mesmo tempo, vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras classes (CAMARGO, 2005). Em cada classe, o programa indica as palavras estatisticamente mais significativas, utilizando o teste de *chi* quadrado. Fornece também exemplos de frases selecionadas naquela classe e mostra como as classes se relacionam entre si, com apoio em gráficos.

As respostas de diretores e coordenadores foram analisadas conjuntamente. As variáveis selecionadas para identificar os textos foram: sujeito; escola; município; dependência administrativa (particular, conveniada ou municipal); tipo de atendimento (só educação infantil ou educação infantil e outros níveis); cargo (diretor ou coordenador).

Para esta análise, os resultados obtidos com o uso do *Alceste* foram confrontados e complementados por um exame direto do conjunto de respostas abertas digitadas a partir dos questionários.

O relatório de saída apontou três classes.

Na classe A está agrupado um terço das UCEs classificadas em classes. As palavras mais significativas são: comprometimento, maior⁴, relac+, apoio, família+, problema+,

4. O sinal + indica a raiz da palavra, por exemplo, família+ inclui família e famílias.

participação, filho e instituiç+. Como UCEs mais significativas, estão citadas frases que sugerem preocupação com a participação das famílias, desejando seu maior comprometimento com a educação dos filhos.

Note-se que, ao confrontar esses trechos de respostas com o material bruto, se constata que as respostas que citam especificamente aspectos relativos à participação das famílias são dadas por apenas 21 sujeitos, sendo sete diretores e 14 coordenadores.

A seguir transcrevem-se alguns dos exemplos dos trechos de respostas da classe A fornecidos pelo relatório de saída do *Alceste*.

“A participação maior dos pais em relação à aprendizagem de seus filhos, esse é o maior desafio” (coordenadora, escola municipal, Campo Grande)

“Maior comprometimento das famílias a fim de estabelecer limites para seus filhos, trabalhar valores que estão esquecidos nas relações humanas” (diretor, escola particular, Belém)

“Criar estratégias para envolver e estimular maior participação de pais, mães e responsáveis das crianças” (coordenadora, escola de educação infantil particular, Belém)

“Participação efetiva dos responsáveis, pois alegam o trabalho, não poder chegar atrasado ou perder o emprego” (diretor, escola municipal, Rio de Janeiro)

“Que a família passe a acompanhar mais o desenvolvimento dos seus filhos” (coordenadora, escola municipal, Teresina)

“As famílias precisam ter um padrão de vida que possibilite uma participação maior na vida das crianças na escola, pois as crianças vivem praticamente sozinhas, em virtude de os pais se dedicarem unicamente ao trabalho e ao sustento da família” (diretor, escola municipal, Rio de Janeiro)

Essas respostas sugerem que a demanda por uma maior participação dos pais é acompanhada pela constatação de que suas condições de vida podem dificultar esse comprometimento. Em alguns casos, esse é o único aspecto abordado nas respostas e em outros, as respostas citam também outras demandas.

Uma resposta de diretor de escola municipal de Fortaleza menciona a violência: “Maior segurança dentro da escola e área do entorno da escola. A violência é uma das questões que nos preocupam.” No Rio de Janeiro, uma coordenadora de CIEP escreveu: “Estamos imersos em um caos social”. Estas foram as únicas respostas que mencionaram explicitamente o clima de insegurança nas escolas e seu entorno.

As classes B e C tocam em aspectos ligados às condições de funcionamento das instituições. A classe B agrupa trechos de resposta que focalizam mais a atuação de professores e aspectos pedagógicos e a classe C apresenta frases que indicam maior preocupação com as condições de infra-estrutura material das escolas.

Na classe B, o programa agrupou 25% das UCEs, sendo as palavras mais significativas pedagog+, materi+, professor+, didatico+, adequado, numero+, administrativo+ e turma+. Alguns dos exemplos dos trechos de respostas da classe B, fornecidos pelo relatório de saída do Alceste, estão citados a seguir.

“Turmas menores, máximo 20 alunos, auxiliares para os professores, porteiro, mais funcionários para limpeza” (diretor, escola municipal).

“Capacitação dos educadores ou contratação de professores para as turmas. Contratação de mais pessoal de limpeza, mais verbas para reformas e material pedagógico.” (coordenadora, escola municipal de educação infantil).

“Um computador, material didático para o professor pesquisar e planejar suas aulas” (coordenadora de escola municipal de educação infantil).

“Maior disponibilidade de materiais de estudo para os professores; livros, computador com Internet para uso pedagógico e não só administrativo, mais brinquedos, jogos, materiais, pois quando brincamos também quebramos” (coordenadora de escola municipal de educação infantil).

“Diminuir a rotatividade de professores, que as decisões fossem sempre coletivas e com transparência, e as professoras tivessem todos os materiais disponíveis para a execução das atividades planejadas” (coordenadora, escola de educação infantil municipal).

“Equipar mais a escola com materiais didáticos para serem usados pelos alunos; climatizar as salas de aula, pois o clima quente interfere na aprendizagem dos alunos; espaço mais adequado para a recreação e o lazer dos alunos” (diretor, escola municipal).

Em contraste com a classe A, essa corresponde a um número grande de respostas, tanto de diretores como de coordenadores. São diversas as demandas, especialmente voltadas direta ou indiretamente a aspectos pedagógicos: maior número de profissionais, com melhor qualificação, com menor rotatividade; menor número de crianças por turma; materiais e brinquedos em quantidade suficiente; apoio ao trabalho pedagógico dos professores (coordenador pedagógico, horário de planejamento, livros, acesso a computadores, cursos); maior comprometimento dos profissionais, entre outros aspectos. Algumas poucas respostas apontam itens mais específicos, como salas maiores para organização de cantinhos, auxiliares de sala e reposição de brinquedos.

A classe C concentra textos que se referem a aspectos de infraestrutura material, como condições do prédio. Corresponde a 41% das UCEs. As palavras mais significativas são estrutur+, fis+. espaço+, predi+, adequada+.

Entre as frases representativas, seguem-se alguns exemplos.

“Um espaço físico melhor, mais amplo, mais estrutura” (diretor, escola particular).

“Uma reforma geral no prédio, com estrutura adequada para uma educação infantil, com certeza vai melhorar o trabalho da equipe” (diretora, escola municipal de educação infantil).

“No espaço físico, construção da sala de coordenação pedagógica” (coordenadora, escola de educação infantil).

“Melhorar a infraestrutura das salas, na escola de modo geral, pois não temos auditório para organizar reuniões” (coordenadora, escola municipal).

“Poder comprar mais terreno para aumentar o espaço físico da escola” (diretora, escola particular).

Esse tipo de preocupação encontra-se presente em um número grande de respostas. Muitos respondentes ligaram essa solicitação à necessidade de atender demandas por mais vagas, outros justificaram o desejo de contar com reformas e ampliação das instalações físicas, mencionando as necessidades de crianças, profissionais e pais. Algumas respostas detalham as necessidades de espaço, citando especificamente ou o pátio externo, ou uma área coberta para grupos maiores de crianças, ou salas para coordenadores, atendimento de pais, biblioteca, brinquedoteca, berçário, entre outras. Algumas respostas mencionam adaptações necessárias para crianças com necessidades especiais.

De forma geral, constata-se que tanto diretores como coordenadores querem melhorias em suas unidades que se justificam diante da situação geral dos prédios visitados pela pesquisa. São poucos que respondem com questões de ordem pessoal, por exemplo, pedindo maior salário ou mudanças no contrato. Algumas respostas, não classificadas pelo programa Alceste, assinalam que não precisam de nada, que estão contentes com o que existe.

Diretores e coordenadores também responderam à seguinte pergunta: “Em sua opinião, qual a situação da educação infantil neste município”? As respostas de diretores e coordenadores foram analisadas conjuntamente, com a utilização do programa Alceste. Da mesma forma que nas perguntas comentadas anteriormente, os resultados foram confrontados com o material bruto e, quando justificados, complementados com dados não incluídos nos relatórios do Alceste.

O programa obteve três classes de respostas, correspondendo a 84% das UCEs⁵.

Na classe A, que agrupa 19% das UCEs incluídas na análise, as palavras mais significativas são: recursos, pedagog+, melhor+, fis+, professor+, estrutur+, termos, didático+, nov+, crescendo, proposta+, brinquedos, materi+, dia+ e formac+.

5 No caso dessa questão, utilizou-se o recurso de duplicar as respostas para alcançar um volume de texto suficiente, de acordo com os parâmetros do programa informático.

Essas respostas reconhecem recentes melhorias introduzidas nos municípios, porém apontam aspectos que ainda necessitam ser aprimorados. A seguir são citados exemplos de frases selecionadas pelo programa, todas de uma mesma capital.

“Acredito que de modo geral a situação vem melhorando bastante desde 2006, quanto à assistência técnica pedagógica e encaminhamento de recursos didáticos e melhoria da infraestrutura das escolas.” (coordenadora, escola municipal)

“Já evoluiu bastante, mas necessitamos de escolas mais adequadas, mais brinquedos e livros, como também material didático para que nossas professoras possam pesquisar.” (coordenadora, escola municipal de educação infantil)

“Os trabalhos estão crescendo progressivamente, já temos encontros de formação, construção de novos prédios, investimento em recursos adequados.” (coordenadora, escola municipal)

“Estão melhorando as atividades, com a nova proposta pedagógica”. (coordenadora, escola municipal de educação infantil)

A classe B agrupa 11% das UCEs classificadas. Como palavras representativas, constam: profission+, qualific+, envolvidos, capacitac+, fic+, prefeitura, curso+, capacitados, necessit+, busc+, baix+, atu+.

Nos trechos de frase indicados como exemplos, as opiniões parecem divididas: em algumas, transparece uma visão positiva sobre recentes progressos obtidos no município, enquanto outras respostas são mais críticas a respeito do recrutamento e da formação dos profissionais de educação infantil, aspecto bastante abordado nessa classe. Da mesma forma que na classe anterior, são reconhecidos progressos, mas eles são julgados insuficientes. Todas as frases selecionadas pelo programa são de coordenadores pedagógicos.

“É ainda um setor carente, mas que desenvolve bons projetos. Necessita cada vez mais de qualificação dos profissionais envolvidos.” (coordenadora, escola particular de educação infantil)

“Ficou fora por vários anos de receber verba para a aquisição de materiais pedagógicos e investimentos em prédios apropriados, além de capacitação de seus profissionais, que eram excluídos de se reciclar nos cursos oferecidos pela prefeitura.” (coordenadora, creche municipal)

“O município começa a olhar com mais atenção para a educação infantil, oferecendo material adequado e formação para os profissionais, porém ainda há muito o que se fazer.” (coordenadora, escola municipal)

“A situação educacional, municipal, estadual ou de entidades particulares, fica a desejar em razão da baixa qualificação dos profissionais envolvidos com a educação” (coordenadora, escola de educação infantil conveniada).

A terceira classe corresponde à maioria das UCEs classificadas: 70%. As palavras selecionadas obtiveram um grau de significância estatística bem mais baixo do que nas duas primeiras classes.⁶ Nos gráficos fornecidos pelo programa, essa classe se sobrepõe a partes das demais, ou seja, ela não se distingue tanto das outras como as classes A e B, que apresentam áreas de sobreposição significativamente menores.

A palavra mais significativa da classe C é *criança+*. As demais são: *educ+*, *maior+*, *avanc+*, *infantil*, *consider+*.

Alguns dos exemplos de respostas constam abaixo, onde transparece a preocupação com a falta de vagas e a desvalorização da educação infantil.

“Apesar de ser um direito de a criança estar em alguma creche, está longe de ser um fato. Há muita lista de espera. Temos uma portaria que rege a entrada de criança pela menor renda per capita” (diretora, escola municipal de educação infantil).

“Precária, pois não se investe muito, a educação infantil é pouco valorizada” (coordenadora, creche conveniada).

“Por não ter vagas para todos, temos muitas crianças na lista de espera por uma vaga” (coordenadora, escola municipal de educação infantil).

“Ainda precisa haver uma conscientização da importância da educação infantil, poderia estar melhor” (diretora, escola conveniada de educação infantil).

Pode-se concluir que essas opiniões reconhecem os ganhos obtidos nos últimos anos, porém expressam uma consciência de que ainda há muito a melhorar em aspectos importantes, como formação do pessoal, infraestrutura e ampliação do acesso. De qualquer forma, em um grande número de respostas que apontam aspectos não satisfatórios, as frases começam reconhecendo progressos recentes. Esse reconhecimento se evidencia especialmente nas escolas municipais.

Quando, a partir do material bruto, são examinadas as respostas de diretores e coordenadores, algumas características sobressaem. Os exemplos destacados abaixo foram selecionados diretamente desse material, para ilustrar a análise.

De forma geral, há a constatação, em todas as capitais, de que ocorreram melhorias nos últimos anos, porém em algumas essa opinião é mais disseminada. Algumas respostas são bastante enfáticas, relacionando os progressos obtidos na atual administração de sua cidade.

6. Nas classes A e B, os valores de *chi* quadrado obtidos oscilaram entre 87.28 e 12.15, enquanto na classe C são atribuídos valores de 15.84 e menores.

“Houve uma grande mudança (...) em geral, quanto aos aspectos pedagógicos e estruturais e à qualificação dos profissionais. Pois todo ano letivo os profissionais participam de cursos e especializações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação” (diretor, escola municipal de educação infantil).

“Houve um grande salto de qualidade no atendimento à educação infantil, professores qualificados, gestores e coordenadores dando um novo olhar, nova proposta pedagógica, recursos financeiros e tecnologia, além da qualidade na alimentação das crianças” (diretor, creche municipal).

“Se fosse preciso criar um gráfico sobre a educação infantil, com certeza seria uma seta ascendente. Nos últimos anos mudou principalmente a concepção de creche, de um local apenas que ‘cuida’ das crianças cujas mães trabalham fora para um espaço de desenvolvimento e estímulo” (diretora, creche municipal).

“Recentemente ela foi valorizada pelas autoridades e já melhorou um pouco, mas ainda temos muito para conquistar” (diretora, escola municipal de educação infantil).

Um grande número de respostas, especialmente nas creches, menciona a falta de vagas e as listas de espera como problemas ainda não resolvidos.

“Pela qualidade do serviço oferecido, é excelente, pela quantidade de vagas oferecida, é precária” (diretora, creche municipal).

“Carência de vagas para essa faixa etária” (diretora, creche conveniada).

“... É preciso ampliar mais o atendimento, pois ainda há muita criança fora do espaço escolar” (diretor, escola municipal de educação infantil).

Os respondentes das escolas privadas demonstram, quando se referem às escolas públicas, uma opinião em geral mais negativa. Quanto às unidades conveniadas, diretores e coordenadores expressam muitas queixas, revelando as grandes carências desse setor.

“O município precisaria ter mais comprometimento com a qualidade da pré-escola pública” (diretora, escola particular).

“Na minha opinião, o nível ainda está baixo, principalmente de alunos que vêm de escolas públicas” (diretora, escola particular).

De maneira geral, tanto diretores como coordenadores demonstram possuir um bom nível de informação em relação à realidade do seu município e uma avaliação própria sobre a situação da sua escola. Entretanto, se compararmos o grau de satisfação com as condições avaliadas pela pesquisa nessas mesmas unidades, algumas características sobressaem. Os res-

pondentes parecem quase sempre avaliar sua situação atual em relação à que viveram em momentos anteriores. Não se comparam com parâmetros mais amplos que esses. Nesse sentido, paradoxalmente, as respostas dos profissionais da capital que obteve pontuações mais altas nas escalas de observação de ambiente se mostram mais críticas do que aquelas dadas por seus colegas de outras capitais, onde a pesquisa verificou condições mais desfavoráveis de atendimento. Parece, assim, que seria importante favorecer o acesso de todos a um conhecimento mais abrangente sobre o que são condições de atendimento aceitáveis do ponto de vista da qualidade, para que as equipes dos municípios com maiores deficiências possam ter expectativas mais altas em relação ao seu trabalho e ao suporte que precisam obter das administrações municipais.



“Eu gosto de brincar com a minha professora”, menina, Florianópolis

7

CARACTERIZAÇÃO E OPINIÕES DOS PROFESSORES DAS TURMAS OBSERVADAS

7. CARACTERIZAÇÃO E OPINIÕES DOS PROFESSORES¹ DAS TURMAS OBSERVADAS

A amostra do estudo era composta por 147 instituições que ofereciam atendimento a crianças de zero a cinco anos. Desse total, 93 eram instituições exclusivas de educação infantil e 54 atendiam também aos demais segmentos do ensino (ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos).

Entre as instituições típicas de educação infantil, 70 tinham turmas de creche e de pré-escola; 14, apenas turmas de pré-escola; e nove, atendiam somente crianças de zero a três anos. Nas instituições classificadas como de educação básica, doze reuniam turmas de creche e de pré-escola, e 42, apenas turmas de pré-escola

Tabela 7.1

Características dos estabelecimentos investigados, por tipo e segundo a modalidade de atendimento dos estabelecimentos

Atendimento	Educação infantil		Educação básica		Total	
	n	%	n	%	n	%
Somente creche	9	9,7	0	0,0	9	6,1
Somente pré	14	15,1	42	77,8	56	38,1
Creche e pré	70	75,3	12	22,2	82	55,8
Total	93	100	54	100	147	100

Responderam ao questionário de caracterização destinado aos professores, 90 profissionais que trabalhavam em turmas de creche e 138 que trabalhavam com as turmas de pré-escola (um questionário foi anulado, mas a turma desse professor foi observada, e os dados obtidos com a aplicação da escala de avaliação foram utilizados nas análises relativas à qualidade do atendimento prestado).

As informações obtidas por meio da aplicação do questionário dos professores foram analisadas com os seguintes objetivos:

a) verificar se havia diferenças entre as respostas dadas pelos dois grupos de professores (ou seja, professores das turmas de creche versus professores das turmas de pré-escola).

b) identificar eventuais diferenças nas respostas dos que trabalhavam em instituições subordinadas a diversas instâncias administrativas (ou seja, instituições municipais públicas,

1. Neste relatório, a regra gramatical relativa ao genérico masculino foi seguida. No entanto, é importante ressaltar que a maioria dos profissionais das instituições pesquisadas é do sexo feminino. Apenas onze dos diretores, um dos coordenadores pedagógicos e um dos professores são do sexo masculino. O grupo de professores da creche é composto somente de pessoas do sexo feminino e, por isso, esse grupo será denominado “professoras”.

instituições privadas conveniadas com o município e instituições privadas particulares e não conveniadas com o poder público municipal).

c) por último, as análises foram realizadas com o objetivo de verificar que características do perfil dos professores e/ou de suas condições de trabalho mostravam estar associadas a variações nos indicadores de qualidade (notas obtidas nas escalas de observação ITERS-R e ECERS-R).

Para a apresentação desse conjunto complexo de resultados, adotamos o procedimento de destacar as características e/ou indicadores nos quais foram observadas diferenças entre os diferentes grupos comparados, descrevendo nos demais casos a tendência geral das respostas dadas. (Nos anexos deste relatório, no CD-ROM que o acompanha, o leitor encontra o conjunto total de tabelas que dão apoio às análises efetuadas).

■ Características individuais: sexo, idade, cor/etnia

Dos 228 professores que responderam aos questionários, apenas um, que lecionava para uma turma de pré-escola em uma instituição da rede municipal, era do sexo masculino. Com relação à idade, observa-se a presença de três grupos bem distintos: um grupo mais jovem, com até 34 anos (43,5%), outro com idade variando entre 35 e 44 anos (34,1%) e um grupo mais velho, com 45 anos ou mais de idade (22,6% do total).

Comparando-se os dois grupos de profissionais, creche e pré-escola, verifica-se que as professoras das turmas de crianças pequenas (zero a três anos) tendem a ser mais jovens do que as que lecionam para as turmas de crianças com idade correspondente ao pré-escolar (Tabela 7.2).

Tabela 7.2
Idade do professor, por turmas de educação infantil

Idade do professor	Creche		Pré-escola		Total	
	n	%	n	%	n	%
Até 24 anos	7	7,9	6	4,4	13	5,8
25 a 29 anos	18	20,2	14	10,2	32	14,2
30 a 34 anos	18	20,2	35	25,5	53	23,5
35 a 39 anos	16	18,0	22	16,1	38	16,8
40 a 44 anos	15	16,9	24	17,5	39	17,3
45 a 49 anos	8	9,0	28	20,4	36	15,9
50 a 54 anos	2	2,2	7	5,1	9	4,0
55 anos ou mais	5	5,6	1	0,7	6	2,7
Total	89	100,0	137	100,0	226	100,0

Com relação à cor/etnia, nos dois grupos de professores predominam os que se declararam brancos (50,7%), seguidos pelos que se identificaram como pardos (41,8%).

Tabela 7.3
Distribuição das respostas dos professores, segundo a cor/etnia declarada

Cor/etnia	Creche		Pré-escola		Total	
	n	%	n	%	n	%
Branca	48	53,9	66	48,5	114	50,7
Preta	4	4,5	9	6,6	13	5,8
Amarela	0	0,0	2	1,5	2	0,9
Parda	37	41,6	57	41,9	94	41,8
Indígena	0	0,0	2	1,5	2	0,9
Total	89	100,0	136	100,0	225	100,0

■ Formação e experiência profissional

Nível de escolaridade até a graduação

Quando se solicitou aos professores que indicassem o nível máximo de escolaridade que haviam obtido até a graduação, verificou-se que a maioria havia concluído o curso de Pedagogia: 60,9% das professoras de creche e 61,5% dos professores de pré-escola. Analisando-se os dados da Tabela 6.58, verifica-se, no entanto, que aproximadamente um terço dos professores de creche havia completado apenas o ensino médio. No grupo da pré-escola esse percentual é 17%.

Tabela 7.4
Distribuição das respostas dos professores, segundo o nível de escolaridade

Nível de escolaridade até a graduação	Creche		Pré-escola		Total	
	n	%	n	%	n	%
Ensino médio – magistério	20	23,0	16	12,3	36	16,6
Ensino médio – outros	9	10,3	6	4,6	15	6,9
Ensino superior – Pedagogia	53	60,9	80	61,5	133	61,3
Ensino superior – licenciatura em Letras	0	0,0	6	4,6	6	2,8
Ensino superior – licenciatura em Matemática	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ensino superior – outras licenciaturas	2	2,3	10	7,7	12	5,5
Ensino superior – outros	3	3,4	12	9,2	15	6,9
Total	87	100,0	130	100,0	217	100,0

Tempo decorrido desde a obtenção do diploma de ensino médio ou de graduação

Observando-se as distribuições de respostas à questão “Há quanto tempo você obteve o diploma correspondente ao seu nível máximo de escolaridade?”, verificam-se resultados muito próximos nos dois grupos de professores (Tabela 7.5). Pouco mais da metade (61,4%, no caso das creches, e 63,4%, no grupo de pré) está formada há menos de sete anos, sendo significativo também o percentual dos que concluíram seus estudos há três anos ou menos.

Tabela 7.5
Distribuição das respostas dos professores, segundo o tempo decorrido a partir da obtenção do diploma de ensino médio ou de graduação

Há quanto tempo está formado	Creche		Pré-escola		Total	
	n	%	n	%	n	%
Até 3 anos	22	25,0	37	27,6	59	26,6
4 a 7 anos	32	36,4	48	35,8	80	36,0
8 a 14 anos	22	25,0	33	24,6	55	24,8
15 a 20 anos	7	8,0	11	8,2	18	8,1
Há mais de 20 anos	5	5,7	5	3,7	10	4,5
Total	88	100,0	134	100,0	222	100,0

Modalidade do curso de graduação

Entre os professores que realizaram um curso de graduação, a maioria o fez na modalidade presencial, observando-se que 9,1% das professoras de creche fizeram um curso a distância e 7% dos professores de pré-escola, um curso na modalidade semipresencial (Tabela 7.6).

Tabela 7.6
Distribuição das respostas segundo os grupos de professores e por modalidade de curso de graduação realizado

Modalidade de curso	Creche		Pré-escola		Total	
	n	%	n	%	n	%
Presencial	58	87,9	102	89,5	160	88,9
Semipresencial	2	3,0	8	7,0	10	5,6
A distância	6	9,1	4	3,5	10	5,6
Total	66	100,0	114	100,0	180	100,0

Curso de pós-graduação

Informaram ter realizado um curso de pós-graduação, 48,9% das professoras de creche e 52,9% dos professores das turmas de pré-escola, observando-se que os cursos de especialização foram os mais frequentados.

Área temática do curso de pós-graduação

Dos professores que informaram ter realizado um curso de pós-graduação (cerca de 50,0% do grupo total), a maior parte frequentou um curso na área pedagógica com ênfase específica em educação infantil, sendo essa escolha mais frequente entre as profissionais que trabalhavam nas creches (Tabela 7.7).

Tabela 7.7

Distribuição das respostas dos professores, segundo a área temática do curso de pós-graduação

Área temática do curso de pós-graduação	Creche		Pré-escola		Total	
	n	%	n	%	n	%
Educação: gestão e administração escolar	4	9,3	12	16,7	16	13,9
Educação: área pedagógica não específica para educação infantil	9	20,9	17	23,6	26	22,6
Educação: área pedagógica específica para educação infantil	23	53,5	31	43,1	54	47,0
Outros	7	16,3	12	16,7	19	16,5
Total	43	100,0	72	100,0	115	100,0

Atividades de formação continuada e carga horária dos cursos específicos para creche

Informaram ter participado de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos, 65 professoras de creche (75,6% do total).

Com relação à carga horária dos cursos específicos para creche, as informações prestadas pelas professoras indicam o seguinte: 23,6% frequentaram cursos com menos de 20 horas de duração, 40,0% realizaram cursos com carga horária variando entre 21 e 40 horas e 36,4% participaram de cursos com mais de 41 horas de duração.

Avaliação dos cursos específicos para creche

Quando se solicitou que avaliassem o curso mais relevante (específico para creche) do qual haviam participado, a maioria das professoras classificou como excelente ou muito bom os seguintes aspectos: relevância dos temas abordados; mudança de atitudes; atualização profissional e orientações para a prática docente. Oportunidades de contato com novas experiências/vivências foi o aspecto que concentrou o maior percentual de respostas na categoria “regular/insuficiente”. Na avaliação do quesito fundamentação teórica dos cursos oferecidos, as opiniões, embora favoráveis, ficaram mais divididas, como pode ser observado pelos dados sintetizados na Tabela 7.8, a seguir.

Tabela 7.8
Avaliação do curso específico para creche, segundo as professoras de creche

Avaliação do curso específico para creche	Excelente/ Muito bom	Bom	Regular/ Insuficiente
Relevância dos temas abordados	58,9	39,3	1,8
Fundamentação teórica	44,6	50,0	5,4
Atualização profissional	56,4	36,4	7,3
Mudança de atitudes	57,1	35,7	7,1
Orientações para práticas docentes	50,9	40,0	9,1
Contato com novas experiências/vivências	50,0	33,9	16,1

Atividades de formação continuada e carga horária dos cursos específicos para pré-escola

Informaram ter participado de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos, 73 professores de pré-escola (68,2% do total).

Com relação à carga horária dos cursos específicos para pré-escola, as informações prestadas pelos professores indicam o seguinte: 27,0% frequentaram cursos com menos de 20 horas de duração, 28,4% realizaram cursos com carga horária variando entre 21 e 40 horas e 44,6% participaram de cursos com mais de 41 horas de duração.

Avaliação dos cursos específicos para pré-escola

Avaliações muito favoráveis foram observadas em praticamente todos os aspectos submetidos à avaliação dos professores, como pode ser observado pelos dados reunidos na Tabela 7.9.

Tabela 7.9
Avaliação do curso específico para pré-escola, segundo os professores que trabalham com turmas de pré-escola

Avaliação do curso específico para pré-escola	Excelente/ Muito bom	Bom/Regular
Relevância dos temas abordados	78,6	21,4
Fundamentação teórica	66,7	33,3
Atualização profissional	66,7	33,3
Mudança de atitudes	65,7	34,3
Orientações para práticas docentes	67,1	32,9
Contato com novas experiências/vivências	70,0	30,0

Participação no Proinfantil

Solicitadas a indicar se haviam participado ou estavam participando do Programa de Formação para Professores de Educação Infantil (Proinfantil), do Ministério de Educação, uma professora de creche informou que já havia participado do programa e três professoras (uma de creche e duas de pré-escola) disseram que estavam fazendo esse curso.

■ Experiência profissional

Quando se perguntou há quanto tempo lecionavam, obteve-se a seguinte configuração de respostas para o grupo total de professores: 28,9% exerciam a profissão há menos de cinco anos; 20,9% indicaram a categoria entre seis e nove anos, 25,8% apontaram a categoria de dez a 15 anos e 24,4% lecionavam há 16 anos ou mais. Comparando-se as distribuições de respostas (Tabela 7.10), verifica-se que os dois grupos de professores, creche e pré-escola, apresentam perfis muito próximos com relação ao tempo de experiência profissional.

Tabela 7.10

Distribuição das respostas dos professores, segundo o tempo de exercício do magistério

Há quantos anos leciona	Creche		Pré-escola		Total	
	n	%	n	%	n	%
Há menos de 1 ano	7	7,9	5	3,7	12	5,3
1 a 2 anos	9	10,1	13	9,6	22	9,8
3 a 5 anos	15	16,9	16	11,8	31	13,8
6 a 9 anos	21	23,6	26	19,1	47	20,9
10 a 15 anos	22	24,7	36	26,5	58	25,8
16 a 20 anos	4	4,5	15	11,0	19	8,4
Há mais de 20 anos	11	12,4	25	18,4	36	16,0
Total	89	100,0	136	100,0	225	100,0

Há quanto tempo trabalha no estabelecimento atual

Respondendo à pergunta “Há quantos anos você trabalha nesta instituição?”, 33,8% informaram que isso acontecia há menos de um (1) ano, 39,5% informaram que esse tempo variava entre um e cinco anos e 26,7% disseram que o tempo de permanência na mesma instituição era superior a seis anos (Tabela 7.11).

Tabela 7.11
Tempo de trabalho no mesmo estabelecimento, segundo os grupos de professores

Há quantos trabalha na instituição	Creche		Pré-escola		Total	
	n	%	n	%	n	%
Há menos de 1 ano	34	37,8	43	31,2	77	33,8
1 a 2 anos	17	18,9	29	21,0	46	20,2
3 a 5 anos	17	18,9	27	19,6	44	19,3
6 a 9 anos	11	12,2	11	8,0	22	9,6
10 a 15 anos	5	5,6	15	10,9	20	8,8
16 a 20 anos	4	4,4	9	6,5	13	5,7
Há mais de 20 anos	2	2,2	4	2,9	6	2,6
Total	90	100,0	138	100,0	228	100,0

■ Situação trabalhista

Dadas as características da composição da amostra do estudo, as questões relativas à situação trabalhista dos professores serão mais bem detalhadas na próxima seção. No entanto, para manter a lógica da apresentação, são mostradas as tabelas que permitem conhecer as respostas dadas pelos dois grupos de participantes.

Tabela 7.12
Situação trabalhista de professores de creche e de pré-escola

Situação trabalhista	Creche		Pré-escola		Total	
	n	%	n	%	n	%
Funcionário público concursado (estatutário)	37	41,1	70	51,9	107	47,6
Celetista	16	17,8	21	15,6	37	16,4
Prestador de serviço com contrato temporário	26	28,9	29	21,5	55	24,4
Prestador de serviço sem contrato	5	5,6	7	5,2	12	5,3
Cooperado	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Outro	6	6,7	8	5,9	14	6,2
Total	90	100,0	135	100,0	225	100,0

Comparando-se as distribuições de respostas dadas pelos integrantes de cada um dos dois grupos, verifica-se uma diferença de aproximadamente 10,0% (a favor do grupo de pré-escola) entre os percentuais de professores que se incluíram na categoria funcionários públicos. Na segunda categoria mais frequente – prestadores de serviço com contrato temporário –, o percentual das professoras de creche é maior do que o observado no grupo da pré-escola (mais 7,4%).

Carga horária de trabalho

Diferenças associadas à composição da amostra influenciam também a distribuição das respostas sobre a carga de trabalho dos professores, uma vez que há maior número de creches funcionando em período integral. Feita essa ressalva, verifica-se, pelos dados reunidos na Tabela 7.13, que predominam nos dois grupos os que trabalham 40 horas semanais, ainda que o percentual de professores de creche seja sensivelmente maior do que o observado no grupo de pré-escola. Destaque-se que 40,7% dos professores da pré-escola declararam trabalhar 20 horas semanais.

Tabela 7.13
Carga horária de trabalho semanal, segundo os grupos de professores

Carga horária de trabalho	Creche		Pré-escola		Total	
	n	%	n	%	n	%
20 horas semanais	17	18,9	55	40,7	72	32,0
30 horas semanais	5	5,6	7	5,2	12	5,3
40 horas semanais	56	62,2	61	45,2	117	52,0
Mais de 40 horas semanais	10	11,1	10	7,4	20	8,9
Outra situação	2	2,2	2	1,5	4	1,8
Total	90	100,0	135	100,0	225	100,0

■ Salário, renda familiar e classificação socioeconômica

Analisando-se os dados reunidos na Tabela 7.14, é possível apontar que existem variações tanto intra como entre os grupos de professores no que diz respeito ao salário que recebem pelo trabalho exercido nas instituições. Tomando-se por base o grupo total, verifica-se que 40,1% recebem salários iguais ou inferiores a R\$ 930,00 (até dois salários mínimos), 37,0% recebem salários que variam entre R\$ 931,00 e R\$ 1.860,00 e 23,9% ganham mais de R\$ 1.861,00 (mais de quatro salários mínimos). Diferenças superiores a 10% na distribuição de respostas dadas pelos integrantes de cada um dos dois grupos são observadas em duas faixas salariais. No grupo das creches, há maior percentual de professoras com salário incluído na faixa de um a dois salários mínimos. No grupo de professores de pré-escolas, observa-se uma maior concentração na faixa de dois a quatro salários mínimos.

Tabela 7.14
Salário bruto (com adicionais) recebido pelos professores

Faixas salariais	Creche		Pré-escola		Total	
	n	%	n	%	n	%
R\$ 465,00 (até 1 SM)	15	16,7	17	12,4	32	14,1
R\$ 466,00 a R\$ 930,00 (de 1 até 2 SM)	30	33,3	29	21,2	59	26,0
R\$ 931,00 a R\$ 1.860,00 (de 2 a 4 SM)	27	30,0	57	41,6	84	37,0
R\$ 1.861,00 a R\$ 2.790,00 (de 4 a 6 SM)	10	11,1	22	16,1	32	14,1
R\$ 2.791,00 a R\$ 4.185,00 (de 6 a 9 SM)	7	7,8	9	6,6	16	7,0
R\$ 4.186,00 a R\$ 5.580,00 (de 9 a 12 SM)	1	1,1	3	2,2	4	1,8
Total	90	100,0	137	100,0	227	100,0

Quando se perguntou se exerciam outra atividade remunerada geradora de renda além do trabalho docente, a maioria (75,8%) respondeu negativamente (81,1% no grupo de creches e 72,3% no outro grupo).

Com relação à renda familiar (Tabela 7.15), as diferenças nas distribuições dos percentuais de respostas de cada um dos dois grupos são menos acentuadas, podendo-se afirmar que aproximadamente 70,0% dos professores vivem em famílias com renda familiar igual ou inferior a seis salários mínimos (73,1%, no caso do grupo de professoras de creches, e 67,7%, no grupo de professores de pré-escola).

Tabela 7.15
Renda familiar dos professores

Renda familiar	Creche		Pré-escola		Total	
	n	%	n	%	n	%
R\$ 465,00 (até 1 SM)	4	4,5	7	5,3	11	5,0
R\$ 466,00 a R\$ 930,00 (de 1 até 2 SM)	17	19,1	14	10,5	31	14,0
R\$ 931,00 a R\$ 1.860,00 (de 2 a 4 SM)	28	31,5	34	25,6	62	27,9
R\$ 1.861,00 a R\$ 2.790,00 (de 4 a 6 SM)	16	18,0	35	26,3	51	23,0
R\$ 2.791,00 a R\$ 4.185,00 (de 6 a 9 SM)	18	20,2	22	16,5	40	18,0
R\$ 4.186,00 a R\$ 5.580,00 (de 9 a 12 SM)	4	4,5	8	6,0	12	5,4
R\$ 5.581,00 a R\$ 7.740,00 (de 12 a 16 SM)	1	1,1	5	3,8	6	2,7
Mais de R\$ 7.740,00 (mais de 16 SM)	1	1,1	8	6,0	9	4,1
Total	89	100,0	133	100,0	222	100,0

Com base nas informações sobre a disponibilidade de uma série de bens e serviços, foi possível compor um indicador² do nível socioeconômico dos professores, obtendo-se os resultados apresentados na Tabela 7.16.

Tabela 7.16
Classificação dos professores, segundo o nível socioeconômico

NSE	Creche		Pré-escola		Total	
	n	%	n	%	n	%
Classe A1	0	0,0	1	0,9	1	0,5
Classe A2	3	3,9	10	8,7	13	6,8
Classe B1	14	18,2	27	23,5	41	21,4
Classe B2	26	33,8	44	38,3	70	36,5
Classe C1	26	33,8	23	20,0	49	25,5
Classe C2	8	10,4	10	8,7	18	9,4
Total	77	100,0	115	100,0	192	100,0

Observando-se as distribuições, constatam-se resultados próximos aos obtidos com as informações sobre os indicadores de renda: 7,3% do conjunto total dos professores foi classificado nas classes A1/A2; 57,9%, nas classes B1/B2; e 34,9% nas classes C1/C2. Comparações relativas aos dois grupos indicam maior percentual de professoras de creche nas classes C1/C2 e, inversamente, maior concentração de professores de pré-escola nas classes B1/B2.

■ Indicadores culturais e de lazer

Dois conjuntos de questões foram apresentados aos professores com o objetivo de verificar seus hábitos de leitura e sua participação em atividades culturais, esportivas e de lazer. Para responder ao que era solicitado, deveriam escolher uma de três categorias indicativas da frequência com que a atividade era realizada. As informações levantadas foram utilizadas na composição de dois indicadores: o primeiro, denominado “hábitos de leitura”, e o segundo, “atividades culturais e de lazer”. As distribuições das respostas são mostradas a seguir. Para maior facilidade de apresentação, são destacadas apenas as frequências relativas à categoria “sempre ou quase sempre”, utilizadas na composição dos indicadores.

2. Critério Brasil, 2008 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2008).

Hábitos de leitura

Os dados sobre cada um dos dois grupos de professores seguem a mesma tendência de respostas, o que permitiu organizar a Tabela 7.17 ordenando os materiais de leitura segundo a frequência de escolha. Observando-se as distribuições, verifica-se que, no grupo de professores de pré-escola, os percentuais são sempre mais altos em todos os itens avaliados.

Tabela 7.17
Percentuais de respostas na categoria “sempre ou quase sempre”, por gênero de leitura

Gêneros de leitura	Creche	Pré	Total
Livros de histórias infantis	85,4	92,0	89,4
Livros sobre educação	61,8	65,2	63,9
Revistas especializadas na sua área	59,6	63,2	61,8
Jornais ou revistas de informação geral	33,3	52,9	45,2
Outros livros (literatura em geral)	21,3	40,4	32,9
Outras revistas	12,5	30,6	23,4

Atividades culturais e de lazer

Para a apresentação deste conjunto de resultados, os mesmos procedimentos foram utilizados, e as atividades foram ordenadas na Tabela 7.18 pelo percentual de respostas dadas pelo grupo total de professores. Analisando-se as distribuições, verifica-se que o grupo de pré-escola registra sempre percentuais mais altos, havendo diferenças superiores a 10% nas seguintes atividades: consultar a Internet para pesquisa e para lazer e participar de palestras ou cursos voltados à ampliação cultural

Tabela 7.18
Percentuais de respostas na categoria “sempre ou quase sempre”, por atividade

Atividades culturais e de lazer	Creche	Pré	Total
Assistir/ouvir noticiários	80,9	83,3	82,4
Consultar a Internet para pesquisa	53,3	69,3	63,0
Ouvir música	55,6	60,1	58,3
Assistir novelas e/ou filmes na televisão	42,7	43,5	43,2
Consultar a Internet para lazer	31,1	42,8	38,2
Participar de festas/eventos	28,1	36,2	33,0
Participar de palestras/cursos voltados para a ampliação cultural	15,6	25,7	21,7
Viajar	12,2	16,8	15,0
Desenvolver alguma atividade artística	7,8	17,5	13,7
Praticar esportes	12,4	13,9	13,3
Realizar trabalho voluntário	11,1	12,3	11,8
Ir ao cinema	4,4	9,5	7,5
Ir a <i>shows</i>	4,5	7,2	6,2
Ir a exposições de arte	3,4	5,9	4,9
Ir ao teatro	2,3	2,9	2,7

■ Trabalho pedagógico e opiniões sobre o contexto escolar

Como nos demais questionários, o instrumento destinado aos professores trazia um conjunto de questões mais específicas, que, nesse caso, procurava captar opiniões sobre o cotidiano escolar, o clima e as condições de trabalho existentes na instituição, bem como melhor caracterizar as orientações pedagógicas norteadoras do trabalho desenvolvido com as crianças.

A maior parte dessas questões foi apresentada no formato de escalas de opinião (do tipo Likert), adotando-se, para sintetizá-las, o procedimento de atribuir pontos às categorias que representavam opiniões mais favoráveis, a fim de facilitar a construção de indicadores.

Afirmativas sobre o trabalho e sobre o ambiente escolar

As respostas dadas ao primeiro conjunto de questões (itens de números 83 a 93 no questionário) estão na Tabela 7.19, observando-se que, para maior facilidade, são mostrados apenas os percentuais relativos às duas categorias representativas de maior grau de concordância (categoria 6 e categoria 7). A tabulação completa das respostas pode ser consultada nos anexos deste relatório.

Tabela 7.19
Grau de concordância dos professores sobre afirmativas a respeito do seu trabalho e sobre o estabelecimento

Níveis de concordância: opções 6 e 7 (concordo totalmente)	Em porcentagem		
	Creche	Pré	Total
Assistir ao desenvolvimento positivo das crianças torna meu trabalho gratificante	97,8	97,1	97,4
Os professores consideram importante a opinião dos pais	77,8	81,2	79,8
Existe um clima de cooperação entre os professores e os funcionários desta instituição	68,9	74,6	72,4
Sinto que o meu trabalho é apreciado e sou respeitado (a) como um(a) profissional dedicado(a) e competente	67,8	71,7	70,2
Tenho apoio dos meus superiores para implementar as inovações de que gostaria	64,4	60,6	62,1
As reuniões com o Conselho Escolar ocorrem em horários que propiciam a participação de todos	51,2	50,0	50,5
As demandas da comunidade têm forte peso nas decisões de natureza administrativa e pedagógica	53,3	48,6	50,4
A falta de condições físicas e materiais impede um trabalho pedagógico de qualidade	52,2	48,6	50,0
Os pais das crianças e a comunidade, em geral, valorizam a educação infantil	41,6	38,4	39,6
A formação inicial dos professores nem sempre é adequada para resolver as situações do cotidiano escolar	33,3	42,3	38,8
A instituição funciona como um espaço para lazer e cultura voltado para a comunidade	28,9	38,0	34,4

Observando-se os dados reunidos na Tabela 7.19, verifica-se que, nas cinco primeiras afirmativas apresentadas, mais de 60,0% dos professores expressam um alto grau de concordância com os aspectos propostos. Em três outras (abordando os temas: reuniões do Conselho Escolar, participação dos pais nas decisões administrativas e existência de condições para um trabalho pedagógico de qualidade), os níveis máximos de concordância foram escolhidos por metade dos participantes. Percentuais mais baixos de concordância ocorrem nas afirmativas envolvendo a percepção sobre a valorização dada pelos pais à educação, sobre as relações entre a escola e a comunidade e, por último, sobre a adequação da formação inicial para o desenvolvimento do seu trabalho.

Condições relevantes para aprender a exercer bem o trabalho

Nas questões de números 94 a 106, foi solicitado aos professores que apontassem o grau de importância que atribuíam a uma série de aspectos, tendo em vista o bom exercício do trabalho docente. Os resultados das informações levantadas são sintetizados na Tabela 7.20, ressaltando-se que os percentuais correspondem exclusivamente aos registrados no ponto máximo da escala de opinião (categoria 7).

Tabela 7.20

Grau de importância atribuído a aspectos associados ao exercício profissional

Para aprender a exercer bem o meu trabalho atual foi/é importante	Em porcentagem		
	Pré	Creche	Total
A observação atenta do desenvolvimento das crianças com as quais trabalho	92,0	91,1	91,6
A experiência e a prática profissionais adquiridas	92,0	85,6	89,4
A troca de ideias com os(as) colegas(as) no grupo de trabalho	77,4	78,9	78,0
A formação escolar de base que recebi	78,8	68,9	74,9
A participação em seminários e congressos sobre educação infantil	70,8	78,9	74,0
Minha experiência pessoal e familiar	78,8	64,4	73,1
A consulta a livros e revistas especializados	69,6	76,7	72,4
Os estágios supervisionados oferecidos nos cursos de graduação pela instituição de ensino superior	55,5	60,9	57,6
As publicações voltadas para educação infantil disponíveis no portal do MEC	55,1	59,6	56,9
Os cursos de atualização promovidos pela direção desta instituição	47,7	63,2	53,9
A observação do comportamento dos (as) colegas	51,1	46,1	49,1
As orientações técnicas fornecidas pelas equipes de supervisão da Secretaria Municipal de Educação	49,3	46,6	48,2
O acesso à documentação sobre outras creches/pré-escolas	32,6	37,5	34,5

A atenção dada à observação das crianças e a experiência adquirida com a prática profissional foram consideradas fatores muito importantes para aproximadamente 90% dos professores. Destaque-se que, nesse conjunto amplo de aspectos, as tendências de respostas são muito semelhantes nos dois grupos. Nos itens “experiência pessoal e familiar” e “cursos de atualização promovidos pela própria instituição de ensino”, observa-se uma diferença superior a 10% nos percentuais correspondentes a cada um dos grupos.

Reuniões de planejamento e formas de registro do desenvolvimento das crianças

Quando se perguntou se costumavam se reunir para planejar e avaliar as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, a maioria (90,0%) respondeu afirmativamente, e 78,2% informaram que essas reuniões ocorriam pelo menos uma vez por mês.

Em resposta à questão “Você faz registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada grupo de crianças?”, 86,0% disseram que essa era uma prática usual. Solicitados a indicar como esses registros eram organizados, obteve-se a configuração de respostas sintetizada na Tabela 7.21.

Tabela 7.21
Formas de registro da aprendizagem das crianças

Formas de organização dos registros	Creche		Pré		Total	
	n	%	n	%	n	%
Organizados em fichas padronizadas						
Não	48	62,3	63	53,8	111	57,2
Sim	29	37,7	54	46,2	83	42,8
Total	77	100,0	117	100,0	194	100,0
Organizados em portfólios e/ou pastas individuais						
Não	27	34,2	47	40,2	74	37,8
Sim	52	65,8	70	59,8	122	62,2
Total	79	100,0	117	100,0	196	100,0

As porcentagens de professores de pré-escola que utilizam fichas padronizadas e portfólios ou pastas individuais são mais altas do que no grupo da creche.

A maioria (78,3%), mas não a totalidade, dos professores respondeu que os registros sobre as produções e aprendizagens das crianças eram encaminhados ou apresentados aos pais.

Ações preventivas e de encaminhamento de problemas visando proteger a saúde das crianças

Nas questões de números 113 a 123, foi solicitado aos professores que indicassem o seu grau de concordância com um conjunto variado de afirmativas. Os resultados obtidos com a tabulação das respostas relativas ao ponto máximo da escala de avaliação (ponto 7) são sintetizados na Tabela 7.22, a seguir.

Tabela 7.22
Respostas dos professores às afirmativas relacionadas aos procedimentos relativos à proteção da saúde das crianças

Esta instituição	Em porcentagem		
	Creche	Pré	Total
Respeita os direitos das crianças	82,0	87,0	85,0
Estimula a cooperação entre as crianças	76,7	85,4	81,9
Valoriza a participação das famílias	81,1	76,1	78,1
Acompanha a frequência das crianças e investiga as razões de suas faltas	72,2	71,0	71,5
Dá especial atenção à higiene e ao fornecimento de alimentação saudável para as crianças de cada faixa etária	75,6	67,4	70,6
Comunica os casos de doenças infecciosas às famílias e ao Sistema de Saúde	63,3	74,6	70,2
Encaminha ao Conselho Tutelar os casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil	58,9	60,9	60,1
É reconhecida pela qualidade dos serviços que oferece	58,9	59,1	59,0
Orienta os professores para que possam identificar problemas de visão e audição das crianças	53,3	56,9	55,5
Mantém um bom contato com os serviços de saúde mais próximos	45,6	40,9	42,7
Conta com uma competente orientação sobre as condutas adequadas para assegurar a prevenção de acidentes	46,1	39,1	41,9

Uma diferença superior a 10% no percentual de respostas de cada um dos dois grupos é encontrada em um único aspecto: o da comunicação de casos de doenças infecciosas às famílias e ao Sistema de Saúde, providência apontada com maior frequência pelos professores da pré-escola (74,6% e 63,3%, respectivamente). Percentuais de respostas inferiores a 50% foram observados nos seguintes aspectos: manter um bom contato com os serviços de saúde localizados na proximidade da instituição e contar com orientação eficaz e adequada para assegurar a prevenção de acidentes.

Afirmativas sobre a proposta pedagógica do estabelecimento

Adotando-se a mesma sistemática, foi solicitado aos professores que indicassem seu grau de concordância com relação a um conjunto de afirmativas que abordavam dois temas principais: a proposta pedagógica da instituição e a remuneração dada aos funcionários e professores (questões 124 a 129). Os resultados obtidos com a tabulação das respostas referentes ao ponto máximo da escala de avaliação (ponto 7) aparecem na Tabela 7.23, a seguir.

Tabela 7.23

Afirmativas sobre a proposta pedagógica e a remuneração dos professores

Afirmativas – percentuais na categoria 7	Em porcentagem		
	Creche	Pré	Total
Todos os meninos e meninas são bem-tratados, não importando suas diferenças	88,9	90,6	89,9
A proposta pedagógica foi elaborada considerando os interesses das crianças	72,7	73,9	73,5
As crianças vivenciam experiências ricas e diversificadas	60,0	55,8	57,5
A proposta pedagógica é atualizada periodicamente	52,3	50,7	51,3
Os professores são orientados e apoiados na inclusão de crianças com deficiência	50,6	45,7	47,6
Professores e funcionários são bem remunerados	6,7	6,5	6,6

Respostas muito semelhantes são apresentadas pelos integrantes de cada um dos dois grupos, notando-se, com relação à proposta pedagógica, que a maior parte sente necessidade de mais orientações e apoio para o trabalho de inclusão de crianças com deficiência. No que diz respeito aos salários, parece importante destacar que 58,8% do total das respostas se concentra nos pontos mais baixos da escala de avaliação.

Atividades realizadas com as crianças

Nas questões de números 130 a 149, foi solicitado que indicassem com que frequência realizavam uma série de atividades com sua turma de crianças, assinalando, ao lado de cada uma delas, uma das seguintes categorias: “diariamente”; “uma ou duas vezes por semana”; “ocasionalmente”; “quase nunca” e “não se aplica ao meu grupo de crianças”. Para efeitos de síntese, são apresentados os percentuais relativos à categoria “diariamente” na Tabela 7.24.

Tabela 7.24
Com que frequência diferentes atividades são realizadas com as crianças

Em porcentagem

Atividades (percentual de respostas na categoria “diariamente”)	Creche	Pré	Total
Incentivo às crianças para escolher brincadeiras, brinquedos e materiais	79,8	70,4	74,1
Possibilidade das crianças ouvirem e cantarem diferentes tipos de músicas	71,1	65,7	67,8
Reconhecimento de letras	36,0	81,8	63,7
Atividades com nomes próprios	42,0	70,8	59,6
Incentivo às crianças para manusear livros, revistas e outros textos	51,7	60,3	56,9
Disponibilização de materiais para que as crianças vivenciem desafios corporais (engatinhar, rolar, correr, pular)	67,8	41,6	52,0
Promoção de oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes	54,4	50,0	51,8
Leitura de livros de diferentes gêneros, em voz alta, para as crianças	44,9	56,2	51,8
Realização, com as crianças, de brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas	60,7	44,1	50,7
Incentivo às crianças para produzir pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos	41,1	54,7	49,3
Atividades com o objetivo de levar as crianças a realizar contagens e/ou comparação de quantidades	35,6	58,1	49,1
Proposta às crianças de brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz, instrumentos musicais e outros objetos sonoros	58,9	38,2	46,5
Correspondência entre palavras e gravuras	30,0	43,8	38,3
Reprodução oral de textos conhecidos	25,8	40,0	34,4
Registro, por escrito, de relatos e falas das crianças	31,1	33,6	32,6
Atividades que envolvem a associação de numerais a quantidades (ex.: dominós com números e lotos)	11,1	33,6	24,7
Desenho a partir de histórias lidas	14,4	29,4	23,5
Realização de atividades que permitem às crianças separar e classificar objetos em coleções	20,7	22,8	22,0
Dramatização de histórias lidas	21,3	21,3	21,3
Passeio com as crianças para conhecer e explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade	11,2	3,7	6,7

Na tabela acima, as atividades aparecem ordenadas (do maior para o menor percentual) tomando-se como referência, para a ordenação, as respostas relativas ao grupo total. Analisando-se as distribuições de cada um dos dois grupos, verifica-se o seguinte:

a) entre os professores de pré-escola, comparativamente ao grupo de professoras de creche, os percentuais mais altos de respostas aparecem nas seguintes atividades: reconhecimento de letras; atividades com nomes próprios; atividades com o objetivo de levar as

crianças a realizar contagens e/ou comparação de quantidades; atividades que envolvem a associação de numerais a quantidades (ex.: dominós com números e lotos); desenho a partir de histórias lidas; reprodução oral de textos conhecidos; correspondência entre palavras e gravuras; incentivo a produção de pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos e leitura para as crianças de livros de diferentes gêneros em voz alta.

b) entre as professoras de creche, comparativamente ao outro grupo, percentuais de respostas superiores a 10% aparecem nas seguintes atividades: disponibilização de materiais para que as crianças vivenciem desafios corporais (engatinhar, rolar, correr, pular); proposta às crianças de brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz, instrumentos musicais e outros objetos sonoros; realização, com as crianças, de brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas.

■ Avaliação dos serviços que a instituição oferece

No conjunto final de questões (de números 150 a 168), foi solicitado aos professores que realizassem uma avaliação dos serviços oferecidos pela instituição. Na Tabela 7.25, os percentuais relativos às categorias “excelente” e “muito bom” aparecem representados.

Tabela 7.25
Distribuição das respostas nas categorias “bom” e “excelente” referentes aos serviços oferecidos pelo estabelecimento

Aspectos avaliados (categorias: excelente e muito bom)	Em porcentagem		
	Creche	Pré	Total
Carinho da equipe para com as crianças	88	86	87
Atenção dada às crianças	86	81	83
Oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças	73	83	79
Atividades diárias proporcionadas às crianças	78	75	76
Experiência da equipe em cuidar das crianças	83	70	75
Preocupação com o desenvolvimento emocional das crianças	73	75	75
Avaliação e o acompanhamento das crianças	76	70	72
Atenção dada à saúde das crianças	73	68	70
Comunicação da equipe com os pais	77	64	69
Atenção dada à segurança das crianças	72	64	68
Atenção dada à nutrição	72	59	64
Ambiente acolhedor da instituição	73	57	64
Preparo profissional da equipe	64	62	63
Atenção dada à limpeza	62	57	59
Estabilidade da equipe de professores	61	56	58
Apoio dado aos pais	61	56	58
Número de crianças em cada grupo	36	42	39
Número de crianças por adulto	34	28	31
Equipamentos, brinquedos e materiais disponíveis	28	27	27

Os resultados apontam avaliações mais favoráveis realizadas pelas professoras das turmas de creche, comparativamente às avaliações feitas pelos professores que trabalham com as turmas de pré-escola (diferenças superiores a 10%), nos seguintes aspectos: “ambiente acolhedor da instituição”; “experiência da equipe em cuidar das crianças”; “comunicação da equipe com os pais” e “atenção dada à nutrição”. Em um único aspecto – “oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças” – os percentuais de aprovação dados pelos professores de pré-escola são superiores aos registrados no outro grupo.

Perfil e atuação dos professores – variáveis e indicadores selecionados

Na fase inicial dos processamentos, o contraste das respostas dadas pelos professores das instituições classificadas nos grupos extremos foi feito de forma independente, considerando-se tanto as médias obtidas com a aplicação da escala ITERS-R como as que foram alcançadas por meio da aplicação da escala ECERS-R. As análises resultantes desses dois procedimentos revelaram resultados muito semelhantes em praticamente todos os aspectos investigados. Sendo assim, para as variáveis nas quais não houve diferença entre os resultados obtidos com a aplicação de cada uma das escalas, são mostrados exclusivamente os dados referentes à escala ECERS-R. Nas variáveis em que foram observadas diferenças, são apresentados os dados relativos a cada uma das escalas de avaliação.

Idade do professor

Para os professores que lecionavam nas turmas de pré-escola (escala ECERS-R), não houve, com relação à idade, diferenças nos resultados sobre o perfil dos profissionais que trabalhavam nas instituições classificadas nos grupos extremos. No grupo de instituições com notas mais altas na escala ITERS-R, há um maior percentual de professores na faixa etária de 35 a 44 anos, observando-se, no grupo com notas mais baixas, um maior percentual de professores com idade igual ou superior a 45 anos.

Os dados da Tabela 7.26, a seguir, indicam maior percentual de professores mais jovens (faixa etária de até 34 anos) trabalhando nas creches da rede privada.

Tabela 7.26

Idade das professoras das turmas de creche, por dependência administrativa dos estabelecimentos

Idade do professor	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n (65)	%	n (15)	%	n (10)	%	n (90)	%
Sem informação	1	1,5	0	0,0	0	0,0	1	1,1
Até 34 anos	29	44,6	8	53,3	6	60,0	43	47,8
35 a 44 anos	23	35,4	4	26,7	4	40,0	31	34,4
45 anos ou mais	12	18,5	3	20,0	0	0,0	15	16,7
Total	65	100,0	15	100,0	10	100,0	90	100,0

Nível de escolaridade

Diferença superior a 10% foi observada quando se compararam os percentuais de respostas sobre nível de escolaridade correspondente ao ensino médio. Nas instituições que obtiveram notas mais baixas, o percentual de professores com esse nível de escolaridade é maior do que o registrado no grupo superior. Para as professoras que lecionavam nas turmas de creches, não há diferenças entre os dois grupos extremos nos percentuais relativos às que realizaram um curso de nível superior. Nas turmas de pré-escola, os professores que concluíram um curso de Pedagogia são mais frequentes no grupo de escolas que alcançou melhores resultados.

Na Tabela 7.27 são apresentadas as distribuições do nível de escolaridade das professoras de creche e na Tabela 7.28, os dados referentes aos professores de pré-escola.

Tabela 7.27

Nível de escolaridade das professoras das turmas de creche,
por dependência administrativa do estabelecimento

Nível de escolaridade	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n (65)	%	n (15)	%	n (10)	%	n (90)	%
Sem informação	3	4,6	0	0,0	0	0,0	3	3,3
EM – Magistério /EM – outros	20	30,8	6	40,0	3	30,0	29	32,2
ES – Licenciaturas/ES – outros	4	6,2	0	0,0	1	10,0	5	5,6
ES – Pedagogia	38	58,5	9	60,0	6	60,0	53	58,9
Total	65	100,0	15	100,0	10	100,0	90	100,0

Tabela 7.28

Nível de escolaridade dos professores das turmas de pré-escola,
por dependência administrativa do estabelecimento

Nível de escolaridade	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n (95)	%	n (20)	%	n (23)	%	n (138)	%
Sem informação	5	5,3	0	0,0	3	13,0	8	5,8
EM – Magistério/EM – outros	9	9,5	10	50,0	3	13,0	22	15,9
ES – Licenciaturas/ES – outros	23	24,2	1	5,0	4	17,4	28	20,3
ES – Pedagogia	58	61,1	9	45,0	13	56,5	80	58,0
Total	95	100,0	20	100,0	23	100,0	138	100,0

Os dados dispostos em cada uma das duas tabelas indicam um maior percentual de professores com escolaridade correspondente ao ensino médio no grupo de instituições conveniadas, em comparação com o que se observa nas instituições particulares e nas instituições da rede municipal.

Área temática do curso de pós-graduação

O percentual de professores que realizaram ou estavam frequentando um curso de pós-graduação com ênfase específica na área de educação infantil é mais alto no grupo superior do que o observado entre os integrantes do outro grupo extremo (Tabela 7.29).

Tabela 7.29
Área temática dos cursos de pós-graduação realizados pelos professores de pré-escola, por administrativa do estabelecimento

Área temática do curso de pós-graduação	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n (95)	%	n (20)	%	n (23)	%	n (138)	%
Sem informação	40	42,1	13	65,0	13	56,5	66	47,8
Educação, com ênfase em gestão e administração escolar	19	20,0	1	5,0	4	17,4	24	17,4
Educação, com ênfase na área pedagógica não específica para educação infantil	13	13,7	0	0,0	4	17,4	17	12,3
Educação, com ênfase na área pedagógica específica para a educação infantil	23	24,2	6	30,0	2	8,7	31	22,5
Total	95	100,0	20	100,0	23	100,0	138	100,0

Entre os professores de pré-escola que informaram estar frequentando ou ter concluído um curso de pós-graduação (22,5% do grupo total), o percentual dos que escolheram um curso com ênfase específica na área de educação infantil é mais alto nas instituições conveniadas e nas municipais do que o observado nas instituições privadas particulares e não conveniadas com o município.

Participação em atividades de formação continuada

Há um maior percentual de professores que disseram haver participado de cursos de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) entre os integrantes das instituições que obtiveram notas mais altas. Os dados da Tabela 7.30 indicam um percentual ligeiramente mais baixo de professores que participaram de cursos de atualização nas instituições particulares.

Tabela 7.30

Número e percentual de professores de pré-escola que participaram de cursos de atualização, segundo a dependência administrativa do estabelecimento

Atividades de formação continuada	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n (95)	%	n (20)	%	n (23)	%	n (138)	%
Não ou sem resposta	22	23,2	6	30,0	8	34,8	36	26,1
Sim	73	76,8	14	70,0	15	65,2	102	73,9
Total	95	100,0	20	100,0	23	100,0	138	100,0

Tempo de trabalho na instituição

No grupo de médias mais baixas na escala ITERS-R, o percentual de professores que permanecem na mesma instituição há mais de seis anos é maior do que o registrado entre os profissionais do outro grupo extremo. Os resultados da escala ECERS-R apontaram que não houve diferenças no perfil dos professores com relação a essa característica.

Tabela 7.31

Tempo de trabalho das professoras de creche, por dependência administrativa do estabelecimento

Tempo de trabalho na instituição	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n (65)	%	n (15)	%	n (10)	%	n (90)	%
Há menos de 1 ano	24	36,9	8	53,3	2	20,0	34	37,8
1 a 5 anos	26	40,0	5	33,3	3	30,0	34	37,8
6 a 20 anos	15	23,1	2	13,3	5	50,0	22	24,4
Total	65	100,0	15	100,0	10	100,0	90	100,0

Nas instituições de natureza privada, é maior o percentual de professores que trabalham na mesma instituição há mais tempo.

Situação trabalhista

No grupo superior, o percentual de professores celetistas ou prestadores de serviço é mais alto do que o observado no grupo inferior. Nesse grupo, o percentual de professores classificados como funcionários públicos estatutários é maior do que o registrado no grupo superior.

Destaque-se que, nas instituições municipais, pouco mais de um quarto dos professores das turmas de pré-escola é celetista ou prestador de serviços.

Tabela 7.32
Situação trabalhista dos professores de pré-escola,
por dependência administrativa do estabelecimento

Situação trabalhista	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n (95)	%	n (20)	%	n (23)	%	n (138)	%
Sem informação	0	0,0	1	5,0	2	8,7	3	2,2
Funcionário público concursado (estatutário)	69	72,6	1	5,0	0	0,0	70	50,7
Celetista, prestadores de serviço, outro	26	27,4	18	90,0	21	91,3	65	47,1
Total	95	100,0	20	100,0	23	100,0	138	100,0

Salário bruto do professor

Nas instituições que obtiveram notas mais baixas, há um maior percentual de professores recebendo até dois salários mínimos (R\$ 930,00 reais) do que nas instituições com melhores resultados. Os dados apresentados na Tabela 7.33 evidenciam que, na rede municipal, o percentual de professores de pré-escola com salários iguais ou superiores a quatro salários mínimos é maior do que o observado nas demais instituições de ensino.

Tabela 7.33
Salário bruto dos professores de pré-escola,
por dependência administrativa do estabelecimento

Salário bruto do professor	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n (95)	%	n (20)	%	n (23)	%	n (138)	%
Sem informação	0	0,0	1	5,0	0	0,0	1	0,7
R\$ 930,00 (2 SM)	20	21,1	11	55,0	15	65,2	46	33,3
R\$ 931,00 a R\$ 1.860,00 (de 2 a 4 SM)	41	43,2	8	40,0	8	34,8	57	41,3
R\$ 1.861,00 ou mais (4 SM)	34	35,8	0	0,0	0	0,0	34	24,6
Total	95	100,0	20	100,0	23	100,0	138	100,0

Visão sobre a instituição

Nas questões de números 83 a 93, foi solicitado aos professores que expressassem seu grau de concordância com relação a um conjunto de aspectos referentes ao funcionamento da instituição.

Diferenças superiores a 10% nos percentuais de respostas dadas pelos integrantes de cada um dos dois grupos extremos da escala ITERS-R foram observadas em oito dos onze itens apresentados no questionário. Assim:

a) no grupo superior há um maior percentual de respostas indicando maior grau de concordância nos seguintes itens:

“Sinto que meu trabalho é apreciado e sou respeitado como profissional dedicado e competente.”

“Tenho apoio dos meus superiores para implantar inovações de que gostaria.”

“As demandas da comunidade têm forte peso nas decisões de natureza administrativa e pedagógica.”

“Reuniões com o Conselho Escolar ocorrem em horários que propiciam a participação de todos.”

“Os professores consideram importante a opinião dos pais.”

“Há clima de cooperação entre professores e funcionários desta instituição.”

b) no grupo inferior da escala ITERS-R há um maior percentual de respostas indicando maior grau de concordância nos seguintes itens:

“A falta de condições físicas e materiais impede um trabalho pedagógico de qualidade.”

“A instituição funciona como um espaço para lazer e cultura voltado para a comunidade.”

Na escala ECERS-R, diferenças superiores a 10% nos percentuais de respostas dadas pelos integrantes de cada um dos dois grupos extremos foram observadas em sete dos onze itens apresentados no questionário. Assim, no grupo superior há um percentual maior de respostas indicando maior grau de concordância nos seguintes itens:

“Tenho apoio dos superiores para implantar inovações de que gostaria.”

“Os pais das crianças e a comunidade, em geral, valorizam a educação infantil.”

“Reuniões com o Conselho Escolar ocorrem em horários que propiciam a participação de todos.”

“A instituição funciona como um espaço para lazer e cultura voltado para a comunidade.”

Observa-se, também, que no grupo superior, é maior o percentual de professores que discordam das seguintes afirmativas:

“Existe um clima de cooperação entre professores e funcionários desta instituição.”

“A falta de condições físicas e materiais impedem um trabalho pedagógico de qualidade.”

“Sinto que meu trabalho é apreciado e o professor é respeitado como profissional dedicado e competente.”

Esse conjunto de questões deu origem a um indicador composto (notas variando de um a onze pontos e mediana igual a seis pontos), utilizado no estudo dos fatores associados à qualidade da educação infantil. A distribuição do número de professores segundo a nota nesse indicador é apresentada na Tabela 7.34, a seguir.

Tabela 7.34
Distribuição do número e do percentual de professores,
segundo os grupos do indicador “visão sobre o estabelecimento”

Grupos	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1 (< 6)	12	34,3	93	58,1	14	42,4	119	52,2
2 (> 6)	23	65,7	67	41,9	19	57,6	109	47,8
Total	35	100,0	160	100,0	33	100,0	228	100,0

Nas instituições conveniadas e nas particulares, a percepção dos professores a respeito da instituição onde trabalham tende a ser menos favorável do que a observada nas avaliações dos que trabalham na rede municipal.

Registros sobre produções e aprendizagens das crianças

No grupo superior, é maior o percentual de professores que declararam realizar registros das brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo todo de alunos. A tabulação das respostas por dependência administrativa (Tabela 7.35) mostrou resultados muito semelhantes nos diferentes grupos.

Tabela 7.35
Existência de registros sobre as produções das crianças,
por dependência administrativa dos estabelecimentos

Faz registro	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n (95)	%	n (20)	%	n (23)	%	n (138)	%
Não	15	15,8	2	10,0	4	17,4	21	15,2
Sim	80	84,2	18	90,0	19	82,6	117	84,8
Total	95	100,0	20	100,0	23	100,0	138	100,0

Ações preventivas para a proteção das crianças (questões de número 113 a 123)

No grupo de notas mais altas na escala ITERS-R, é maior o percentual de professores que concordam com as seguintes afirmativas:

Esta instituição:

- Encaminha ao Conselho Tutelar os casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil.
- Comunica os casos de doenças infecciosas às famílias e ao Sistema de Saúde.
- Respeita os direitos das crianças.
- Orienta os professores para que possam identificar problemas de visão e audição das crianças.
- Dá especial atenção à higiene e ao fornecimento de alimentação saudável para as crianças de cada faixa etária.
- Acompanha a frequência das crianças e investiga as razões de suas faltas.
- Estimula a cooperação entre as crianças.
- Valoriza a participação das famílias.

No grupo de notas mais altas na escala ECERS-R, é maior o percentual de professores que concordam com as seguintes afirmativas:

Esta instituição:

- Mantém um bom contato com os serviços de saúde mais próximos.
- Comunica os casos de doenças infecciosas às famílias e ao Sistema de Saúde.
- Orienta os professores para que possam identificar problemas de visão e audição das crianças.
- Dá especial atenção à higiene e ao fornecimento de alimentação saudável para as crianças de cada faixa etária.
- Estimula a cooperação entre as crianças.
- É reconhecida pela qualidade dos serviços que oferece.

Esse conjunto de questões deu origem a um indicador composto (notas variando de zero a onze pontos e mediana igual a oito pontos), utilizado no estudo dos fatores associados à qualidade da educação infantil. Na Tabela 7.36, a seguir, é apresentada a distribuição dos professores por dependência administrativa da instituição

Tabela 7.36

Distribuição do número e do percentual de professores, segundo os grupos do indicador “visão sobre saúde”

Grupos	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1 (<=8)	97	60,6	15	42,9	16	48,5	128	56,1
2 (>8)	63	39,4	20	57,1	17	51,5	100	43,9
Total	160	100,0	35	100,0	33	100,0	228	100,0

Verifica-se que, nas instituições conveniadas, o percentual de professores classificados no grupo com notas mais altas no indicador é maior do que o observado nas instituições da rede municipal e da rede privada.

Proposta pedagógica do estabelecimento

O contraste entre as respostas às questões de números 124 a 129 (que abordavam aspectos da proposta pedagógica da instituição), dadas pelos integrantes de cada um dos dois grupos extremos, mostra percentuais mais altos no grupo de escolas com melhores resultados nas seguintes afirmativas:

- A proposta pedagógica foi elaborada considerando os interesses das crianças.
- Os professores são orientados e apoiados na inclusão de crianças com deficiência.
- As crianças vivenciam experiências ricas e diversificadas.
- A proposta pedagógica é atualizada periodicamente.

Esse conjunto de questões deu origem a um indicador composto (notas variando de zero a seis pontos e mediana igual a quatro pontos), utilizado no estudo dos fatores associados à qualidade da educação infantil. A análise da Tabela 7.37, a seguir, mostra que, entre as instituições da rede particular, o percentual de professores com opiniões mais favoráveis a respeito da proposta pedagógica da instituição onde trabalham é mais alto do que o observado nas avaliações dos professores da rede municipal e das instituições conveniadas.

Tabela 7.37

Distribuição do número e do percentual de professores, segundo os grupos do indicador “visão sobre a proposta pedagógica”

Grupos	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1 (< = 4)	86	53,8	20	57,1	13	39,4	119	52,2
2 (> 4)	74	46,3	15	42,9	20	60,6	109	47,8
Total	160	100,0	35	100,0	33	100,0	228	100,0

Atividades realizadas com as crianças

Nas questões de números 130 a 149, foi solicitado aos professores que indicassem com que frequência realizavam um conjunto diversificado de atividades com seu grupo de crianças. Diferenças superiores a 10% nos percentuais de respostas dadas pelos integrantes de cada um dos grupos foram observadas em 15 das 19 atividades relacionadas.

Na análise dos dados da escala ITERS-R, os resultados indicam que no grupo superior as frequências mais altas estavam associadas à realização das seguintes atividades:

- Incentivo às crianças para escolher brincadeiras, brinquedos e materiais.
- Registro por escrito de relatos e falas das crianças.
- Proposta às crianças de brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz, instrumentos musicais e outros objetos sonoros.
- Promoção de oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes.
- Incentivo às crianças para manusear livros, revistas e outros textos.
- Possibilidade de as crianças ouvirem e cantarem diferentes tipos de músicas.
- Realização, com as crianças, de brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas.
- Dramatização de histórias lidas.
- Disponibilização de materiais para que as crianças vivenciem desafios corporais (engatinhar, rolar, correr, pular).
- Incentivo às crianças para produzir pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos.

No grupo de instituições com notas mais baixas na escala ITERS-R, os percentuais mais altos foram observados nas seguintes atividades:

- Reconhecimento de letras.
- Atividades com o objetivo de levar as crianças a realizar contagens e/ou comparação de quantidades.
- Atividades com nomes próprios.
- Atividades que envolvem a associação de numerais a quantidades (ex.: dominós com números e lotos).
- Correspondência entre palavras e gravuras.

No grupo com maiores notas na escala ECERS-R, as frequências mais altas estavam associadas à realização das seguintes atividades:

- Incentivo às crianças para manusear livros, revistas e outros textos.
- Disponibilização de materiais para que as crianças vivenciem desafios corporais (engatinhar, rolar, correr, pular).
- Incentivo às crianças para escolher brincadeiras, brinquedos e materiais.
- Atividades que envolvem a associação de numerais a quantidades (ex.: dominós com números e lotos).
- Leitura de livros de diferentes gêneros, em voz alta, para as crianças.
- Realização, com as crianças, de brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas.
- Atividades com o objetivo de levar as crianças a realizar contagens e/ou comparação de quantidades.
- Registro por escrito de relatos e falas das crianças.

No grupo inferior (ECERS-R), os percentuais mais altos foram observados nas seguintes atividades:

- Reconhecimento de letras.
- Atividades com nomes próprios.
- Possibilidade de as crianças ouvirem e cantarem diferentes tipos de músicas.
- Desenho a partir de histórias lidas.
- Promoção de oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes.

Esse conjunto de questões deu origem a um indicador composto (notas variando de zero a 19 pontos e mediana igual a oito pontos), utilizado no estudo dos fatores associados à qualidade da educação infantil. Os processamentos mostraram que não houve diferenças nos resultados nos escores obtidos no indicador “Atividades”, por dependência administrativa das instituições.

Tabela 7.38
Distribuição do número e percentual de professores,
segundo os grupos do indicador “atividades”

Grupos	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1 (< 8)	83	51,9	16	45,7	15	45,5	114	50,0
2 (> 8)	77	48,1	19	54,3	18	54,5	114	50,0
Total	160	100,0	35	100,0	33	100,0	228	100,0

Avaliação dos serviços oferecidos pelo estabelecimento

Nas questões de números 150 a 168, foi solicitado aos professores que avaliassem os serviços oferecidos pela instituição, utilizando para tanto uma escala de classificação com cinco pontos, em que o ponto 1 significava “insuficiente” e o ponto 5 representava “excelente”.

Percentuais de avaliações mais positivas (classificação “excelente”) foram observados, no grupo superior, nos seguintes aspectos:

Escala ITERS-R

- Comunicação da equipe com os pais.
- Atenção dada à limpeza.
- Experiência da equipe em cuidar das crianças.
- Oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças.
- Atenção dada à nutrição.
- Avaliação e acompanhamento das crianças.
- Atenção dada à saúde das crianças.
- Equipamentos, brinquedos e materiais disponíveis.
- Atividades diárias proporcionadas às crianças.
- Atenção dada à segurança das crianças.
- Preparo profissional da equipe.
- Carinho da equipe para com as crianças.
- Ambiente acolhedor da instituição.
- Preocupação com o desenvolvimento emocional das crianças.

Escala ECERS-R

- Apoio dado aos pais.
- Avaliação e o acompanhamento das crianças.
- Atenção dada à nutrição.
- Oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças.
- Ambiente acolhedor da instituição.
- Atenção dada à limpeza.
- Atividades diárias proporcionadas às crianças.

- Atenção dada à saúde das crianças.
- Equipamentos, brinquedos e materiais disponíveis.
- Carinho da equipe para com as crianças.
- Atenção dada às crianças.
- Experiência da equipe em cuidar das crianças.
- Preocupação com o desenvolvimento emocional das crianças.

Esse conjunto de questões deu origem a um indicador composto (notas variando de zero a 19 pontos e mediana igual a 14 pontos), utilizado no estudo dos fatores associados à qualidade da educação infantil. Observando-se os dados da Tabela 7.39, verifica-se que os professores das instituições particulares têm uma visão muito mais positiva a respeito da escola onde trabalham do que seus pares que trabalham em instituições conveniadas ou em escolas da rede municipal.

Tabela 7.39
Distribuição do número e do percentual de professores,
segundo os grupos do indicador “avaliação dos serviços prestados”

Grupos	Municipal		Conveniada		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1 (< 14)	85	53,1	21	60,0	5	15,2	111	48,7
2 (> = 14)	75	46,9	14	40,0	28	84,8	117	51,3
Total	160	100,0	35	100,0	33	100,0	228	100,0



Menina, Rio de Janeiro

8 VARIÁVEIS ASSOCIADAS ÀS MEDIDAS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

8. VARIÁVEIS ASSOCIADAS ÀS MEDIDAS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para verificar que características das instituições avaliadas (suas condições de infraestrutura, perfil da equipe escolar, características da região onde as creches e as pré-escolas estavam localizadas, entre outras) mostravam estar associadas às variações nas notas obtidas nas escalas de avaliação da qualidade, o procedimento adotado foi a Análise de Regressão Múltipla.

Na aplicação dessa técnica, usou-se como variável resposta, no caso das creches, a nota obtida a partir da aplicação da escala ITERS-R. Para as pré-escolas, a variável resposta foi a nota obtida com a aplicação da escala ECERS-R. Como variáveis explicativas foram utilizados os indicadores construídos com base na análise das informações obtidas por meio dos questionários¹ aplicados nas instituições avaliadas. Também foram usados, como variáveis explicativas, alguns dados de caracterização das instituições que constavam do *Censo Escolar de 2008* e outros indicadores obtidos no banco de dados do IBGE (*Censo Demográfico de 2000*), relativos à caracterização demográfica e socioeconômica dos bairros nos quais estão localizadas as instituições de educação infantil visitadas.

Como o conjunto de variáveis explicativas a ser considerado era relativamente grande, utilizou-se o método “Forward” para a seleção das variáveis a serem incluídas no modelo de análise. Por esse método e por meio de um modelo sem variáveis explicativas, são ajustados, em seguida, n modelos – cada um deles com apenas uma das n variáveis explicativas a serem estudadas –, e escolhe-se aquele de maior significância estatística, ou seja, aquele que apresentar o menor p-valor para o teste de ajuste do modelo. Considera-se então o modelo com a variável escolhida no passo anterior e, dado que essa variável está no modelo, são ajustados $(n-1)$ modelos com cada uma das variáveis explicativas restantes. Novamente, escolhe-se o modelo que tiver a maior significância estatística, e o procedimento continua com a inclusão das variáveis candidatas uma a uma, até que todas que ainda permanecerem fora do modelo apresentem um p-valor $> 0,10$. É importante destacar que, por esse método, uma vez que a variável foi selecionada, ela permanece no modelo.

As variáveis explicativas investigadas nos modelos referentes ao estudo da qualidade das creches e das pré-escolas são mostradas no Quadro 8.1, a seguir. Cabe ressaltar que essa lista resulta de uma pré-seleção das variáveis de maior interesse do ponto de vista de políticas públicas ou da perspectiva pedagógica, e foi feita com a ajuda de técnicas estatísticas descritivas.

1. O questionário do coordenador não foi utilizado, uma vez que nem todas as instituições possuíam um profissional exercendo essa função.

Quadro 8.1

Relação das variáveis explicativas consideradas na análise de regressão

Variável	Descrição
Censo Escolar de 2008	
Atendimento	Modalidade de atendimento: somente educação infantil ou educação infantil + outros
Dependência administrativa	Municipal, conveniada ou particular
Período	Período de atendimento: até 8h/dia ou a partir de 8h/dia
Tamanho	Tamanho da instituição: menos de 90 alunos, de 90 a 400 ou mais de 400 alunos
Questionário de caracterização da instituição	
Infraestrutura	Indicador de instalações e infraestrutura: menos do que cinco instalações ou cinco ou mais instalações
Equipamentos complementares	Indicador de equipamentos complementares: até 8 recursos mais sofisticados ou mais de oito
Equipamentos básicos	Indicador de equipamentos básicos: até seis recursos básicos ou mais de seis
Transporte escolar	Indicador do uso de algum tipo de transporte escolar
Bolsa família	Indicador da proporção de crianças beneficiárias do programa Bolsa Família: até 30% das crianças ou outras respostas
Questionário do coordenador (não utilizado; apenas foi criado o indicador abaixo)	
Coordenador	Indicador da presença de coordenador pedagógico
Questionário do diretor	
Nível de escolaridade	Nível de escolaridade: até o ensino médio; superior – licenciaturas; superior – pedagogia; ou superior – outros
Anos de formação	Indicador de anos de obtenção do nível de escolaridade: até 14 anos ou 15 anos ou mais
Pós-graduação	Cursos de pós-graduação: aperfeiçoamento (180 h), especialização (360 h) ou mestrado/doutorado
Atividade de formação	Indicador de alguma atividade de formação
Tempo na instituição	Número de anos de trabalho na instituição: até quatro anos, de cinco a dez anos ou onze anos ou mais
Situação trabalhista	Indicador da situação trabalhista: estatutário ou outros
Meio de acesso ao cargo	Indicador do meio de acesso à direção da instituição: indicação ou concurso público/processo seletivo/eleição
Salário bruto	Faixa de salário bruto: até quatro salários mínimos, de quatro a seis, de seis a nove ou mais de nove salários mínimos
Renda familiar bruta	Faixa de renda familiar bruta: até seis salários mínimos, de seis a nove, de nove a 16 ou mais de 16 salários mínimos
NSE das crianças da instituição	Classificação do NSE médio das crianças da instituição: baixo/extrema pobreza, médio-baixo ou médio a alto
Critérios de admissão	Indicador do número de critérios de admissão das crianças: menos de três ou três ou mais critérios
Seleção das crianças	Quem faz a seleção: órgão público/entidade mantenedora, diretor, equipe ou equipe com a participação dos pais

(continua)

Quadro 8.1

Relação das variáveis explicativas consideradas na análise de regressão

Variável	Descrição
Matrícula garantida para os filhos de funcionários	Indicador de matrícula garantida para filhos de funcionários
Lista de espera	Indicador de lista de espera para vagas na instituição
Desistência <i>versus</i> vaga	Indicador do fato da desistência acarretar a abertura de uma nova vaga
Dificuldades no trabalho	Indicador do grau de dificuldade encontrada, com relação ao quadro de pessoal e ao tamanho das turmas: pouca ou muita dificuldade
Procedimentos institucionais	Indicador de frequência da adoção de medidas adequadas ao bom funcionamento da instituição: baixa ou alta frequência
Questionário do professor	
Idade	Faixa etária do professor: até 34 anos, de 35 a 44 anos ou 45 anos ou mais
Nível de escolaridade	Nível de escolaridade: ensino médio – magistério/outros; superior – licenciaturas/outros; ou superior – Pedagogia
Área da pós-graduação	Área temática do curso de pós-graduação: Educação – Gestão/Administração, Educação – área pedagógica ou Educação – área pedagógica específica para educação infantil
Formação continuada	Indicador de participação em alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos
Tempo na instituição	Número de anos de trabalho na instituição: menos de um ano, de um a cinco anos ou seis a 20 anos
Situação trabalhista	Indicador da situação trabalhista: estatutário ou celetista/prestador de serviço/outro
Salário bruto	Faixa de salário bruto: até dois salários mínimos, de dois a quatro salários mínimos ou mais de quatro salários mínimos
Visão da instituição	Indicador da visão que o professor tem do trabalho na instituição: positiva ou negativa
Registro das atividades	Indicador do registro das atividades e aprendizagens de cada criança e do grupo
Visão da instituição – saúde	Indicador da visão que o professor tem da instituição com relação ao assunto saúde/bem-estar: positiva ou negativa
Visão da instituição – pedagógica	Indicador da visão que o professor tem da instituição referente à proposta pedagógica: positiva ou negativa
Frequência das atividades desenvolvidas com as crianças	Indicador do número de atividades desenvolvidas diariamente com as crianças: até oito ou mais de oito atividades
Avaliação dos serviços	Indicador do número de serviços oferecidos pela instituição que o professor considera excelentes: menos de 14 ou 14 ou mais
IBGE – Censo 2000	
Percentual de zero a três anos	Percentual de crianças na faixa de zero a três anos que vivem no bairro
Percentual de quatro a seis anos	Percentual de crianças na faixa de quatro a seis anos que vivem no bairro
Renda média mensal	Renda média mensal dos responsáveis pelo domicílio no bairro
Instrução de zero a sete anos	Percentual de responsáveis pelo domicílio, no bairro, com zero a sete anos de estudo

(conclusão)

Resultados relativos às creches

O processo *Forward* para a seleção das variáveis terminou com a inclusão de nove variáveis no modelo. Duas delas tinham mais de duas categorias de resposta: a idade do professor e o salário bruto do diretor. Assim, uma etapa intermediária, antes do ajuste final do modelo de regressão, foi verificar se o número de categorias dessas variáveis poderia ser reduzido. Foram então realizados contrastes – comparações, duas a duas, das categorias das variáveis – e verificou-se que era possível agrupar as duas primeiras categorias da variável idade do professor, e que a segunda e a terceira categorias da variável salário bruto do diretor também poderiam ser agrupadas. Assim, após o ajuste final do modelo de regressão, foram obtidas as estimativas apresentadas na Tabela 8.1, a seguir.

Tabela 8.1
Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros do modelo de regressão ajustado para o estudo da qualidade da creche

Variáveis	Categorias	Estimativas (e.p.)	p-valor
Intercepto		4,904 (0,525)	< 0,0001
Censo Escolar 2008			
Atendimento	Somente educação infantil	0,783 (0,334)	0,0217
	educação infantil e educação básica	0	–
Questionário de caracterização da instituição			
Infraestrutura	Menos do que cinco instalações	-0,571 (0,227)	0,0141
	cinco ou mais instalações	0	–
Equipamentos complementares	Até oito recursos complementares	-0,664 (0,244)	0,0081
	Mais de oito	0	–
Transporte escolar	Não	-0,465 (0,254)	0,0708
	Sim	0	–
Questionário do diretor			
Salário bruto	Até quatro salários mínimos	-1,416 (0,412)	0,001
	De quatro a nove salários mínimos	-0,835 (0,387)	0,0344
	Mais de nove salários mínimos	0	–
Matrícula garantida para os filhos de funcionários	Sim	-0,632 (0,220)	0,0054
	Não	0	–
Questionário do professor			
Idade	Até 44 anos	0,973 (0,269)	0,0005
	45 anos ou mais	0	–
Frequência das atividades desenvolvidas com as crianças	Até oito atividades diariamente	-0,434 (0,207)	0,0395
	Mais de oito diariamente	0	–
IBGE			
Instrução de zero a sete anos		-0,013 (0,006)	0,0312

A interpretação dos dados reunidos na Tabela 8.1 permite afirmar que as creches com as melhores medidas de qualidade apresentam as seguintes características:

- Funcionam em estabelecimentos que atendem exclusivamente crianças da educação infantil; possuem melhor infraestrutura (cinco ou mais salas ou dependências) e contam com maior número de equipamentos e/ou recursos complementares (mais de oito).
- Atendem crianças que fazem uso de algum tipo de transporte escolar.
- São instituições em que a matrícula dos filhos de funcionários não é automaticamente assegurada.
- Nessas instituições, o salário bruto do diretor é superior a R\$ 4.186,00 (o que corresponde a mais de nove salários mínimos).
- Os professores dessas instituições são mais jovens (até 44 anos) e informam realizar diariamente um conjunto de atividades com as crianças (mais de oito atividades diárias).
- Essas creches estão localizadas em bairros com baixa porcentagem de responsáveis pelo domicílio com menos de sete anos de estudo.

Os resultados de uma simulação sobre qual seria a qualidade esperada de uma creche com todas as características listadas acima – ou seja, uma creche que apresentasse em todas as variáveis a melhor condição – indicam que a nota na escala ITERS-R seria igual a 6,56.²

Analogamente, para o pior cenário, a medida de qualidade esperada seria igual a 0,07.³ Vale lembrar que a medida de qualidade da creche, obtida via aplicação da escala ITERS-R, podia assumir valores de um a dez pontos. No entanto, os valores esperados, obtidos com base no modelo ajustado, não seguem necessariamente essa mesma variação, como se pode verificar pelo cálculo do melhor e do pior cenário mostrado.

Quando se ajusta um modelo de regressão, outra informação de interesse é saber qual é a importância de cada uma das variáveis selecionadas. Essa influência é medida pela redução da variabilidade provocada pela inclusão da variável no modelo.

Assim, para identificar quais eram as variáveis de maior influência na qualidade da creche, partiu-se do modelo final (com todas as variáveis) e em seguida foram ajustados outros nove modelos, cada um deles com a retirada de apenas uma dessas variáveis. Em seguida, avaliou-se a redução na variabilidade causada pela entrada de cada uma delas.

2. Nesse cálculo foi utilizado o valor 7,91% para a variável zero a sete anos de instrução, que corresponde à porcentagem mais baixa observada no conjunto das instituições de creche avaliadas no estudo.

3. Nesse caso, foi considerado o valor de 50% para a variável instrução de zero a sete anos.

O valor dessa redução é calculado pela diferença entre 1 (ou 100%) e a razão entre a variância do modelo completo – 0,8350 no caso – e ainda a variância do modelo sem a presença da variável que está sendo avaliada. Os resultados desse procedimento são apresentados na Tabela 8.2.

Tabela 8.2

Variância residual do modelo de regressão para o estudo da qualidade da creche

Variável excluída do modelo	Variância	Redução na variabilidade (%)
Modelo completo	0,8350	
Censo 2008		
Atendimento	0,8884	6,00
Questionário de caracterização da instituição		
Infraestrutura	0,8963	6,80
Equipamentos complementares	0,9067	7,90
Transporte escolar	0,8676	3,80
Questionário do diretor		
Salário bruto	0,9835	15,10
Matrícula garantida para filhos de funcionários	0,9148	8,70
Questionário do professor		
Idade	0,9528	12,40
Frequência das atividades desenvolvidas com as crianças	0,8776	4,90
IBGE		
Instrução de zero a sete anos	0,8818	5,30
Total		70,90

Os dados reunidos na Tabela 8.2 indicam que as variáveis com maior impacto na medida da qualidade da creche são o salário do diretor e a idade do professor, sendo responsáveis, respectivamente, por 15,1% e por 12,4% da redução na variabilidade. Todas as variáveis juntas explicam 70,9% das diferenças observadas na variável resposta qualidade da creche.

Resultados relativos à pré-escola

Analogamente ao que foi feito para a creche, o mesmo conjunto de indicadores e o mesmo procedimento de análise estatística foram utilizados, exceção feita à variável resposta, uma vez que agora os resultados correspondem aos obtidos com a escala ECERS-R. Cabe ressaltar também que, do questionário do professor, foram consideradas apenas as respostas dadas pelos professores da pré-escola.

Quanto ao número de variáveis, o processo *Forward* para a seleção das variáveis terminou com a inclusão do mesmo número de variáveis: nove.

Na análise dos fatores associados à qualidade da pré-escola também foram selecionadas duas variáveis com mais de duas categorias de resposta: a área temática do curso de pós-graduação realizado pelo professor e o salário bruto do diretor. Em decorrência, foram realizados os contrastes necessários e verificou-se que era possível reduzir as categorias da variável área de pós-graduação a apenas duas categorias: educação, com ênfase na área pedagógica específica para educação infantil, e demais áreas.

Com relação à variável salário bruto do diretor, as três últimas categorias também foram agrupadas, resultando uma variável com apenas duas categorias, com o corte em quatro salários mínimos. Assim, após o ajuste final do modelo de regressão, foram obtidas as estimativas apresentadas na Tabela 8.3.

Tabela 8.3

Estimativas (e erros -padrão) dos parâmetros do modelo de regressão ajustado para o estudo da qualidade da pré-escola

Variáveis	Categorias	Estimativas (e.p.)	p-valor
Intercepto		5,244 (0,308)	< 0,0001
Censo Escolar 2008			
Atendimento	Somente educação infantil	1,392 (0,256)	< 0,0001
	educação infantil e educação básica	0	–
Questionário de caracterização da instituição			
Equipamentos complementares	Até oito recursos sofisticados	-0,488 (0,254)	0,0569
	Mais de oito	0	–
Transporte escolar	Não	-0,631 (0,224)	0,0057
	Sim	0	–
Questionário do diretor			
Anos de formação	Até 14 anos	-0,605 (0,214)	0,0056
	15 anos ou mais	0	–
Promove atividades de formação na escola	Não	-0,594 (0,211)	0,0057
	Sim	0	–
Meio de acesso ao cargo	Indicação	-0,427 (0,227)	0,0622
	Concurso público, processo seletivo, eleição etc.	0	–
Salário bruto	Até quatro salários mínimos	-0,835 (0,219)	0,0002
	Mais de quatro salários mínimos	0	–
Dificuldades no trabalho	Muita dificuldade	-0,584 (0,207)	0,0055
	Pouca dificuldade	0	–
Questionário do professor			
Área da pós-graduação	Outras	-0,838 (0,248)	0,001
	Área pedagógica específica para educação infantil	0	–

A interpretação dos dados reunidos na Tabela 8.3 permite afirmar que as pré-escolas com as melhores medidas de qualidade apresentam as seguintes características:

- Funcionam em estabelecimentos que atendem exclusivamente crianças da educação infantil e dispõem de maior número de equipamentos complementares (mais de oito).
- Atendem crianças que fazem uso de algum tipo de transporte escolar.
- São unidades dirigidas por profissionais que concluíram seu curso de nível superior há 15 anos ou mais e assumiram o cargo de direção por meio de concurso público, processo seletivo ou eleição.
- Esses diretores promovem atividades ou cursos de formação destinados aos professores e aos funcionários na sua própria unidade.
- Nessas instituições, o salário bruto do diretor é maior do que quatro salários mínimos (R\$ 1.861,00).
- São dirigidas por profissionais que declaram enfrentar poucas dificuldades no trabalho referentes ao quadro de pessoal, tamanho das turmas etc.
- Por último, nas pré-escolas de melhor qualidade os professores realizaram cursos de pós-graduação (especialização ou acadêmico) em Educação, com ênfase na área pedagógica específica para educação infantil.

Os resultados de uma simulação sobre qual seria a qualidade esperada de uma pré-escola de qualidade indicam, no caso do melhor cenário – ou seja, com todas as características listadas acima –, uma nota esperada igual a 6,64. Analogamente, para o pior cenário a medida de qualidade esperada seria igual a 0,24.

Cabe lembrar que a medida de qualidade da pré-escola obtida via aplicação da escala ECERS-R podia assumir valores de um a dez pontos. No entanto, os valores esperados, obtidos a partir do modelo ajustado, não seguem necessariamente essa mesma variação.

Para identificar quais variáveis mais influenciavam na qualidade da pré-escola, partiu-se do modelo final (com todas as variáveis) e em seguida foram ajustados outros nove modelos, cada um deles com a retirada de apenas uma dessas variáveis. Em seguida, avaliou-se a redução na variabilidade causada pela entrada de cada uma delas.

O valor dessa redução é calculado pela diferença entre 1 (ou 100%) e a razão entre a variância do modelo completo – 1,1707 no caso – e ainda a variância do modelo sem a presença da variável que está sendo avaliada. Os resultados desse procedimento são apresentados na Tabela 8.4.

Tabela 8.4

Variância residual do modelo de regressão para o estudo da qualidade da pré-escola

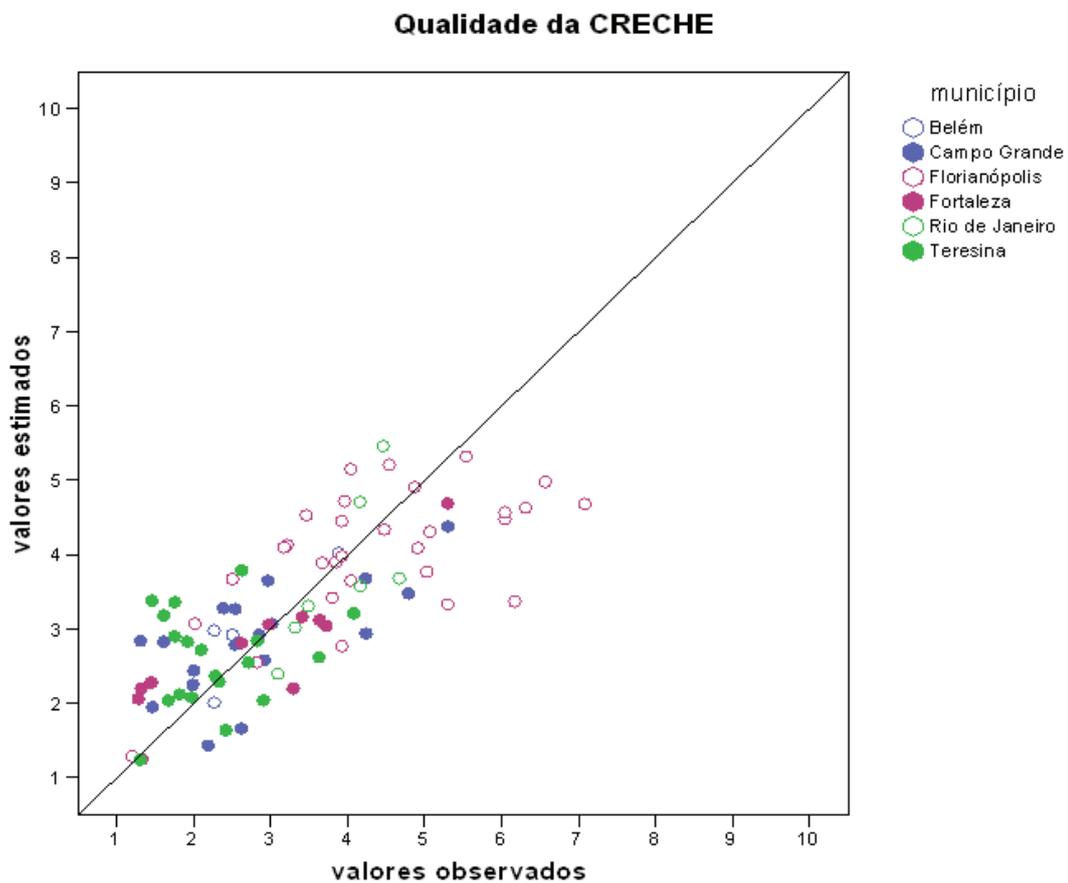
Variável excluída do modelo	Variância	Redução na variabilidade (%)
Modelo completo	1,1707	
Censo Escolar 2008		
Atendimento	1,4565	19,60
Questionário de caracterização da instituição		
Equipamentos complementares	1,2065	3,00
Transporte escolar	1,2476	6,20
Questionário do diretor		
Anos de formação	1,2804	8,60
Promove atividade de formação na instituição	1,2884	9,10
Meio de acesso ao cargo	1,2170	3,80
Salário bruto	1,4133	17,20
Dificuldades no trabalho	1,2481	6,20
Questionário do professor		
Área da pós-graduação	1,2806	8,60
Total		82,30

Observa-se, pelos dados da Tabela 8.4, que as variáveis de maior impacto na medida da qualidade da pré-escola são a modalidade de atendimento da instituição e o salário do diretor, sendo responsáveis, respectivamente, por 19,6% e por 17,2% da redução na variabilidade. Todas as variáveis juntas explicam 82,3% das diferenças observadas nas notas obtidas na escala ECERS-R.

Complementando os estudos

A partir dos modelos ajustados, foram calculadas as estimativas para a qualidade da creche e da pré-escola de todas as instituições avaliadas na pesquisa. Quando a instituição avaliada apresentava dados faltantes em alguma das variáveis incluídas no modelo, considerou-se no cálculo da estimativa da qualidade a resposta correspondente ao valor mais desfavorável da variável. Assim, as instituições de educação infantil com falta de informação nas variáveis do modelo podem ter tido sua medida de qualidade subestimada. Feito esse alerta, são mostrados, a seguir, os diagramas de dispersão dos valores observados e dos valores estimados, por meio dos modelos, para a qualidade da creche e da pré-escola.

Figura 8.1
Qualidade da creche: valores observados via escala ITERS–R

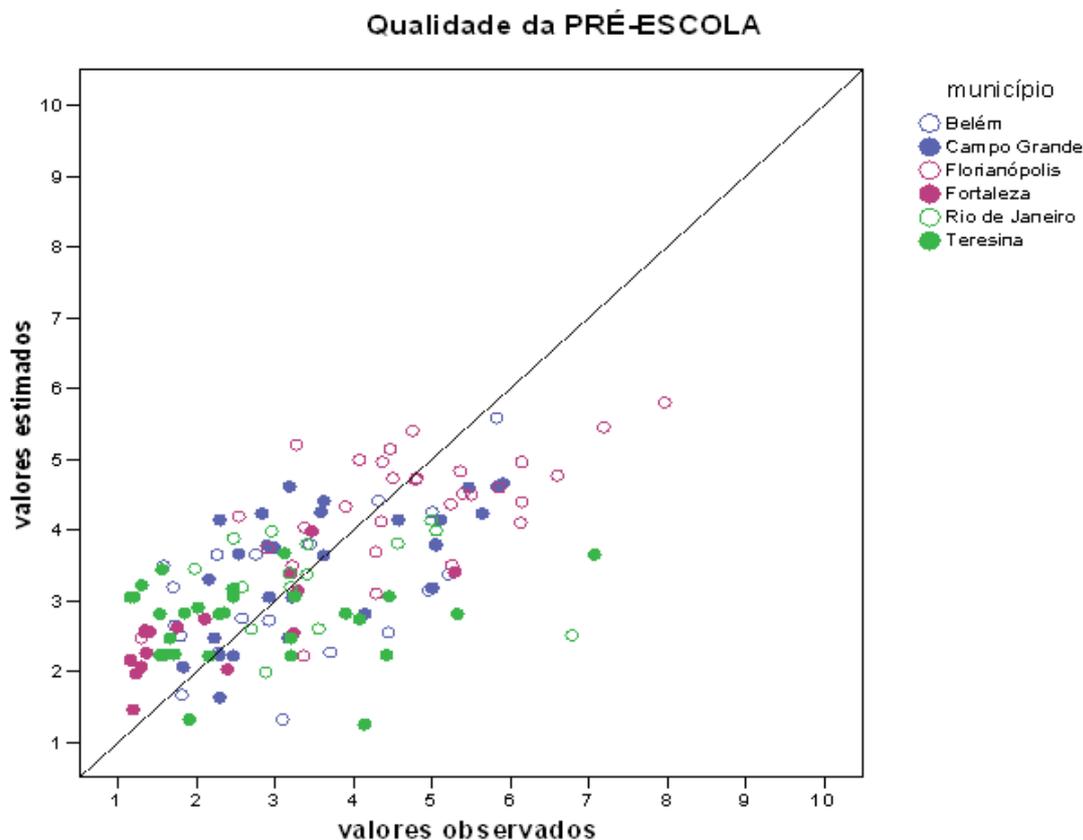


Observando-se a Figura 8.1, verifica-se que a maioria dos pontos se encontra razoavelmente distribuída nas proximidades da reta esperada no caso de um ajuste perfeito, ou seja, se todos os valores estimados fossem iguais aos valores observados.

No entanto, dois desses pontos, pertencentes a creches de Florianópolis, destacam-se por estar um pouco mais afastados da reta diagonal do que os demais. Tais pontos correspondem aos pares de valores (7,08; 4,68) e (6,17; 3,37), indicando que as estimativas de qualidade dessas instituições, obtidas via modelo, foram sensivelmente menores do que os valores obtidos por meio da aplicação da escala ITERS-R.

Analisando a base de dados, constatou-se que no primeiro caso a instituição não forneceu informação sobre o salário do diretor, o que pode ter ocasionado uma subestimativa da medida de qualidade. Já no outro caso, todas as respostas estavam completas, indicando que, para essa instituição em particular, o modelo não se mostrou um bom preditor. É natural que esse fato ocorra, desde que em um número reduzido de casos, pois o modelo é o resultado do melhor ajuste considerando-se o conjunto de todos os pontos.

Figura 8.2
Qualidade da pré-escola: valores observados via escala ECERS-R
versus valores estimados via modelo



Observa-se, na Figura 8.2, que o ponto mais afastado da reta esperada pertence a uma pré-escola localizada no Rio de Janeiro, para a qual se obteve o par de valores (6,79; 2,51). A consulta à base de dados indicou que essa instituição também não forneceu a informação sobre o salário do diretor, o que pode ter contribuído para a subestimativa da medida de qualidade dessa pré-escola. No entanto, dada a grande diferença entre o valor observado e o estimado, esse parece ser um caso para o qual o modelo não pode ser considerado um bom preditor.

Nessa mesma situação é possível incluir duas pré-escolas de Teresina, cujos pontos, (7,07; 3,65) e (4,14; 1,25), também estão mais afastados da reta diagonal do que os demais. No caso dessa última pré-escola, havia falta de informação na questão sobre as atividades de formação continuada promovidas pelo diretor. Ainda assim, as duas instituições apresentam valores estimados bastante inferiores aos valores observados na aplicação da escala ECERS-R, o que pode indicar que o modelo ajustado também não funciona como um bom preditor para essas duas instituições de educação infantil.

Por último, foram calculadas, por meio dos modelos, as médias por município dos valores observados e dos valores estimados para a qualidade da creche e da pré-escola. Além disso, foram selecionadas algumas das variáveis que entraram na composição dos modelos e calculada uma nova estimativa para cada instituição avaliada, considerando-se uma situação hipotética na qual, com relação a essas variáveis escolhidas, todas as instituições estivessem na categoria associada às melhores condições de qualidade. Esse exercício teve como objetivo quantificar o impacto que algumas mudanças em determinadas características das instituições de educação infantil acarretariam, em média, na qualidade das creches e das pré-escolas.

Assim, começando com a medida de qualidade das creches, são apresentadas na Tabela 8.5, para cada capital, as seguintes informações

- **n:** número de instituições com creches avaliadas no município;
- **qualidade da creche:** qualidade média das creches avaliadas no município (por meio da aplicação da escala ITERS-R);
- **estimativa 1:** estimativa (via modelo) da qualidade média das creches avaliadas no município;
- **estimativa 2:** estimativa (via modelo) da qualidade média das creches avaliadas no município. Na estimativa 2, como já foi mencionado, o cálculo foi feito considerando que todas as instituições avaliadas apresentavam, nas quatro variáveis selecionadas (modalidade de atendimento, infraestrutura, equipamentos complementares e atividades desenvolvidas com as crianças), as melhores condições. Para as demais variáveis, foram mantidas as condições observadas em cada instituição.

Tabela 8.5
Valores observados e estimados para a qualidade da creche

Município	n	Qualidade da creche	Estimativa 1	Estimativa 2
Belém	4	2,7	3,0	4,7
Campo Grande	19	2,8	2,9	3,7
Florianópolis	30	4,4	4,0	4,9
Fortaleza	12	2,7	2,8	3,9
Rio de Janeiro	7	3,9	3,7	4,6
Teresina	19	2,3	2,6	4,0
Total	91	3,3	3,3	4,3

Os dados da Tabela 8.5 mostram que, se em todas as creches avaliadas em Belém (por exemplo) o tipo de atendimento fosse somente educação infantil, se as instituições contas-

sem com pelo menos cinco itens entre os que compuseram o indicador infraestrutura, se o número de equipamentos complementares disponíveis nas instituições fosse maior do que oito e se os professores desenvolvessem mais de oito atividades diariamente com as crianças, a estimativa da qualidade média das creches seria igual a 4,7, contra a estimativa de 3,0 obtida nas condições atuais.

Os dados da Tabela 8.5 também permitem concluir que o maior ganho médio no indicador de qualidade das creches ocorreria em Belém, com um aumento de 1,7 ponto na média das instituições avaliadas nesse município. É necessário destacar, no entanto, que o número de creches avaliadas em Belém foi bastante reduzido (apenas quatro).

O município que teria o segundo melhor ganho seria o de Teresina, onde foram avaliadas 19 instituições de educação infantil com creche (mais 1,4 ponto, em média, na escala).

Por outro lado, também é importante ressaltar que ganhos menores indicam que a maioria das creches avaliadas em alguns municípios já possuía as melhores condições de qualidade com relação a essas quatro variáveis selecionadas.

Na Tabela 8.6, para cada capital, são apresentadas as seguintes informações relativas às pré-escolas avaliadas na pesquisa:

- **n:** número de instituições com pré-escola avaliadas no município;
- **qualidade da pré-escola:** qualidade média das pré-escolas avaliadas no município (calculada a partir da aplicação da escala ECERS-R);
- **estimativa 1:** estimativa (via modelo) da qualidade média das pré-escolas avaliadas no município;
- **estimativa 2:** estimativa (via modelo) da qualidade média das pré-escolas avaliadas no município. Para o cálculo desta estimativa, considerou-se que todas as instituições avaliadas apresentavam, em três das variáveis utilizadas no modelo (modalidade de atendimento da instituição, salário bruto do diretor e área temática do curso de pós-graduação), as condições mais favoráveis. Para as demais variáveis, foram mantidas as condições observadas.

Pela Tabela 8.6, verifica-se, por exemplo, em Belém, o seguinte:

- se todas as pré-escolas funcionassem em instituições com matrículas exclusivas na educação infantil;
- se os diretores recebessem salários superiores a R\$ 1.861,00 (quatro salários mínimos);
- se os professores contassem com a possibilidade de realizar um curso de pós-graduação com ênfase na área pedagógica específica para educação infantil;

- a estimativa da qualidade média das pré-escolas em Belém seria igual a 5,0, contra a estimativa de **3,1** obtida nas condições atuais.

Tabela 8.6
Valores observados e estimados para a qualidade da pré-escola

Município	n	Qualidade do pré	Estimativa 1	Estimativa 2
Belém	19	3,2	3,1	5,0
Campo Grande	28	3,6	3,5	4,9
Florianópolis	30	4,7	4,4	5,0
Fortaleza	16	2,2	2,6	5,2
Rio de Janeiro	15	3,6	3,3	5,3
Teresina	30	2,7	2,7	4,2
Total	138	3,4	3,3	4,9

Os dados da Tabela 8.6 também informam que o maior ganho médio (ou seja, a diferença entre o valor obtido pelo cálculo da estimativa 2 e o valor observado) é o de Fortaleza, com um acréscimo de 2,6 pontos na escala.

Concluindo, parece importante destacar que, em geral, a melhoria nas condições sintetizadas nessas três variáveis resultaria em um ganho de aproximadamente 1,5 ponto na qualidade média das pré-escolas avaliadas. A exceção fica por conta de Florianópolis, onde o ganho seria bem menor, indicando que, nesse município, a maioria das pré-escolas avaliadas já apresenta as melhores condições de qualidade representadas por esses três indicadores.



“Eu gosto de brincar em volta da árvore”, menina, 5 anos, Campo Grande

9

ESTUDO DO IMPACTO DA FREQUÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL NOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA EM ALUNOS DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

9. ESTUDO DO IMPACTO DA FREQUÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL NOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA EM ALUNOS DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

9.1 Informações sobre as famílias

Dadas as características da aplicação deste questionário, parece ser oportuno relatar os procedimentos adotados para a seleção das famílias dos alunos que compuseram a amostra desta parte do trabalho. Esse processo envolveu as seguintes atividades:

- organização, a partir dos dados do Censo Escolar de 2008, de uma listagem contendo a relação nominal das crianças que haviam frequentado, em 2007, uma das instituições de educação infantil pertencentes à amostra do estudo e identificação das escolas de ensino fundamental onde esses alunos estavam matriculados em 2009;
- obtenção, junto às secretarias de educação dos municípios selecionados, dos resultados da aplicação da Provinha Brasil relativos aos alunos das escolas de ensino fundamental de interesse para o estudo (ou seja, das escolas de “destino” das crianças);
- identificação, em cada escola de ensino fundamental, das turmas que concentravam um maior número de estudantes que haviam frequentado a educação infantil em uma das unidades da amostra (escolas de “origem”) e tinham notas na Provinha Brasil.
- identificação do número de turmas por escola de ensino fundamental onde os questionários deveriam ser distribuídos, definindo-se que em cada instituição pelo menos duas turmas deveriam ser selecionadas e que todos os alunos que as compunham receberiam um questionário para ser respondido por seus pais. Com essa estratégia, buscava-se obter maior diversificação das famílias a serem entrevistadas.

Como resultados desse conjunto de procedimentos, cerca de 4.000 questionários foram enviados às equipes de campo dos municípios que dispunham dos dados relativos à Provinha Brasil, obtendo-se um retorno de 2.520 preenchidos. Após um longo e minucioso processo de consistência, a base final ficou constituída por 1.156 registros, com uma distribuição bastante variada do número de questionários por município (Tabela 9.1).

Os questionários considerados válidos (1.156) foram respondidos pelos pais dos alunos que frequentavam 58 escolas de ensino fundamental, a maioria delas (95%) pertencente à rede municipal de ensino.

Tabela 9.1
Número de questionários considerados válidos, segundo o município

Município	n	%
Campo Grande	616	53,3
Teresina	356	30,8
Florianópolis	184	15,9
Total	1 156	100,0

Informações constantes nos questionários, combinadas com os procedimentos adotados na fase de consistência dos dados, permitiram que fossem identificados os agrupamentos sintetizados no Quadro 9.1, a seguir.

Quadro 9.1
Grupos de alunos segundo a frequência à educação infantil em escolas avaliadas e não avaliadas pela pesquisa

Códigos	Creche			Total
	0	1	4	
Pré	0	157	95	272
	5	96	111	279
	10	255	209	605
Total	508	415	233	1 156

Tais grupos se diferenciavam tanto em razão do fato de a criança ter frequentado apenas uma ou as duas etapas da educação infantil (creche e pré-escola), como de ter ou não frequentado uma das instituições que compuseram a amostra do estudo.¹ Assim:

- Grupo 0 = 157 alunos que não haviam frequentado a educação infantil (n = 157);
- Grupo 1 e Grupo 4 = alunos que haviam frequentado apenas uma creche (n=115);

1. Códigos identificadores dos grupos:

- Grupo 0: Grupo controle (n = 157 crianças)
- Grupo 1: frequentaram exclusivamente uma creche avaliada pela pesquisa (n = 95);
- Grupo 4: frequentaram exclusivamente uma creche **não** avaliada pela pesquisa (n = 20);
- Grupo 5: frequentaram exclusivamente o pré em escola **não** avaliada pela pesquisa (n = 96);
- Grupo 6 (1+5): frequentaram uma creche avaliada pela pesquisa e frequentaram o pré em escola **não** avaliada pela pesquisa (n = 111);
- Grupo 9 (4 + 5): frequentaram uma creche **não** avaliada pela pesquisa e o pré em escola também **não** avaliada pela pesquisa (72);
- Grupo 10: frequentaram exclusivamente o pré em escola avaliada pela pesquisa (n = 255);
- Grupo 11 (1 e 10): frequentaram uma creche avaliada pela pesquisa e frequentaram o pré em escola também avaliada pela pesquisa (n = 209);
- Grupo 14 (4 e 10): frequentaram uma creche **não** avaliada pela pesquisa e o pré em escola avaliada pela pesquisa (141).

- Grupo 5 e Grupo 10 = alunos que haviam frequentado exclusivamente o pré (n = 351);
- Grupo 6, Grupo 9, Grupo 11 e Grupo 14 = alunos que haviam frequentado as duas etapas da educação infantil (n = 533).

Considerando-se que uma das questões de interesse do estudo era verificar se não apenas a frequência, mas também a qualidade da educação infantil (EI) estaria associada ao desempenho do aluno no ensino fundamental (EF), algumas decisões tiveram que ser tomadas para que a análise do estudo de impacto fosse possível. Em primeiro lugar, foi preciso definir qual seria a medida de qualidade da educação infantil. Decidiu-se utilizar a medida de qualidade da pré-escola, obtida a partir da aplicação da escala ECERS-R. Sendo assim, crianças que fizeram apenas a creche (115 casos) foram retiradas do estudo, uma vez que, como não frequentaram a pré-escola, não estavam associadas a instituições com essa medida de qualidade. Além disso, também foram excluídos do estudo os alunos que frequentaram o pré em instituições onde a medida de qualidade da pré-escola não foi obtida (279 casos).

Sendo assim, serão apresentadas a seguir as informações coletadas a partir da análise de 762 questionários. Deste total, 605 alunos haviam frequentado a educação infantil e 157 formaram o Grupo controle, isto é, nunca frequentaram nem a creche, nem a pré-escola.

Feitos esses esclarecimentos iniciais, na sequência deste relatório estarão disponíveis os dados relativos às questões comuns, separando-se as respostas dadas pelas famílias das crianças que frequentaram uma turma de educação infantil (Grupo EI) daquelas fornecidas pelas famílias das crianças integrantes do Grupo controle. Diferenças superiores a 10% na distribuição das respostas aparecem realçadas em negrito nas tabelas relativas a cada questão.

▪ **Questões comuns**

Os questionários foram respondidos majoritariamente pelas mães das crianças (74,7% dos casos), seguidas pelos pais (11,8%) e avós (3,3%). No Grupo controle, o percentual de mães que responderam ao questionário é inferior ao observado no outro grupo. Em contrapartida, há no Grupo controle um percentual ligeiramente maior de pais participando do levantamento (Tabela 9.2).

Tabela 9.2
Parentesco com a criança, por grupos de referência

	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Pai	65	10,7	25	15,9	90	11,8
Padrasto	4	0,7	2	1,3	6	0,8
Mãe	468	77,4	101	64,3	569	74,7
Madrasta	4	0,7	1	0,6	5	0,7
Avó/avô	17	2,8	8	5,1	25	3,3
Irmão/irmã	14	2,3	4	2,5	18	2,4
Outro	15	2,5	6	3,8	21	2,8
Sem inf.	18	3,0	10	6,4	28	3,7
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

■ Características individuais das crianças: sexo, cor/raça e idade

As respostas à questão “Qual é o sexo da criança?” indicam um ligeiro predomínio de meninos independentemente do grupo analisado (Tabela 9.3).

Tabela 9.3
Sexo da criança, por grupos de referência

Sexo	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Masculino	325	53,7	81	51,6	406	53,3
Feminino	280	46,3	76	48,4	356	46,7
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

Quanto à cor/raça, observou-se a seguinte distribuição: pardos (49,3%); brancos (37,7%); pretos (5,2%); amarelos (2,0%); indígenas (0,8%); e outra (2,6%) (Tabela 9.4).

Tabela 9.4
Cor/etnia da criança, por grupos de referência

Como você identifica a cor/raça da criança	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Branca	233	38,5	54	34,4	287	37,7
Preta	33	5,5	7	4,5	40	5,2
Amarela	12	2,0	3	1,9	15	2,0
Parda	296	48,9	80	51,0	376	49,3
Indígena	5	0,8	1	0,6	6	0,8
Outra	17	2,8	3	1,9	20	2,6
Sem inf.	9	1,5	9	5,7	18	2,4
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

No que se refere à idade, chama a atenção o fato de quase 10% das crianças estarem cursando o segundo ano do ensino fundamental com menos de seis anos e meio (Tabela 9.5).

Tabela 9.5
Idade da criança, por grupos de referência

Idade	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
< 6,5	37	6,1	22	14,0	59	7,7
6,5 --- 7,0	133	22,0	49	31,2	182	23,9
7,0 --- 7,5	239	39,5	42	26,8	281	36,9
7,5 --- 8,0	173	28,6	29	18,5	202	26,5
8 anos ou mais	23	3,8	15	9,6	38	5,0
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

■ Características dos pais: idade e estado civil

No que diz respeito à idade dos pais, predominam os indivíduos com idade igual ou inferior a 34 anos (49,6% dos pais e 67,5% das mães), seguindo-se os que se incluem na faixa etária de 35 a 44 anos (31,8% dos pais e 22,6% das mães) (Tabela 9.6 e Tabela 9.7). Note-se que 11,5% das mães de crianças no grupo controle têm até 24 anos, o que significa que seus filhos podem ter nascido quando tinham menos de 18 anos. No outro grupo, essa porcentagem é de 5,5%.

Tabela 9.6
Idade do pai da criança, por grupos de referência

Qual é a idade do pai da criança	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Até 24 anos	15	2,5	4	2,5	19	2,5
25 a 34 anos	289	47,8	70	44,6	359	47,1
35 a 44 anos	199	32,9	43	27,4	242	31,8
45 a 59 anos	63	10,4	20	12,7	83	10,9
60 anos ou mais	5	0,8	0	0,0	5	0,7
Não sei	15	2,5	9	5,7	24	3,1
Sem inf.	19	3,1	11	7,0	30	3,9
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

Tabela 9.7
Idade da mãe da criança, por grupos de referência

Qual é a idade do mãe da criança	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Até 24 anos	33	5,5	18	11,5	51	6,7
25 a 34 anos	379	62,6	84	53,5	463	60,8
35 a 44 anos	165	27,3	35	22,3	200	26,2
45 a 59 anos	20	3,3	7	4,5	27	3,5
60 anos ou mais	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Não sei	0	0,0	3	1,9	3	0,4
Sem inf.	8	1,3	10	6,4	18	2,4
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

Quando se solicitou que indicassem o estado civil, obteve-se, pela ordem (Tabela 9.8 e Tabela 9.9), a seguinte configuração de respostas: casados (46,3% dos pais e 43,7% das mães); solteiros (18,6% dos pais e 25,7% das mães); união consensual estável (18% em cada um dos dois grupos); separados/divorciados (7,3% dos pais e 8,3% das mães).

Tabela 9.8
Estado civil da mãe da criança, por grupos de referência

Estado civil da mãe da criança	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Solteira	151	25,0	45	28,7	196	25,7
Casada	270	44,6	63	40,1	333	43,7
Separada/divorciada	50	8,3	13	8,3	63	8,3
União consensual/estável	116	19,2	26	16,6	142	18,6
Viúva	6	1,0	2	1,3	8	1,0
Não sei	1	0,2	1	0,6	2	0,3
Sem inf.	11	1,8	7	4,5	18	2,4
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

Tabela 9.9
Estado civil do pai da criança, por grupos de referência

Estado civil da pai da criança	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Solteiro	113	18,7	29	18,5	142	18,6
Casado	284	46,9	69	43,9	353	46,3
Separado/divorciado	44	7,3	12	7,6	56	7,3
União consensual/estável	116	19,2	24	15,3	140	18,4
Viúvo	2	0,3	1	0,6	3	0,4
Não sei	23	3,8	11	7,0	34	4,5
Sem inf.	23	3,8	11	7,0	34	4,5
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

■ Situação de trabalho, renda familiar e grau de escolaridade

Analisando-se as respostas dadas à questão que solicitava que indicassem qual era a situação de trabalho do pai, verifica-se que 4,2% dos informantes preferiram não responder. Entre os que responderam, 45,4% assinalaram a categoria “empregado”, 23,8% a categoria “autônomos”, 5,2% a de “trabalhadores temporários” e 4,6% a de “dono de negócio próprio”. Cerca de 7,0% dos pais selecionaram a categoria “desempregados” (Tabela 9.10).

Com relação à situação de trabalho das mães, excluindo-se o grupo que assinalou a categoria “somente afazeres domésticos”, verifica-se, entre os demais, uma tendência de respostas muito semelhante àquela observada entre os homens. Destaque-se ainda que, no grupo controle, o percentual de mães que assinalaram a categoria “empregada” é menor do que o observado no grupo das crianças que frequentaram a educação infantil (Tabela 9.11).

Tabela 9.10
Situação de trabalho do pai, por grupos de referência

Situação de trabalho do pai da criança	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Empregado	286	47,3	60	38,2	346	45,4
Autônomo (faz serviços por conta própria)	146	24,1	35	22,3	181	23,8
Dono de negócio próprio	29	4,8	6	3,8	35	4,6
Trabalhador temporário	27	4,5	13	8,3	40	5,2
Aposentado	7	1,2	3	1,9	10	1,3
Desempregado	43	7,1	10	6,4	53	7,0
Outra situação	11	1,8	7	4,5	18	2,4
Não sei	36	6,0	11	7,0	47	6,2
Sem inf.	20	3,3	12	7,6	32	4,2
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

Tabela 9.11
Situação de trabalho da mãe, por grupos de referência

Situação de trabalho da mãe da criança	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Somente afazeres domésticos	166	27,4	51	32,5	217	28,5
Empregada	221	36,5	40	25,5	261	34,3
Autônoma	79	13,1	19	12,1	98	12,9
Dona de negócio próprio	20	3,3	5	3,2	25	3,3
Trabalhadora temporária	30	5,0	7	4,5	37	4,9
Aposentada	1	0,2	1	0,6	2	0,3
Desempregada	59	9,8	11	7,0	70	9,2
Outra situação	14	2,3	14	8,9	28	3,7
Não sei	2	0,3	1	0,6	3	0,4
Sem inf.	13	2,1	8	5,1	21	2,8
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

As informações relativas à renda familiar (ou seja, a soma dos rendimentos de todas as pessoas que moram com a criança) indicam que a maioria (72,6%) não recebe mais do que dois salários mínimos. Nota-se, no entanto, que no grupo controle o percentual dos que se incluem nessa faixa de rendimento é menor do que o registrado no outro grupo: 64,3% e 74,7%, respectivamente (Tabela 9.12).

Tabela 9.12
Renda familiar, por grupos de referência

Renda familiar	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
R\$ 465,00 (Até 1 SM)	248	41,0	52	33,1	300	39,4
R\$ 466,00 a R\$ 930,00 (1 até 2 SM)	204	33,7	49	31,2	253	33,2
R\$ 931,00 a R\$ 1 860,00 (2 a 4 SM)	99	16,4	33	21,0	132	17,3
R\$ 1 861,00 a R\$ 2 790,00 (4 a 6 SM)	25	4,1	10	6,4	35	4,6
R\$ 2 791,00 a R\$ 4 185,00 (6 a 9 SM)	5	0,8	1	0,6	6	0,8
Mais de R\$ 4 186,00 (Mais de 10 SM)	2	0,3	1	0,6	3	0,4
Sem inf.	22	3,6	11	7,0	33	4,3
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

No que diz respeito ao nível de escolaridade, considerando-se somente os que deram respostas ao que foi solicitado, verifica-se que 14,6% dos pais e 5,1% das mães frequentaram apenas as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Os que chegaram a concluir as oito séries iniciais correspondem a 11,3% dos pais e 13,5% das mães. Iniciaram o ensino médio 32,6% dos pais e 47,9% das mães, ainda que aproximadamente cerca de um terço dos respondentes não tivesse concluído seus estudos nesse nível de ensino. O percentual dos que informaram ter iniciado um curso de nível superior não chega a 5,0% (Tabela 9.13 e Tabela 9.14)

Tabela 9.13
Escolaridade do pai, por grupos de referência

Escolaridade do pai	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Não sei	39	6,4	12	7,6	51	6,7
Não estudou	12	2,0	7	4,5	19	2,5
Ensino fundamental (1 ^a a 4 ^o ano) incompleto	94	15,5	17	10,8	111	14,6
Ensino fundamenta (1 ^a a 4 ^a série) completo	27	4,5	17	10,8	44	5,8
Ensino fundamental (5 ^a a 8 ^a série) incompleto	147	24,3	32	20,4	179	23,5
Ensino fundamenta(5 ^a a 8 ^a série) completo	67	11,1	19	12,1	86	11,3
Ensino médio (antigo 2 ^o grau) incompleto	69	11,4	10	6,4	79	10,4
Ensino médio (antigo 2 ^o grau) completo	111	18,3	24	15,3	135	17,7
Ensino superior (faculdade) incompleto	20	3,3	5	3,2	25	3,3
Ensino superior (faculdade) completo	5	0,8	4	2,5	9	1,2
Sem inf.	14	2,3	10	6,4	24	3,1
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

Tabela 9.14
Escolaridade da mãe, por grupos de referência

Escolaridade da mãe	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Não sei	5	0,8	5	3,2	10	1,3
Não estudou	6	1,0	5	3,2	11	1,4
Ensino fundamental (1 ^o a 4 ^o ano) incompleto	50	8,3	13	8,3	63	8,3
Ensino fundamental(1 ^a a 4 ^a série) completo	25	4,1	14	8,9	39	5,1
Ensino fundamental (5 ^a a 8 ^a série) incompleto	131	21,7	33	21,0	164	21,5
Ensino fundamental (5 ^a a 8 ^a série) completo	87	14,4	16	10,2	103	13,5
Ensino médio (antigo 2 ^o grau) incompleto	111	18,3	19	12,1	130	17,1
Ensino médio (antigo 2 ^o grau) completo	165	27,3	37	23,6	202	26,5
Ensino superior (faculdade) incompleto	7	1,2	3	1,9	10	1,3
Ensino superior (faculdade) completo	10	1,7	5	3,2	15	2,0
Sem inf.	8	1,3	7	4,5	15	2,0
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

■ Constelação familiar e características do domicílio

A tabulação das respostas dadas à questão “Com quem a criança mora?” indica que a maioria das crianças (91,9%) vivia com as mães ou com suas madrastas (91,2% e 0,7%, respectivamente). O percentual dos que informaram viver com os pais ou padrastos era sensivelmente mais baixo (60,9% e 10,6%, respectivamente). Responderam que a criança vivia com os irmãos, 76,0%. Informaram que a criança vivia com os avós, 21,5%. Assinalaram a opção “outros familiares”, 12,6%.

Com relação ao tipo de domicílio, a maioria informou que vivia em uma casa (94,5%), com um número médio de cômodos igual a cinco. Essa residência foi classificada como “própria” em 64,6% dos casos (54,8% no grupo controle e 67,1% no outro grupo) (Tabela 9.15).

Tabela 9.15
Característica do domicílio, por grupos de referência

O domicílio onde a criança mora é:	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Próprio	406	67,1	86	54,8	492	64,6
Alugado	109	18,0	44	28,0	153	20,1
Cedido	75	12,4	17	10,8	92	12,1
Outro	9	1,5	3	1,9	12	1,6
Sem inf.	6	1,0	7	4,5	13	1,7
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

No que diz respeito à infraestrutura do local de moradia, os dados tabulados indicam o seguinte: 97,2% das moradias tinham acesso à luz elétrica; 93,2%, à rede de água; 94,1%, aos serviços de coleta de lixo. Informaram que a residência estava localizada em rua pavimentada com calçamento ou asfalto, 70,2% dos respondentes. O acesso a rede de esgoto, no entanto, foi indicado como existente em pouco mais da metade dos casos, observando-se variações no percentual relativo a cada um dos dois grupos (Tabela 9.16)..

Tabela 9.16
Infraestrutura do local de moradia, por grupos de referência

Na casa onde a criança mora tem esgoto?	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	361	59,7	79	50,3	440	57,7
Não	244	40,3	78	49,7	322	42,3
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

■ Classificação do nível socioeconômico das famílias

Com o objetivo de obter uma classificação socioeconômica dos alunos, o questionário continha um conjunto de questões que normalmente são empregadas na composição do indicador denominado “Critério Brasil”. Os resultados da tabulação das respostas determinaram, no entanto, o abandono da ideia de utilizar esse indicador para o grupo total de participantes, tendo em vista o elevado número de omissão de respostas em várias das questões propostas. Desse modo, o cálculo do indicador só foi possível para pouco mais da metade das crianças integrantes do estudo (Tabela 9.17).

Tabela 9.17
Classificação do nível socioeconômico das famílias, por grupos de referência

NSE	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sem informação	293	48,4	78	49,7	371	48,7
Classe A1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Classe A2	1	0,2	1	0,6	2	0,3
Classe B1	7	1,2	2	1,3	9	1,2
Classe B2	48	7,9	12	7,6	60	7,9
Classe C1	85	14,0	19	12,1	104	13,6
Classe C2	108	17,9	30	19,1	138	18,1
Classe D	61	10,1	13	8,3	74	9,7
Classe E	2	0,3	2	1,3	4	0,5
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

■ Presença de livros em casa e hábitos de leitura

Solicitados a indicar se, além dos livros escolares, havia outros livros no domicílio, 13,9% disseram que não havia nenhum livro em casa e 2,2% não responderam à questão. Entre os demais, a maioria (68,5%) informou que o número de livros variava de 1 a 20 (Tabela 9.18).

Tabela 9.18
Livros no domicílio, por grupos de referência

Fora livros escolares, quantos livros há na casa da criança	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
1 a 20 livros	412	68,1	110	70,1	522	68,5
21 a 100 livros	89	14,7	14	8,9	103	13,5
Mais de 100 livros	13	2,1	1	0,6	14	1,8
Nenhum	81	13,4	25	15,9	106	13,9
Sem informação	10	1,7	7	4,5	17	2,2
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

Quando foi perguntado se algum adulto da família costumava ler para a criança, a maioria (77,0%) respondeu afirmativamente à questão. Observando-se a distribuição de respostas, verifica-se que 13,1% informaram que costumam ler diariamente para as crianças, 41,6% disseram que faziam isso uma ou duas vezes por semana e 22,3% declararam que a leitura ocorria uma ou duas vezes por mês. Responderam que não costumavam ler para as crianças, 20,6% dos pais. Outros 2,4% deixaram a questão sem resposta (Tabela 9.19).

Tabela 9.19
Prática de leitura para a criança, por grupos de referência

Algum adulto da família costuma ler para a criança?	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim, todos os dias	82	13,6	18	11,5	100	13,1
Sim, uma ou duas vezes por semana	256	42,3	61	38,9	317	41,6
Sim, uma ou duas vezes por mês	135	22,3	35	22,3	170	22,3
Não	122	20,2	35	22,3	157	20,6
Sem Inf.	10	1,7	8	5,1	18	2,4
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

Com relação ao gênero dos livros existentes no domicílio, as informações permitem a seguinte ordenação: bíblia/livros religiosos (86,0% dos casos), livros infantis (75,7%), revistas (63,5%) e dicionário (62,1%) foram indicados como disponíveis para a leitura pela maioria dos pais. Percentuais menos frequentes foram registrados no caso dos gibis (46,6%), jornais (33,6%), romances e livros de ficção (27,2%) e enciclopédias (20,9%). Uma dife-

rença superior a 10% nas distribuições de respostas relativas a cada um dos dois grupos foi observada em um único item: presença de livros infantis.

Tabela 9.20
Materiais de leitura, por gênero, por grupos de referência

Na casa onde a criança mora tem	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Livros Infantis	474	78,3	103	65,6	577	75,7
Gibis	286	47,3	69	43,9	355	46,6
Enciclopédia	129	21,3	30	19,1	159	20,9
Jornais	206	34,0	50	31,8	256	33,6
Revistas	394	65,1	90	57,3	484	63,5
Dicionário	387	64,0	86	54,8	473	62,1
Bíblia/livros religiosos	520	86,0	135	86,0	655	86,0
Livros (romance/ficção)	164	27,1	43	27,4	207	27,2

Foi solicitado também aos pais que indicassem se seus filhos já sabiam ler e se costumavam fazer isso quando estavam em casa. Em resposta à primeira questão, no grupo das famílias cujas crianças frequentaram uma turma de educação infantil, 84,6% responderam afirmativamente. No grupo controle, o percentual dos que disseram que seus filhos já sabiam ler foi igual a 72,0%.

Tabela 9.21
Crianças alfabetizadas, por grupos de referência

A criança já sabe ler e escrever?	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	86	14,2	35	22,3	121	15,9
Não	512	84,6	113	72,0	625	82,0
Sem inf.	7	1,2	9	5,7	16	2,1
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

Com relação à frequência de leitura, 39,2% dos pais informaram que essa era uma atividade diária, enquanto 38,3% disseram que isso ocorria apenas uma ou duas vezes por semana (Tabela 9.22).

Tabela 9.22
Frequência de leitura, pela criança, por grupos de referência

A criança costuma ler quando está em casa?	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim, todos os dias	245	40,5	54	34,4	299	39,2
Sim, uma ou duas vezes por semana	240	39,7	52	33,1	292	38,3
Sim, uma ou duas vezes por mês	39	6,4	8	5,1	47	6,2
Não	77	12,7	34	21,7	111	14,6
Sem inf.	4	0,7	9	5,7	13	1,7
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

■ Participação dos pais na vida escolar de seus filhos

Completando a série de questões comuns, solicitou-se aos pais que indicassem se a criança já havia repetido o primeiro ou o segundo ano escolar. No grupo controle, o percentual dos que nunca haviam sido reprovados é menor do que o observado no grupo dos que haviam frequentado a educação infantil, sendo mais alto, também, no grupo controle, o percentual dos que deixaram a questão sem resposta (Tabela 9.23).

Tabela 9.23
Percentual de crianças que já haviam sido reprovadas, por grupos de referência

A criança repetiu a 1ª ou a 2ª ano alguma vez?	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Não	572	94,5	125	79,6	697	91,5
Sim	27	4,5	23	14,6	50	6,6
Sem inf.	6	1,0	9	5,7	15	2,0
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

Quando se solicitou que apontassem por qual motivo a criança havia sido reprovada, 40 pais (de um total de 50, cujos filhos já haviam sido reprovados) responderam apresentando os motivos resumidos a seguir.

Algumas respostas mencionaram explicitamente que as crianças repetiram o ano por dificuldades na alfabetização, sugerindo que esse foi o critério adotado pela escola para reter os alunos: “Não conseguiu aprender a ler”, “Na segunda série não lia e escrevia bem”, “Não saber ler”, “Por causa de meio ponto e por falta de leitura”.

Problemas não especificados de aprendizagem também são citados, como, por exemplo: “Não sabia quase nada”, “Dificuldade na aprendizagem”, “Não conseguiu acompanhar os colegas”, “Não estava preparada suficientemente”.

Um terceiro tipo de resposta indica causas mais ligadas ao comportamento da criança, falta de adaptação à escola ou falta de interesse: “Por não fazer nada na escola e ser desobediente com os professores”, “Não prestava atenção na professora”, “Teve problema na primeira série para ficar na sala de aula”, “Sem interesse de estudar”.

Houve menção a problemas ocorridos na escola: “Porque na educação infantil, em 2008, houve troca de professor por quatro vezes, e atrapalhou o desempenho”. Uma resposta cita “Falta de documento”.

Alguns pais declararam que as crianças são portadoras de deficiências: “Porque a criança tem atraso mental”, “Por ser especial, microcefalia”, “Dislexia”. Outros citam problemas de saúde não especificados: “Porque ele ia ao tratamento”, “Passou por cirurgia”.

Finalmente, poucos sujeitos relataram problemas devidos a mudanças na família: “Mudei de endereço e a criança não terminou a primeira série, ela ficou sem estudar aquele ano”, “Mudança de família”, “Separação dos pais”.

Nessas respostas, chamam a atenção os motivos que indicam problemas ligados à alfabetização, sugerindo que as escolas continuam a exigir que as crianças se alfabetizem até o final da primeira série, mesmo após a reforma que estendeu para nove anos a duração do ensino fundamental e antecipou o ingresso no primeiro ano para a idade de seis anos.

Por último, foi solicitado aos pais que respondessem qual era a sua participação na vida escolar dos filhos. As respostas a esse conjunto de questões aparecem sintetizadas na Tabela 9.24, a seguir.

Tabela 9.24
Participação na vida escolar do filho, por grupos de referência

Participação dos pais	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Vou às reuniões de pais	457	75,5	114	72,6	571	74,9
Converso com meu filho/a sobre a escola	547	90,4	133	84,7	680	89,2
Converso com professores	434	71,7	111	70,7	545	71,5
Acompanho as tarefas de casa	549	90,7	132	84,1	681	89,4
Participo do Conselho de Pais	104	17,2	42	26,8	146	19,2
Trabalho como voluntário(a) na escola	8	1,3	1	0,6	9	1,2
Não participo	21	3,5	11	7,0	32	4,2

Questões específicas destinadas aos pais das crianças que frequentaram uma creche

Como já foi assinalado, dos 762 questionários respondidos, 605 (79,4%) correspondem a famílias que haviam matriculado seus filhos na educação infantil, e, nesse grupo, 255 crianças frequentaram exclusivamente o pré e 350 frequentaram tanto a creche como a pré-escola.

Para a análise deste conjunto de questões, foram consideradas as respostas de 350 questionários.

Ao se perguntar qual era a idade da criança quando começou a frequentar a creche, obteve-se a seguinte distribuição de respostas: 30,1% informaram que a criança tinha três anos, 15,2% apontaram a idade de dois anos; 7,1% mencionaram um ano como a idade de início e 8,9% assinalaram a categoria “menos de um ano”. Deixaram essa questão sem resposta, 38,7% dos entrevistados.

■ Motivos alegados para a escolha da creche e avaliação dos serviços prestados

Proximidade do local de moradia, informações favoráveis a respeito dos serviços prestados pela instituição e gratuidade foram, pela ordem, os principais motivos apontados pelas famílias para a escolha da creche frequentada por seus filhos (Tabela 9.25).

Tabela 9.25
Por que a família escolheu a creche que a criança frequentou

Motivos para a escolha da creche	Grupo EI	
	n	%
Porque era a mais próxima de casa	246	40,7
Porque as informações que eu recebi da creche eram muito boas	148	24,5
Porque a creche era gratuita	106	17,5
Porque o horário da creche coincidia com o meu horário de trabalho	68	11,2
Porque era a única que tinha vagas	61	10,1
Porque visitei a creche e gostei	59	9,8
Porque eu conhecia algumas professoras que trabalhavam na creche	41	6,8
Porque era a única que eu conhecia	22	3,6
Outro motivo	10	1,7
Porque a mensalidade da creche não era muito cara	4	0,7

Quando se perguntou aos pais se voltariam a escolher a mesma creche que os filhos haviam frequentado, a maioria (94,5%) respondeu afirmativamente, sinalizando uma avaliação bastante positiva do atendimento prestado pela instituição escolhida. Esse dado é confirmado pelas informações sintetizadas na Tabela 9.26, a seguir.

Tabela 9.26

Opinião dos pais a respeito das atividades e do ambiente existente nas creches frequentadas pelos filhos

Avaliação sobre a creche	n	%
Recebia uma boa alimentação	344	98,3
Era bem cuidado/a	343	98,0
As professoras contavam histórias para as crianças	331	94,6
As professoras cantavam músicas para as crianças	329	94,0
Havia brinquedos adequados para a idade dele	321	91,7
Tomava sol e brincava ao ar livre	317	90,6
As professoras conversavam com você sobre seu filho/a	315	90,0
As professoras eram atenciosas	313	89,4
Havia um lugar adequado para dormir/descansar	267	76,3
Voltava limpo/a para casa (banho tomado, fraldas trocadas)	245	70,0

Como se observa, dos dez aspectos investigados, oito foram considerados satisfatórios por mais de 85% dos entrevistados. Existência de um local adequado para a criança dormir ou descansar e atividades relacionadas à rotina dos cuidados associados à higiene das crianças (banho/troca de fraldas) foram os dois itens com menor percentual de aprovação por parte das famílias.

Questões específicas destinadas aos pais das crianças que frequentaram uma pré-escola

Para a análise deste conjunto de questões, foram consideradas as respostas de 605 questionários, e, deste total, 255 (42,1%) correspondem a crianças que haviam frequentado exclusivamente a pré-escola e 350 (57,9%) àquelas que frequentaram as duas etapas da educação infantil. A composição heterogênea do grupo aparece refletida na distribuição das respostas dadas à questão: “com que idade a criança começou a frequentar a pré-escola?” (Tabela 9.27).

Tabela 9.27

Idade da criança ao iniciar a frequência à pré-escola

Idade de início do pré	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
3 anos	108	17,9	0	0,0	108	14,2
4 anos	118	19,5	0	0,0	118	15,5
5 anos	235	38,8	0	0,0	235	30,8
6 anos	134	22,1	0	0,0	134	17,6
Sem inf.	10	1,7	157	100,0	167	21,9
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

■ Motivos alegados para a escolha da pré-escola e avaliação dos serviços prestados

Respostas muito semelhantes às que já foram comentadas na escolha das creches são apontadas entre os motivos predominantes para a escolha das pré-escolas (Tabela 9.28).

Tabela 9.28
Motivos para a escolha da pré-escola

Motivos para a escolha da pré-escola	n	%
Porque era a mais próxima de casa	397	65,6
Porque as informações que eu recebi da pré-escola eram muito boas	240	39,7
Porque a pré-escola era gratuita	156	25,8
Porque visitei a pré-escola e gostei	86	14,2
Porque era a única que tinha vagas	73	12,1
Porque eu conhecia algumas professoras que trabalhavam na pré-escola	51	8,4
Porque era a única que eu conhecia	33	5,5
Outro motivo	20	3,3
Porque a mensalidade da pré-escola era barata	4	0,7

Solicitados a indicar se voltariam a escolher a mesma instituição para matricular seus filhos, 82,8% responderam afirmativamente. Entre os motivos apontados pelos pais para matricular os filhos na pré-escola, predominam os que se relacionam com o desenvolvimento cognitivo das crianças e seu preparo para frequentar as primeiras séries do ensino fundamental, seguidos pela preocupação com o aspecto socioemocional e com a adaptação da criança a um novo ambiente escolar (Tabela 9.29).

Tabela 9.29
Motivos que levaram os pais a matricular os filhos na pré-escola

Motivos para matricular na pré-escola	n	%
Porque ele estaria mais preparado para cursar a 1ª série do ensino fundamental	419	69,3
Porque ele seria mais estimulado e aprenderia coisas novas	305	50,4
Porque ele teria mais oportunidades de conviver com outras crianças	283	46,8
Para ele ir se acostumando com a escola	276	45,6
Porque ele ficaria em um ambiente seguro	169	27,9
Porque a pré-escola ficava perto de casa e o horário era conveniente	137	22,6
Porque os irmãos já estavam estudando e ele também queria ir para a escola	114	18,8
Porque ele teria acesso a materiais/brinquedos de qualidade	110	18,2
Para ele não ficar sozinho em casa	77	12,7
Por outro motivo	5	0,8
Total	605	100,0

Concluindo o levantamento da opinião dos pais a respeito da etapa de escolarização inicial de seus filhos, foi solicitado que apontassem com que frequência as crianças haviam realizado uma série de atividades, indicando, também, qual era o seu comportamento durante o período de frequência à pré-escola. Os resultados da tabulação desse conjunto de respostas aparecem sintetizados na Tabela 9.30.

Tabela 9.30
Opinião dos pais sobre as atividades/comportamentos dos filhos na fase pré-escolar

Atividades	Sim	Às vezes	Não	Não sei	Sem resp.
Brincava na pré-escola	92,1	1,7	0,2	0,7	5,5
Tinha bom relacionamento com os professores	91,9	3,0	0,2	0,5	4,5
Fazia atividades com papel, lápis, canetinhas etc	88,4	4,6	0,7	0,7	5,6
Gostava de ir à pré-escola	87,4	5,1	2,6	0,3	4,5
Falava em casa sobre o que acontecia na pré-escola	84,8	7,1	1,2	0,3	6,6
Cantava músicas que aprendia na pré-escola	84,6	6,1	1,2	0,7	7,4
Tinha bom relacionamento com seus colegas	84,0	7,3	1,8	1,2	5,8
As professoras conversavam com você sobre a criança	82,1	9,6	1,8	0,2	6,3
Contava histórias que ouvia na pré-escola	77,9	10,7	2,3	1,2	7,9
Participava de festas e passeios	76,4	10,9	4,8	0,5	7,4
Fazia atividades com números, medidas e formas	68,9	12,4	4,5	2,5	11,7
Fazia atividades de leitura e escrita	65,6	14,7	5,5	2,5	11,8

9.2 Resultados da Provinha Brasil obtidos pelos alunos participantes do estudo

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. O instrumento é elaborado pelo Inep e distribuído pelo MEC/FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Cada teste da Provinha Brasil é composto por 24 questões de múltipla escolha, com quatro opções de resposta cada uma. Algumas dessas questões são lidas pelo aplicador da prova – na íntegra ou em parte –, e outras são lidas apenas pelos alunos.

Com o objetivo de orientar a correção das respostas e a interpretação dos resultados, o Inep elabora e distribui para as secretarias um *Guia de correção e interpretação dos resultados* (MEC/INEP, 2009) que permite estabelecer uma relação entre o número ou a média de acertos de um ou mais alunos e sua correspondência com os níveis de desempenhos descritos para a Provinha Brasil. Para a prova aplicada no primeiro semestre de 2009, foram definidos os seguintes critérios para identificar os níveis de desempenho dos alunos:

Quadro 9.2

Correspondência entre o número de acertos e os níveis de alfabetização

Número de acertos	Nível de alfabetização
Até 10 acertos	Nível 1
11 a 15 acertos	Nível 2
16 a 18 acertos	Nível 3
19 a 22 acertos	Nível 4
23 a 24 acertos	Nível 5

Fonte: Inep, edição de 2009, 1º semestre.

■ Resultados obtidos na amostra do estudo

Os resultados obtidos pelo conjunto dos alunos que responderam a Provinha Brasil são apresentados na Tabela 9.31.

Tabela 9.31

Estatísticas do número de acertos na Provinha Brasil para o conjunto dos alunos

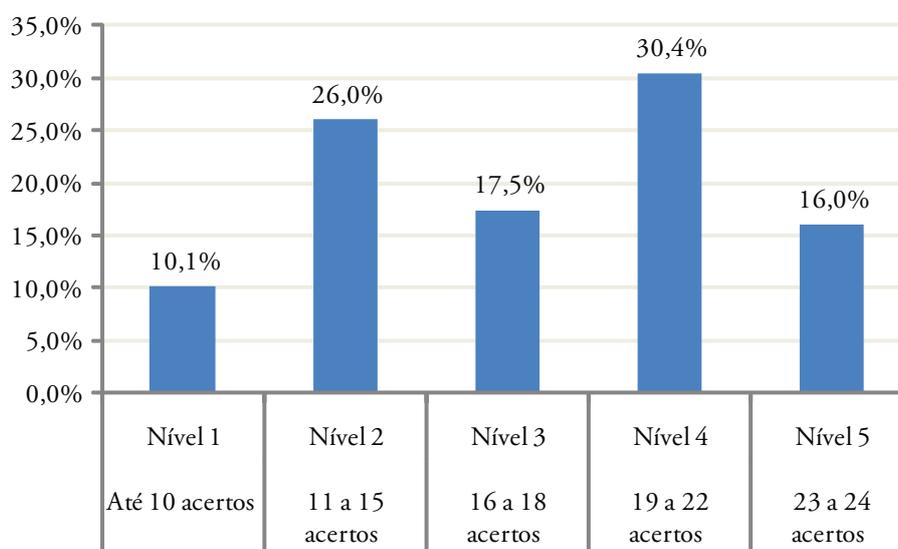
Estatísticas	Geral
N	762
Média	17,21
Mediana	18
Moda	24
Desvio padrão	5,12
Nota mínima	0
Nota máxima	24
P10	10
P25	14
P75	21
P90	24

A média para o conjunto total dos alunos foi igual a 17,21 pontos, com desvio padrão igual a 5,12 pontos, o que sinaliza um grupo bastante heterogêneo, observando-se que 25% das crianças obtiveram um número de acertos igual ou inferior a 14 pontos (ou seja, não ultrapassaram o Nível 2 da escala de alfabetização) e 10% dos alunos acertaram no máximo dez questões, o que indica que essas crianças estavam em um estágio muito inicial em relação à aprendizagem da linguagem escrita. Em contrapartida, entre os que alcançaram melhores resultados, 25% tiveram notas iguais ou superiores a 21 pontos, o que corresponde a um percentual de acertos de 87,5% das questões da prova. Destaque-se ainda que 10% das crianças já demonstravam ter alcançado, no início do segundo ano escolar, o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando um excelente desempenho.

A distribuição do percentual de alunos classificados nos diferentes níveis da escala de alfabetização é apresentada no Gráfico 9.1, a seguir.

Gráfico 9.1

Distribuição do percentual de alunos classificados nos diferentes níveis da escala de alfabetização



Os dados da Gráfico 9.1 mostram que 10,0% dos alunos que frequentavam o segundo ano do ensino fundamental obtiveram notas que variaram entre zero e dez pontos, situando-se no Nível 1 da escala de alfabetização. Neste nível, de acordo com a descrição da escala (MEC/INEP, 2009), os alunos sabem, por exemplo:

- *“identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas) para ‘adivinhar’ e ‘ler’ o restante da palavra;*
- *identificar relação entre grafemas e fonemas (letra/som) com correspondência sonora única ou com mais de uma correspondência sonora;*
- *reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras de desenhos e outros sinais gráficos;*
- *ler palavras formadas por sílabas simples (consoante monogâmica + vogal).”*

No Nível 2 foram classificados 26,0% dos alunos, que demonstram as seguintes habilidades:

- *“ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal;*
- *reconhecer letras escritas de diferentes formas;*
- *identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas simples e com letras com um único som;*
- *reconhecer a finalidade do texto com apoio de características gráficas;*
- *reconhecer o valor sonoro de uma sílaba;*
- *reconhecer o assunto de gêneros textuais mais próprios do contexto escolar com base em suas características gráficas”.*

O Nível 3 da escala – em que foram classificados 17,5% dos alunos participantes do estudo – tem a seguinte descrição:

“Neste nível os alunos demonstram que consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto) e utilizam algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão. As capacidades reveladas neste nível são:

- *ler palavras mais complexas, constituídas por letras que representam mais de um som e por sílabas formadas por dígrafos, encontros consonantais ou encontros vocálicos;*
- *ler frases curtas;*
- *localizar informações explícitas por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas;*
- *reconhecer o assunto do texto com base na leitura de informações evidentes no título;*
- *identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se ou não em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação.”*

O percentual de alunos que alcançaram o Nível 4 corresponde a 30,4% do grupo total. Neste nível “os alunos leem textos simples e são capazes de interpretá-los, localizando informações, realizando inferências e reconhecendo o assunto ou a finalidade a partir da leitura autônoma desses textos. São exemplos de habilidades demonstradas pelos alunos deste nível:

Localizar informações explícitas e evidentes a partir da leitura de textos como bilhetes e convites, sem apoio de características gráficas;

- *inferir informações em textos curtos;*
- *identificar finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhetes, sumário, convite, cartazes;*
- *reconhecer o assunto de um texto sem apoio de características do suporte;*
- *localizar informação explícita, em menor evidência, em textos informativos ou narrativos um pouco mais longos.”*

Por último, os resultados apontam que 16,0% dos alunos demonstraram ter alcançado “o domínio do sistema de escrita e a compreensão do sistema alfabético, compreendem textos informativos e narrativos de vocabulário complexo, estabelecem relações que não são evidentes. As crianças que atingiram o Nível 5 já avançaram expressivamente no processo de alfabetização e letramento inicial”.

■ Resultados gerais

Alunos que haviam frequentado uma turma de educação infantil, quando comparados com os que haviam iniciado o ensino fundamental sem ter tido essa oportunidade, alcançaram melhores resultados (Tabela 9.32).

Tabela 9.32
Médias na Provinha Brasil, segundo a condição frequentou ou não uma turma de educação infantil

Frequência à EI	n	%	Média	DP
Grupo controle	157	20,6	16,1	5,4
Grupo EI	605	79,4	17,5	5,0
Total	762	100,0	17,2	5,1

Estudantes que frequentaram apenas o pré, quando comparados com os que frequentaram as duas etapas da educação infantil (creche e pré), alcançaram melhores resul-

tados. Por sua vez, como já foi assinalado, alunos que nunca frequentaram essas etapas da educação básica, quando comparados com os que frequentaram uma turma da educação infantil, obtêm médias mais baixas (Tabela 9.33).

Tabela 9.33
Médias na Provinha Brasil, segundo a condição frequentou ou não uma ou as duas etapas da educação infantil

Etapas da EI	n	%	Média	DP
Somente a pré-escola	350	45,9	17,8	5,1
Creche e pré-escola	255	33,5	17,2	4,9
Não frequentou educação infantil	157	20,6	16,1	5,4
Total	762	100,0	17,2	5,1

Por último, como se verá mais adiante com mais detalhes, alunos que frequentaram uma turma de pré-escola em instituição de “boa qualidade” alcançaram melhores resultados (Tabela 9.34).

Tabela 9.34
Médias na Provinha Brasil, segundo a frequência à pré-escola e qualidade do estabelecimento de educação infantil

Qualidade da EI - Pré-escola	n	%	Média	DP
Baixa	115	15,1	17,5	5,7
Intermediária	260	34,1	17,0	5,0
Alta	230	30,2	18,1	4,7
Grupo controle	157	20,6	16,1	5,4
Grupo total	762	100,0	17,2	5,1

• Características das crianças e de suas famílias associadas a diferentes resultados na Provinha Brasil

São apresentados, a seguir, os resultados de algumas análises preliminares que buscavam identificar se havia variações no desempenho dos alunos em razão de suas características pessoais, familiares, socioeconômicas e culturais. Tais processamentos foram realizados com o objetivo de selecionar as variáveis a serem incluídas no modelo geral de análise do estudo de impacto apresentado na sequência deste texto. Nessa etapa do trabalho, além de características dos alunos e de seu contexto familiar, são simultaneamente analisadas as condições relativas aos contextos escolares (instituições de educação infantil e escolas do ensino fundamental frequentadas pelos estudantes).

■ Variações nos resultados da Provinha Brasil segundo as características individuais dos alunos

Meninas, quando comparadas a meninos, obtiveram notas mais altas (Tabela 9.35).

Tabela 9.35
Médias na Provinha Brasil, segundo o sexo do aluno

Sexo da criança	n	%	Média	DP
Masculino	406	53,3	16,5	5,3
Feminino	356	46,7	18,0	4,8
Total	762	100,0	17,2	5,1

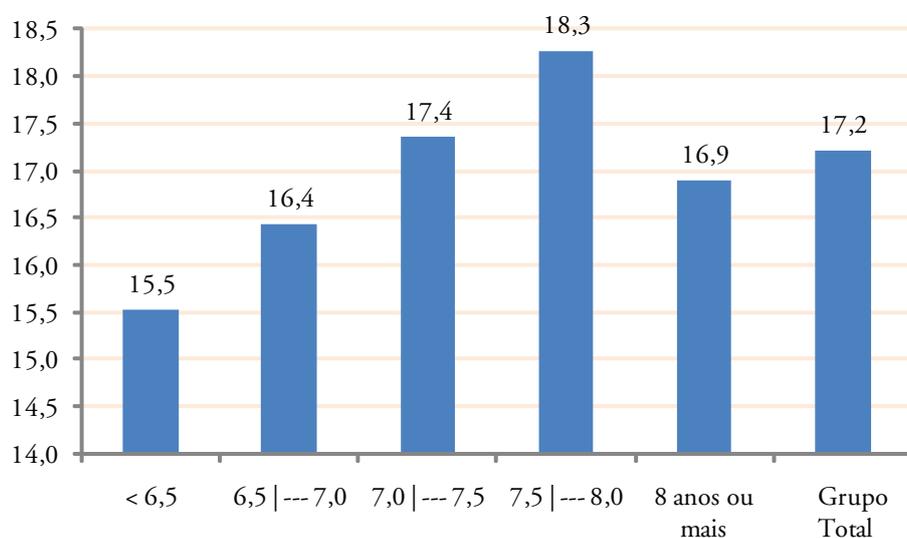
Quanto à cor/etnia, no grupo de crianças brancas a média foi mais alta do que a observada no grupo das crianças classificadas como não brancas (Tabela 9.36).

Tabela 9.36
Médias na Provinha Brasil, segundo os grupos de cor/etnia

Como identifica a cor/raça da criança	n	%	Média	DP
Branco	287	37,7	17,8	5,1
Não branco	457	60,0	16,8	5,1
Sem informação	18	2,4	18,4	5,4
Total	762	100,0	17,2	5,1

No que diz respeito à idade, verifica-se que médias mais baixas do que a média do grupo total são observadas em três dos subgrupos, assim caracterizados: subgrupo de alunos com menos de seis anos e meio (ou seja, alunos que frequentavam o segundo ano com idade inferior à que seria esperada) e subgrupo dos que estavam iniciando o segundo ano de escolaridade com oito anos ou mais (Gráfico 9.2).

Gráfico 9.2
Médias na Provinha Brasil, segundo a faixa etária dos alunos



■ Variações nos resultados da Provinha Brasil, segundo o grau de escolaridade do pai do aluno

A instrução dos pais (pai e mãe) da criança, medida pelo grau de escolarização atingido pelos indivíduos, mostrou estar positivamente associada a melhores desempenhos. Assim, alunos cujos pais (pai e mãe) tinham um nível de escolaridade correspondente ao ensino médio completo, ou haviam frequentado um curso de nível superior, obtiveram melhor resultado do que seus colegas cujos pais (pai e mãe) não alcançaram esses mesmos patamares de escolarização (Tabela 9.37 e Tabela 9.38).

Tabela 9.37
Médias na Provinha Brasil, segundo o grau de escolaridade do pai do aluno

Grau de escolaridade do pai da criança	n	%	Média	DP
Até ensino médio incompleto	593	77,8	16,9	5,1
Ensino médio ou mais	169	22,2	18,2	5,1
Total	762	100,0	17,2	5,1

Tabela 9.38
Médias na Provinha Brasil, segundo o grau de escolaridade da mãe da criança

Grau de escolaridade da mãe da criança	n	%	Média	DP
Até ensino médio incompleto	535	70,2	16,7	5,2
Ensino médio ou mais	227	29,8	18,4	4,8
Total	762	100,0	17,2	5,1

■ Variações nos resultados da Provinha Brasil, segundo a renda familiar mensal das famílias dos estudantes

Alunos que viviam em famílias com renda mensal superior a dois salários mínimos (mais de R\$ 930,00 reais) obtiveram, em média, melhor resultado do que os estudantes originários de famílias onde a renda mensal declarada pelo informante era igual ou inferior a esse valor (Tabela 9.39).

Tabela 9.39
Médias na Provinha Brasil, segundo a renda familiar mensal da família do aluno

Renda familiar	n	%	Média	DP
Até dois salários mínimos	579	76,0	16,7	5,1
Mais de dois salários mínimos	183	24,0	18,8	4,7
Total	762	100,0	17,2	5,1

■ Variações nos resultados da Provinha Brasil, segundo o número de pessoas no domicílio

No questionário aplicado às famílias, uma das questões solicitava aos pais que indicassem quantas pessoas, incluindo a criança, viviam na mesma moradia. Os dados da Tabela 9.40 mostram que o desempenho dos alunos que moravam em domicílios onde o número de pessoas não era superior a quatro é, em média, melhor do que o desempenho dos alunos que viviam com famílias mais numerosas.

Tabela 9.40
Médias na Provinha Brasil, segundo o número de pessoas no domicílio

Incluindo a criança, quantas pessoas moram na casa	n	%	Média	DP
Mais de quatro pessoas	378	49,6	16,6	5,2
Até quatro pessoas	384	50,4	17,8	5,0
Total	762	100,0	17,2	5,1

■ Variações nos resultados da Provinha Brasil, segundo a presença de materiais de leitura no domicílio e frequência à educação infantil – livros infantis

O fato de a família ter livros infantis em casa revelou uma associação positiva com os resultados obtidos pela criança na prova destinada a avaliar seu nível de alfabetismo. Os dados da Tabela 9.41 indicam que os alunos que tinham livros infantis em casa alcançaram melhor desempenho do que seus pares que não contavam com esse recurso.

Tabela 9.41

Médias na Provinha Brasil, segundo a condição presença de livros infantis no domicílio

Na casa onde a criança mora tem: livros infantis	n	%	Média	DP
Sim	577	75,7	17,7	5,0
Não/ sem informação	185	24,3	15,8	5,4
Total	762	100,0	17,2	5,1

■ Variações nos resultados da Provinha Brasil, segundo a presença de materiais de leitura no domicílio e frequência à educação infantil – revistas

Com relação ainda à presença de materiais de leitura, os resultados indicam que o fato de a criança ter acesso a revistas tem impacto positivo no seu desempenho. Alunos que dispunham de revistas no seu domicílio alcançaram melhores resultados do que os que não contavam com esse recurso (Tabela 9.42).

Tabela 9.42

Médias na Provinha Brasil, segundo a condição presença de revistas no domicílio

Na casa onde a criança mora tem revistas	n	%	Média	DP
Sim	484	63,5	17,7	4,9
Não/ sem informação	278	36,5	16,4	5,4
Total	762	100,0	17,2	5,1

■ Variações nos resultados da Provinha Brasil, segundo a condição “converso com meu filho sobre a escola” e frequência à educação infantil

A atitude dos pais com relação à escolarização dos filhos mostrou estar associada a diferenças no desempenho. Assim, alunos cujos pais informaram que costumavam conversar com a criança a respeito do que acontece na escola obtiveram melhor desempenho do que seus colegas cujos pais responderam que não tinham esse hábito (Tabela 9.43).

Tabela 9.43

Médias na Provinha Brasil, segundo a condição “converso com meu filho(a) sobre a escola”

Converso com meu filho(a) sobre a escola	n	%	Média	DP
Sim	680	89,2	17,4	5,1
Não/ sem informação	82	10,8	15,4	5,0
Total	762	100,0	17,2	5,1

■ Variações nos resultados da Provinha Brasil, segundo a condição “a criança já repetiu o 1ª ou a 2ª série alguma vez” e frequência à educação infantil

A repetência é fator que tem impacto negativo no desempenho dos alunos. Crianças que nunca foram reprovadas obtiveram melhores resultados do que seus colegas que já haviam sofrido essa experiência (Tabela 8.44).

Tabela 9.44

Médias na Provinha Brasil, segundo a condição “a criança já repetiu a 1ª ou a 2ª série alguma vez”

A criança repetiu a 1ª ou o 2ª série alguma vez?	n	%	Média	DP
Sim	65	8,5	15,2	5,1
Não	697	91,5	17,4	5,1
Total	762	100,0	17,2	5,1

9.3 Estudo sobre o impacto da educação infantil

Introdução

Um dos objetivos da pesquisa foi a realização do estudo do impacto da frequência à educação infantil (EI) nos resultados de aprendizagem no ensino fundamental (EF). Para tanto, foram necessários, basicamente, dois tipos de informação a respeito dos alunos: uma medida que possibilitasse avaliar seu desempenho no ensino fundamental e outra que permitisse quantificar a qualidade dos estabelecimentos de educação infantil dos quais eles eram egressos. Ou seja, foi preciso obter informações de um mesmo aluno relativas às escolas de ensino infantil e de ensino fundamental por ele frequentadas.

Planejamento do estudo

Como medida de desempenho dos alunos no ensino médio, foi utilizada a Provinha Brasil, realizada pelos estudantes do segundo ano do ensino fundamental no primeiro semestre de 2009. As três capitais escolhidas para esse estudo foram aquelas nas quais essa avaliação foi, efetivamente, realizada e cujos resultados por aluno se encontravam, de modo geral, disponíveis de maneira sistematizada: Campo Grande, Florianópolis e Teresina.

Como medida de qualidade dos estabelecimentos de educação infantil, foi utilizada a pontuação na escala *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition* (ECERS-R), obtida por meio das avaliações realizadas nas salas de pré-escola que esses alunos frequentaram.

Das 30 instituições visitadas em cada uma dessas três capitais, apenas duas delas, na cidade de Campo Grande, não possuíam salas de pré-escola. Assim, para a realização do estudo de impacto, contou-se, inicialmente, com a caracterização de 88 instituições de ensino de educação infantil quanto à qualidade da pré-escola oferecida.

O passo seguinte foi localizar os alunos que, em 2007, frequentaram as pré-escolas de uma dessas 88 instituições de educação infantil e que, em 2009, estavam no segundo ano do ensino fundamental e haviam realizado a Provinha Brasil.

A identificação desses alunos era importante não só pela necessidade de conhecer seu desempenho na Provinha, mas também pelo fato de que suas famílias responderiam a um questionário a partir do qual seria levantado um conjunto variado de informações, entre elas sua caracterização socioeconômica, bem como dados sobre a trajetória e a duração da experiência pré-escolar vivenciada por suas crianças. Parte desses dados pôde ser utilizada na modelagem estatística.

A primeira etapa desse processo de identificação dos alunos foi definir em quais escolas de ensino fundamental seria encontrada a maioria dos estudantes oriundos das instituições pesquisadas e, para tanto, foram utilizadas duas fontes de informação. A primeira, obtida ao longo do trabalho de campo, foram informações fornecidas pelas secretarias municipais de educação e, principalmente, pelas diretoras das unidades de educação infantil. A outra, foram dados do Censo Escolar informados pelo MEC/Inep. Foram utilizadas duas bases: uma, com a relação nominal das crianças que em 2007 frequentavam a pré-escola em uma das 88 instituições de educação infantil visitadas, e outra, com a relação das escolas de ensino fundamental nas quais essas crianças foram matriculadas em 2008.

Cruzando todas essas informações, definiu-se uma lista inicial de escolas de EF para a realização do estudo de impacto, nas quais se encontrava o maior número de alunos egressos das instituições de interesse. Nessa lista preliminar, foram arroladas 36 escolas de EF em Campo Grande (32 municipais e quatro estaduais), 20 em Florianópolis (doze municipais e oito estaduais) e 32 em Teresina (19 municipais e 13 estaduais).

A segunda etapa foi verificar para quais dessas escolas os dados da Provinha Brasil 2009 estavam disponíveis de forma individual e com a identificação nominal dos alunos. Cabe ressaltar que as escolas estaduais ainda não têm uma participação tão ampla nessa avaliação quanto as escolas municipais. Assim, devido às perdas, em especial das escolas estaduais, restaram 58 escolas de ensino fundamental para a realização do estudo de impacto, sendo: 27 em Campo Grande (25 municipais e duas estaduais), doze em Florianópolis (apenas uma estadual) e 19 em Teresina (todas municipais).

Além do fato de muitas escolas estaduais não terem participado dessa avaliação, na maioria dos casos a informação disponível era a média da turma e não a nota nominal por aluno, o que inviabilizava o uso desse dado. Cabe destacar que essa avaliação foi criada com o intuito de fornecer às escolas um panorama do desempenho das turmas, e não com o propósito de fazer avaliações individuais dos alunos.

Dentre as escolas pré-selecionadas, definidas aquelas para as quais as informações sobre a Provinha Brasil atendiam às necessidades da pesquisa, o próximo passo foi identificar, nas diversas turmas de segundo ano existentes nessas escolas, os alunos egressos das instituições de educação infantil avaliadas com a escala ECERS-R. Como não seria possível aplicar os questionários às famílias de todas as crianças de todas as turmas das escolas selecionadas, foi feito um processo de amostragem – em que a unidade amostral foi a turma – de forma a escolher as turmas onde houvesse o maior número de alunos de interesse para o estudo. Definiu-se também que, em cada turma amostrada, seriam aplicados 30 questionários destinados às famílias.

Dessa forma, cada escola teve um número diferente de turmas amostradas, dependendo da quantidade de alunos egressos das classes de pré-escola avaliadas na pesquisa.

Cabe lembrar também que era importante para o estudo do impacto a presença de crianças que não fizeram a pré-escola. Em média, foram avaliadas duas turmas por escola, mas esse número variou de uma até cinco turmas por escola, além do caso particular de uma única escola, onde foram avaliadas seis turmas.

Assim, foram enviados questionários para 134 turmas das 58 escolas de ensino fundamental, totalizando 4.020 instrumentos, sendo 2.160 na cidade de Campo Grande, 600 na cidade de Florianópolis e 1.260 em Teresina.

Composição do banco de dados

Durante o trabalho de campo para a entrega dos questionários para as famílias, constatou-se que, em geral, as turmas contavam com menos do que os 30 alunos previstos. Assim, a maior diferença entre o número de instrumentos planejados e o número de instrumentos efetivamente aplicados decorreu desse fato. Como em toda pesquisa de campo, houve também casos de questionários não devolvidos, mas essa parcela foi relativamente pequena. Após a entrega dos questionários para todas as turmas de todas as escolas da amostra, houve um retorno de 2.520 preenchidos.

Realizada uma análise preliminar nesses dados, verificou-se que, em muitos casos, a informação sobre a creche e/ou a pré-escola de origem apresentava problemas. Foram, então, excluídos todos os casos para os quais a informação estava incompleta (por exemplo, não havia registro da criança no Censo Escolar 2008; os pais respondiam que ela havia frequentado a creche ou a pré-escola, mas não forneciam o nome da instituição). Também foram excluídos os casos em que a creche ou pré-escola citada pelos pais não constava da lista de instituições avaliadas pela pesquisa. Como grupo controle, foram consideradas somente aquelas crianças que não constavam da base de dados do Censo Escolar 2008 e cujos pais afirmaram que ela não havia frequentado nem a creche e nem a pré-escola.

Após a exclusão de todos os problemas e inconsistências observados a respeito da informação sobre a instituição de origem da criança na educação infantil, a análise restringiu-se a 1.536 casos. Mas ainda foi necessária a exclusão daqueles estudantes para os quais não havia a nota da Provinha Brasil. Assim, a base de dados do questionário para a família ficou com 1.156 alunos.

Análise estatística

O objetivo da análise estatística, que será apresentada a seguir, foi o de estudar o impacto da frequência à educação infantil nos resultados da aprendizagem no ensino fundamental, medida pela Provinha Brasil, levando-se em conta tanto características das insti-

tuições de educação infantil e de ensino fundamental quanto algumas variáveis do aluno, obtidas com a aplicação dos questionários para a família.

A metodologia estatística utilizada foi a Análise Multinível/Hierárquica com Classificação Cruzada (RAUDENBUSH e BRYCK, 2002). A Análise Hierárquica é uma análise de regressão na qual se considera uma estrutura de agrupamento ou hierarquia entre os dados. No caso aqui analisado, pode-se questionar se as condições de ensino da escola podem interferir de alguma forma nos resultados alcançados pelos alunos. Estudantes de escolas diferentes são independentes entre si, mas pode haver, no entanto, uma dependência entre aqueles de uma mesma escola. Assim, existe uma estrutura hierárquica de dois níveis, com os alunos sendo os elementos do nível 1 e as escolas as unidades do nível 2. Devido a essa estrutura de dependência, se fosse considerada uma análise de regressão tradicional, seria violado o pressuposto de que os erros são não correlacionados.

Além disso, utilizou-se o modelo hierárquico cruzado, pois os alunos podem ser agrupados de duas maneiras dentro do nível 2: de acordo com a escola de educação infantil na qual eles cursaram a pré-escola ou pela escola de ensino fundamental que atualmente estão frequentando.

Assim, como em toda análise de regressão, tem-se uma variável resposta e um conjunto de variáveis independentes ou explicativas. No presente caso, por ser um modelo hierárquico, a variável resposta deve ser uma medida do nível 1 do modelo – que é o nível do aluno –, e será o desempenho na Provinha Brasil. Já as variáveis explicativas são de três tipos: variáveis do nível aluno, variáveis do nível escola associadas às escolas de educação infantil e variáveis do nível escola referentes às escolas de ensino fundamental.

Ao longo das análises que serão apresentadas, algumas das variáveis são consideradas no modelo como variáveis de efeitos fixos e outras como variáveis de efeitos aleatórios. Mais usualmente, utilizam-se, na análise de regressão, variáveis do primeiro tipo. Considerar efeitos fixos corresponde a condicionar a análise aos níveis do fator que foram escolhidos. Neste caso, as conclusões apenas se referem, rigorosamente falando, aos níveis do fator que foram observados. Mas, essa restrição, em geral, não constitui um problema, pois, na maioria das vezes, são considerados todos os níveis da variável, e não apenas uma amostra aleatória deles. Mas, quando isso não ocorre, caso se pretenda tirar conclusões válidas para a totalidade dos níveis do fator, devem ser usados modelos com efeitos aleatórios. Este estudo inclui apenas uma amostra de escolas de educação infantil e de escolas de ensino fundamental e, no entanto, era desejável que as inferências fossem válidas para todas as escolas de educação infantil e de ensino fundamental, e não somente para aquelas que foram visitadas na pesquisa. Em decorrência disso, as análises realizadas contemplaram tanto variáveis de efeitos fixos, como de efeitos aleatórios.

Uma característica interessante da modelagem de efeitos aleatórios é que, além do teste para verificar a ocorrência do efeito do fator, há também a possibilidade de estimar os componentes de variância. Quanto maior for a variância associada ao efeito de um fator, maior será a variabilidade dos valores da variável resposta entre os diferentes níveis desse fator. E esse tipo de informação é de grande importância na interpretação dos modelos

Considerando-se que uma das questões de interesse era verificar se não apenas a frequência, mas também a qualidade da educação infantil estaria associada ao desempenho do aluno no ensino fundamental, algumas decisões tiveram que ser tomadas para que essa análise fosse possível. Em primeiro lugar, foi preciso definir qual seria a medida de qualidade da educação infantil. Decidiu-se utilizar a medida de qualidade da pré-escola, obtida a partir da aplicação da escala ECERS-R. Sendo assim, as crianças que fizeram apenas a creche (115 casos) foram retiradas do estudo, uma vez que, como não frequentaram a pré-escola, não estavam associadas a instituições com essa medida de qualidade. Além disso, também foram excluídos do estudo os alunos que frequentaram o pré em instituições em que a medida de qualidade da pré-escola não foi obtida (279 casos).

Sendo assim, o banco de dados utilizado para o ajuste dos modelos que serão apresentados a seguir foi a base de dados do questionário para a família, com a exclusão dos 394 casos citados anteriormente, ou seja, foram considerados 762 casos. Cabe apontar que, destes, 605 alunos frequentaram a pré-escola e os demais 157 formaram o grupo controle, isto é, nunca frequentaram a educação infantil (nem a creche, nem a pré-escola).

Considerando esse conjunto de dados para a análise, foram selecionadas 68 escolas de educação infantil e 55 escolas de ensino fundamental. O quadro, a seguir, ilustra a situação a ser modelada, em que cada X representa um aluno.

Quadro 9.3

Ilustração hipotética do fluxo de alunos da educação infantil (origem) para o ensino fundamental (destino)

Destino	Origem				
	Ensino Fundamental 1	Ensino Fundamental 2	Ensino Fundamental 3	...	Ensino Fundamental 55
Controle (*)	XX	XX	XXXXXXX	...	X
Pré-escola 01		X	X	...	X
Pré-escola 02		XXXXX		...	
Pré-escola 03	XXXX		X	...	XXXX
Pré-escola 67		XX	XXX	...	
Pré-escola 68	XX		XX	...	XX

(*) Alunos que nunca frequentaram a EI.

A seguir, serão apresentadas as variáveis explicativas estudadas no modelo. Cabe ressaltar que essa lista já é uma pré-seleção das variáveis de maior interesse, e foi feita com a ajuda de técnicas estatísticas descritivas. Essa seleção prévia foi necessária, uma vez que seria inviável estudar simultaneamente todas as variáveis referentes ao aluno e às escolas de educação infantil e ensino fundamental. Vale lembrar que as variáveis do aluno foram selecionadas a partir do questionário para a família, composto originalmente por 143 questões. Já as variáveis do nível escola foram obtidas a partir dos dados do Censo Escolar 2008 ou são indicadores do Censo Populacional (IBGE, 2000), além da medida de qualidade da pré-escola, construída a partir da aplicação da escala ECERS-R.

Quadro 9.4
Relação das variáveis explicativas consideradas na análise

Variável	Descrição
Nível 1 – aluno	
Idade	Idade do aluno, em anos
Escolaridade do pai	Escolaridade do pai: até o ensino médio incompleto ou ensino médio ou mais
Escolaridade da mãe	Escolaridade da mãe: até o ensino médio incompleto ou ensino médio ou mais
Renda familiar	Renda familiar: até dois salários mínimos ou mais de dois salários mínimos
Número de pessoas na casa	Incluindo a criança, quantas pessoas moram na casa: até quatro pessoas ou mais de quatro pessoas
Repetência	Se a criança repetiu a primeira ou a segunda série alguma vez: sim ou não
Conversa sobre a escola	Se os pais conversam com o filho sobre a escola: sim ou não/sem informação
Tempo na educação infantil	Tempo que a criança frequentou a EI: nunca frequentou (controle), só fez o pré ou fez a creche e o pré
Nível 2 – escola de educação infantil	
Qualidade da pré-escola	Medida de qualidade da pré-escola, obtida a partir da aplicação da escala ECERS-R e categorizada em: controle, 1 ---2, 2 ---3, 3 ---4, 4 ---5, 5 ---6, 6 ---7 e 7 ---8
Atendimento educação infantil	Modalidade de atendimento da instituição de educação infantil: nunca frequentou (controle), somente educação infantil ou educação infantil+outros
Dependência administrativa	Dependência administrativa da instituição de educação infantil: nunca frequentou (controle), municipal ou conveniada
Nível 2 – escola de ensino fundamental	
Atendimento ensino fundamental	Modalidade de atendimento da escola de ensino fundamental: ensino fundamental sem educação infantil ou ensino fundamental com educação infantil
Instrução 15 anos ou mais	Indicador da porcentagem de responsáveis pelo domicílio no bairro com 15 anos de estudo ou mais: baixa (menos de 5%) ou alta (pelo menos 5%)
Taxa de aprovação	Indicador da taxa de aprovação na segunda série: baixa/sem informação ou alta (maior ou igual a 91%)
IDEB 2007	Medida de qualidade da escola de ensino fundamental – Ideb 2007: baixo/sem informação ou alto (maior ou igual a 5.0)

Construção e análise do modelo

Para responder algumas das questões de maior interesse do estudo – se tanto a frequência à educação infantil quanto a qualidade da educação infantil têm influência sobre os resultados da aprendizagem no ensino fundamental –, a proposta de análise, já apresentada, é a construção de um Modelo Hierárquico Cruzado com dois níveis.

No entanto, para chegar a esse modelo final mais complexo, a análise partirá de modelos mais simples e, com base na interpretação de seus resultados, verificar-se-á a necessidade de aumentar a complexidade da modelagem.

A notação matemática dos modelos que serão apresentados encontra-se no Apêndice.

Tendo em vista as questões a serem exploradas, bem como a variável resposta, que foi medida no início do segundo ano do ensino fundamental, um primeiro modelo a ser ajustado seria o modelo nulo – isto é, um modelo sem nenhuma variável explicativa –, considerando-se apenas o efeito do ensino fundamental. Este modelo, aqui chamado de *modelo 1*, será um modelo hierárquico com dois níveis, sendo o nível 1 o nível de aluno, e o nível 2, o nível das escolas do ensino fundamental. Após o ajuste desse modelo, foram obtidos os resultados apresentados na Tabela 9.45.

Tabela 9.45

Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros do Modelo Hierárquico Nulo considerando-se apenas o efeito do ensino fundamental (modelo 1)

Parâmetros	Estimativas (e.p.)	p-valor
Constante	17,302 (0,349)	< 0,0010
Variância (nível 2) – ensino fundamental	4,351 (2,086)	< 0,0010
Variância (nível 1) – aluno	22,717 (4,766)	-
Variância total	27,068	-
Correlação intraescola de ensino fundamental	0,161	
Número de alunos	762	
Número de escolas de ensino fundamental	55	

Pode-se verificar, pela interpretação da Tabela 9.45, que existe efeito de escola de ensino fundamental, ou seja, que a escola de ensino fundamental influencia no desempenho do aluno na Provinha Brasil. Além disso, observou-se também que aproximadamente 16% das diferenças entre os resultados dos alunos na Provinha se devem às escolas de ensino fundamental. O restante da variabilidade entre as notas (84%) é atribuído às diferenças existentes entre os alunos.

De maneira análoga, seria esperado ajustar um modelo nulo, considerando, agora, apenas o efeito da educação infantil. Este modelo, aqui chamado de *modelo 2*, também será um modelo hierárquico com dois níveis, sendo o nível 1 o nível de aluno, e o nível 2, o nível das escolas de educação infantil. Após o ajuste desse modelo, foram obtidos os resultados apresentados na Tabela 9.46.

Tabela 9.46

Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros do Modelo Hierárquico Nulo considerando apenas o efeito da educação infantil (modelo 2)

Parâmetros	Estimativas (e.p.)	p-valor
Constante	17,535 (0,299)	< 0,0010
Variância (nível 2) – escola de educação infantil	2,362 (1,537)	< 0,0010
Variância (nível 1) – aluno	24,162 (4,916)	-
Variância total	26,524	-
Correlação intraescola de educação infantil	0,089	
Número de alunos	762	
Número de escolas de educação infantil	68	

Verifica-se, pela interpretação da Tabela 9.46, que existe efeito da educação infantil, ou seja, a pré-escola influencia o resultado dos alunos na Provinha Brasil. Além disso, também pode-se verificar que aproximadamente 9% das diferenças entre o desempenho dos alunos na Provinha podem ser atribuídos às escolas de educação infantil. O restante da variação entre as notas (91%) se deve às diferenças entre os alunos.

Os *modelos 1 e 2* trazem a informação de que tanto o ensino fundamental quanto a pré-escola têm influência no desempenho dos alunos na Provinha Brasil. No entanto, essas duas análises foram feitas considerando-se somente um desses efeitos de cada vez, ignorando a existência do outro. Mas, como a medida do desempenho foi tomada no segundo ano do ensino fundamental, e nesse momento o aluno também já havia – ou não – frequentado a pré-escola, o mais adequado nesse caso seria levar em conta essas duas informações simultaneamente.

Assim, o passo seguinte foi o ajuste de um modelo nulo que constituísse uma composição dos dois primeiros modelos: um modelo hierárquico cruzado com dois níveis. Nesse modelo, aqui chamado de *modelo 3*, o nível 1 é o nível de aluno e o nível 2, o nível de escola, considerando agora o efeito da educação infantil e do ensino fundamental. Esse modelo acomoda o fato de que estudantes provenientes de um mesmo estabelecimento de educação infantil poderão estar frequentando diferentes escolas do ensino fundamental, bem como

a situação inversa, na qual alunos de diferentes instituições de educação infantil poderão estar numa mesma escola de ensino fundamental. Os resultados obtidos após o ajuste desse modelo são apresentados na Tabela 9.47.

Tabela 9.47

Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros do modelo hierárquico cruzado nulo com os efeitos da educação infantil e do ensino fundamental (modelo 3)

Parâmetros	Estimativas (e.p.)	p-valor
Constante	17,484 (0,369)	< 0,0010
Variância (nível 2) – escola de educação infantil	0,791 (0,889)	0,0010
Variância (nível 2) – escola de ensino fundamental	3,929 (1,982)	< 0,0010
Variância (nível 1) – aluno	22,373 (4,730)	-
Variância total	27,093	-
Correlação intraescola de educação infantil	0,029	
Correlação intraescola de ensino fundamental	0,145	
Número de alunos	762	
Número de escolas de educação infantil	68	
Número de escolas de ensino fundamental	55	

Analisando o ajuste do *modelo 3*, verifica-se que, quando se considera os efeitos da educação infantil e do ensino fundamental simultaneamente, ambos se mostram significativos. Ou seja, alunos de pré-escolas diferentes – e também aqueles que não frequentaram a pré-escola – têm desempenhos diferentes na Provinha Brasil, até mesmo quando se controla o fato de que agora eles estudam em escolas de ensino fundamental, que podem ser as mesmas, ou não.

Analogamente, alunos que estudam em escolas de ensino fundamental diferentes também alcançam desempenhos diferentes na Provinha Brasil, mesmo quando se considera que eles podem ou não ter frequentado a pré-escola, ou ter frequentado a educação infantil em diferentes pré-escolas.

Observa-se ainda que o efeito do ensino fundamental no desempenho dos alunos na Provinha Brasil é maior do que o efeito da pré-escola, o que é esperado em função da própria natureza do instrumento: uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização do ensino fundamental. Além disso, pode-se notar que a correlação intraescolas de educação infantil – que é a correlação entre dois alunos que estudaram na mesma pré-escola e que estudam em escolas de ensino fun-

damental diferentes – é de aproximadamente 3%, ou seja, essa é a parcela das diferenças entre os resultados na Provinha que pode ser atribuída à pré-escola. Do mesmo modo, a correlação intraescolas de ensino fundamental – correlação entre dois estudantes da mesma escola de ensino fundamental e que estudaram em pré-escolas diferentes – é de 14,5%, ou seja, cerca de 15% das diferenças nas notas dos alunos na Provinha se devem às escolas de ensino fundamental. Já a variabilidade entre os alunos é responsável por pouco mais de 82% das diferenças entre os desempenhos na prova.

Uma vez que o *modelo 3* responde à questão de que a frequência à educação infantil influencia de maneira significativa os resultados de aprendizagem no ensino fundamental, a próxima questão de interesse seria com relação à qualidade dessa educação infantil. Pré-escolas com níveis de qualidade diferentes têm efeitos diferentes sobre o desempenho dos alunos na Provinha Brasil? Para responder a essa questão, foi introduzida, no nível 2 do modelo, a variável explicativa qualidade da pré-escola.

Nesse momento, cabe ressaltar que, de maneira geral, o estudo das variáveis explicativas no modelo ocorreria procedendo-se inicialmente à seleção das variáveis do nível 1 – aluno e, posteriormente, as variáveis do nível 2 – escola. No entanto, por se tratar de uma variável de interesse particular para a pesquisa, a qualidade da educação infantil será analisada separadamente, e antes das demais variáveis explicativas, mesmo sendo uma variável pertencente ao segundo nível do modelo.

Sendo assim, foi acrescido ao *modelo 3* a variável qualidade da pré-escola, que se mostrou estatisticamente significativa. Mas, como essa variável possuía mais de duas categorias de resposta, foi feito um procedimento intermediário para verificar se esse número de categorias poderia ser reduzido. Para tanto, foram realizados contrastes – comparações das categorias, duas a duas – e verificou-se que era possível reduzir o número de categorias, que eram oito inicialmente, para apenas três, uma vez que as demais não diferiam significativamente entre si com relação à variável resposta. Dessa maneira, com o ajuste do modelo, aqui chamado de *modelo 4*, foram obtidas as estimativas apresentadas na Tabela 9.48, a seguir.

Tabela 9.48

Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros do modelo hierárquico cruzado com os efeitos da educação infantil e do ensino fundamental e com a inclusão da variável qualidade da pré-escola (modelo 4)

Parâmetros	Estimativas (e.p.)	p-valor
Coefficientes dos EFEITOS FIXOS		
Constante	19,351 (0,978)	< 0,0001
Qualidade da pré-escola		
controle	-2,786 (1,022)	0,0070
baixa (< 6.0)	-1,985 (0,993)	0,0497
alta (≥ 6.0)	0	-
Variâncias dos EFEITOS ALEATÓRIOS		
Variância (nível 2) – escola de educação infantil	0	-
Variância (nível 2) – escola de ensino fundamental	3,981 (1,993)	< 0,0010
Variância (nível 1) – aluno	22,557 (4,748)	-
Variância total	26,538	-
Correlação intraescola de educação infantil	-	-
Correlação intraescola de ensino fundamental	0,150	-
% de redução da variância (nível 2) – escola de educação infantil	100%	-
% de redução da variância (nível 2) – escola de ensino fundamental	aumento de 1,3%	-
% de redução da variância (nível 1) – aluno	aumento de 0,8%	-
% de redução da variância total	2,0%	-
Número de alunos	762	-
Número de escolas de educação infantil	68	-
Número de escolas de ensino fundamental	55	-

Comparando os *modelos 3 e 4*, pode-se observar que, com a inclusão da variável qualidade da pré-escola no nível 2, toda a variabilidade das escolas de educação infantil foi explicada por esta variável. Ou seja, com relação à parcela da variabilidade que se deve à educação infantil, é a qualidade da pré-escola o fator responsável pelas diferenças entre os desempenhos dos alunos na Provinha Brasil.

Ainda comparando os dois modelos, tem-se que, passando do modelo nulo para o modelo com a inclusão de uma variável explicativa, observa-se um aumento, embora bastante discreto, nas variabilidades do nível aluno (0,8%) e do nível escola de ensino fundamental (1,3%), enquanto a redução na variabilidade total ficou em 2%.

Cabe ressaltar que, nesse caso em particular, a entrada da variável qualidade da pré-escola pode ser medida pela redução na variabilidade total, uma vez que essa medida é a comparação entre as variâncias dos *modelos 3 e 4*. Logo, tem-se que a qualidade da pré-escola é responsável por 2% das diferenças entre os alunos com relação às notas obtidas na Provinha Brasil.

Prosseguindo com a interpretação da Tabela 9.49, pode-se verificar que a estimativa do desempenho médio na Provinha Brasil dos alunos que fizeram pré-escola de qualidade alta – aquelas cuja medida de qualidade é $\geq 6,0$ – é 19,3, superior à estimativa para os alunos que cursaram uma pré-escola de qualidade baixa ($< 6,0$), que é de 17,4. Para os alunos do grupo controle, que não cursaram a educação infantil, essa estimativa é igual a 16,6.

Além disso, pode-se notar ainda que a correlação intraescolas de ensino fundamental – correlação entre dois alunos da mesma escola de ensino fundamental e que estudaram em pré-escolas diferentes – novamente é de 15%, ou seja, 15% das diferenças nos resultados na Provinha Brasil se devem às escolas de ensino fundamental, enquanto a variabilidade entre os alunos é responsável por 85% das diferenças entre os desempenhos na prova.

Fazendo um breve resumo das análises apresentadas até aqui, conclui-se que:

1. Existe efeito do ensino fundamental, ou seja, diferenças entre as escolas de ensino fundamental influenciam no desempenho do aluno na Provinha Brasil.
2. Existe efeito da educação infantil, ou seja, a frequência à educação infantil influencia o resultado dos alunos na Provinha Brasil.
3. Existe efeito da educação infantil e do ensino fundamental, quando considerados simultaneamente, no desempenho dos alunos na Provinha Brasil.
4. Quando considerados simultaneamente, existe efeito do ensino fundamental e da qualidade da pré-escola nos resultados de aprendizagem no ensino fundamental, medidos pelas notas na Provinha Brasil. Os melhores desempenhos são alcançados, em média, por alunos que frequentaram pré-escolas de qualidade alta.

Ou seja, com o ajuste dos modelos propostos, as principais questões de interesse do estudo, relacionadas ao impacto da frequência à educação infantil nos resultados de aprendizagem no ensino fundamental, foram contempladas. No entanto, era indispensável complementar essas análises com o estudo de algumas variáveis do nível aluno, obtidas a partir do questionário para a família. Assim, tendo como base o modelo 4, foram incluídas as variáveis explicativas apresentadas na Tabela 9.45.

Em primeiro lugar, constata-se que em quatro das variáveis relacionadas na Tabela 9.45 existiam valores *missing* (ausência de resposta). Ocorre que, no processo de ajuste dos modelos hierárquicos, todos os casos *missing* são automaticamente excluídos da análise. Logo, a inclusão dessas variáveis no modelo implicaria a redução do número de alunos considerado até o momento no ajuste de todos os modelos apresentados. A solução adotada para essas variáveis foi a imputação dos dados faltantes. Com a adoção desse procedimento, todas as variáveis puderam ser estudadas, e o tamanho do banco de dados foi preservado. As variáveis para as quais esse procedimento precisou ser realizado foram: idade, repetência, renda familiar e número de pessoas na casa.

As estratégias utilizadas foram as seguintes: para a variável idade foi imputado o valor médio relativo à idade dos alunos do município. Isso foi feito para 41 casos (cerca de 5% do total). Para a variável renda familiar foi imputado o valor da categoria mais frequente no município. Desse modo, a categoria “*até dois salários mínimos*” foi usada para Campo Grande e Teresina e a categoria “*mais de dois salários mínimos*” foi usada em Florianópolis. Para essa variável, foram imputados 33 casos, representando aproximadamente 4% do total. No caso do número de pessoas na casa, novamente foi utilizada a categoria mais frequente no município. Assim, a categoria “*mais de quatro pessoas*” foi imputada em Campo Grande e Teresina e a categoria “*até quatro pessoas*” em Florianópolis. Foram imputados 24 valores – cerca de 3% – para essa variável. Finalmente, com relação à repetência, foi imputada a resposta “*sim*” – correspondente ao pior cenário – para todos os 15 alunos (menos de 2%) sem essa informação.

É preciso ainda ressaltar que a variável tempo na educação infantil não pôde ser considerada na análise. Trata-se de uma variável do nível aluno cujas categorias de resposta são: “*nunca frequentou*”, “*fez somente a pré-escola*” ou “*fez a creche e a pré-escola*”. Quando se considera o nível 2 do modelo, com relação à educação infantil, temos 157 casos controle para os quais, independentemente de qual das 55 escolas de ensino fundamental o aluno está cursando, essa variável somente assumirá a categoria “*nunca frequentou*”. Analogamente, para os 605 casos restantes, independentemente de qual das 68 escolas de educação infantil o aluno frequentou e em qual das 55 escolas de ensino fundamental ele ingressou, a variável tempo na educação infantil nunca irá assumir a categoria “*nunca frequentou*”.

No entanto, para que o efeito de uma variável do nível 1 possa ser bem estimado, é importante obter-se observações com os diferentes valores da variável em estudo nas diferentes combinações dos tipos de escola do nível 2. Ou seja, é fundamental obter-se observações de alunos das diferentes categorias da variável (“*nunca frequentou*”, “*fez somente a pré-escola*” ou “*fez a creche e a pré-escola*”) nas diferentes combinações das escolas de educação infantil e ensino fundamental. Em resumo, a própria natureza da variável não permitiu que ela fosse considerada no modelo, por não trazer informação suficiente para que seu efeito pudesse ser estudado. Assim, caso fosse verificado efeito dessa variável, como ela também está associada à variável escola de educação infantil, não seria possível saber se esse efeito realmente é decorrente da associação com a variável resposta ou se é causado pela associação com a variável do nível 2. Em estatística, esse tipo de situação é chamado de “confundimento” entre variáveis.

Voltando ao ajuste do modelo final, o critério para a inclusão de uma variável explicativa foi tanto a redução da variabilidade em relação ao modelo anterior, quanto o nível descritivo (p-valor) da variável. Assim, a variável que mais contribuir para a redução da variância e que apresentar um p-valor < 0,10 será incluída no modelo. Para que uma variável seja

incluída no nível 1, ela deve apresentar $p\text{-valor} < 0,10$ e reduzir pelo menos 1% da variância total. Já para uma variável entrar no nível 2, ela deve apresentar $p\text{-valor} < 0,10$ e reduzir no mínimo 1% da variância do nível 2 (variância da educação infantil + variância do ensino fundamental), considerando as variáveis já incluídas no nível 1 do modelo. O modelo inicial considerado foi o Modelo Hierárquico Cruzado, com os efeitos da educação infantil e do ensino fundamental e com a variável qualidade da pré-escola (*modelo 4*). A Tabela 9.49 ilustra o procedimento de seleção das variáveis nos níveis 1 e 2 do modelo, com a apresentação das variâncias totais e fracionadas obtidas em cada etapa do ajuste do modelo.

Tabela 9.49
Variâncias total e fracionada decorrentes da inclusão das variáveis explicativas no modelo hierárquico cruzado com a qualidade da pré-escola

Variável	Variância TOTAL	Variância			Redução
		Nível 1 - aluno	Nível 2 - EI	Nível 2 - EF	
Modelo inicial	26,538	22,557	0	3,981	
NÍVEL 1					
Renda familiar	25,502	22,127	0	3,374	3,91%
Escolaridade da mãe	25,149	21,603	0,434	3,112	1,38%
Idade	24,842	21,474	0,460	2,909	1,22%
Repetência	24,393	21,533	0	2,860	1,81%
NÍVEL 2					
Instrução 15 anos ou mais	2,574	21,201	0,849	1,725	10,0%
Ideb 2007	2,359	21,201	0,936	1,424	8,33%

Cabe explicar que, para o nível 1, o valor da redução na variabilidade é calculado pela diferença entre 1 (ou 100%) e a razão entre a variância total do modelo com a inclusão da variável que está sendo avaliada e do modelo anterior, sem a presença dela. Já para o nível 2, o cálculo é análogo, mas considera-se a razão entre as variâncias do nível 2, e não da variância total.

Finalizado o processo de seleção das variáveis explicativas, fez-se o ajuste do modelo final, que foi um modelo hierárquico cruzado com dois níveis, com a presença de variáveis explicativas em ambos (*modelo 5*). Todas as estimativas obtidas para esse modelo são apresentadas a seguir, nas Tabelas 9.50 e 9.51, que contêm os parâmetros dos efeitos fixos e dos efeitos aleatórios, respectivamente.

Tabela 9.50
Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros dos efeitos fixos do modelo hierárquico cruzado final (modelo 5)

Coeficientes dos EFEITOS FIXOS	Estimativas (e.p.)	p-valor
Constante	16,176 (2,361)	< 0,0001
NÍVEL 1 – aluno		
Renda familiar		
Até dois salários mínimos	-1,619 (0,423)	0,0001
Mais de dois salários mínimos	0	-
Escolaridade da mãe		
Até o ensino médio incompleto	-1,309 (0,381)	0,0006
Ensino médio completo ou mais	0	-
Idade	0,969 (0,287)	0,0008
Repetência		
Sim	-1,702 (0,670)	0,0113
Não	0	-
NÍVEL 2 – EI		
Qualidade da pré-escola		
Controle	-2,875 (1,422)	0,0435
Baixa (< 6,0)	-2,050 (1,013)	0,0434
Alta (≥ 6,0)	0	-
NÍVEL 2 – EF		
Instrução 15 anos ou mais		
Baixa (menos de 5%)	-1,676 (0,559)	0,0028
Alta (pelo menos 5%)	0	-
Ideb 2007		
Baixo (menor que 5,0) ou sem informação	-1,023 (0,584)	0,0804
Alto (maior ou igual a 5,0)	0	-

Tabela 9.51
Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros dos efeitos aleatórios do modelo hierárquico cruzado final (modelo 5)

Variâncias dos EFEITOS ALEATÓRIOS	Estimativas (e.p.)	p-valor
Variância (nível 2) – escola de educação infantil	0,936 (0,810)	0,1242
Variância (nível 2) – escola de ensino fundamental	1,424 (0,797)	0,370
Variância (nível 1) – aluno	21,201 (1,153)	-
Variância total	23,560	-
Correlação intraescola de educação infantil	0,040	
Correlação intraescola de ensino fundamental	0,060	
% de redução da variância (nível 2) – escola de educação infantil	aumento de 100%	
% de redução da variância (nível 2) – escola de ensino fundamental	64,2%	
% de redução da variância (nível 1) – aluno	6,0%	
% de redução da variância total	11,2%	
Número de alunos	762	
Número de escolas de educação infantil	68	
Número de escolas de ensino fundamental	55	

Pela interpretação da Tabela 9.50, pode-se concluir que os melhores desempenhos na Provinha Brasil são alcançados por alunos:

- cuja renda familiar é superior a dois salários mínimos;
- cuja escolaridade da mãe é, no mínimo, o ensino médio completo;
- com idade correspondente à esperada para a série escolar que estão frequentando. Para cada ano da criança é esperado um aumento de 0,969 na nota da Provinha Brasil. Assim, estima-se que o resultado de um aluno de oito anos seja quase um ponto maior do que o resultado de outro de sete anos, considerando que ambos possuam as mesmas características com relação às demais variáveis. Esta interpretação também pode ser feita, por exemplo, para o período de seis meses. Assim, para cada seis meses a mais de idade do aluno, é esperado um acréscimo de $0,969/2 = 0,484$ na nota da Provinha Brasil;
- que nunca repetiram o primeiro ou o segundo ano escolar;

- que durante a educação infantil estudaram em pré-escolas de qualidade alta;
- que estudam em escolas de ensino fundamental localizadas em bairros cuja proporção de responsáveis pelo domicílio com 15 anos ou mais de escolaridade é alta;
- que estudam em escolas de ensino fundamental que possuem Ideb alto.

Fazendo uma simulação do desempenho do aluno na Provinha Brasil em diferentes situações, ter-se-á, para o melhor cenário – um aluno com todas as características listadas acima –, uma nota esperada de 23,93. Para esse cálculo foi considerado que o estudante estava inserido no melhor contexto com relação a todos os aspectos levantados e, inclusive, que apresentava a idade esperada para a série na qual foi realizada a avaliação, ou seja, oito anos. Analogamente, para o pior cenário, se terá um desempenho esperado de 12,76. Nesse caso, esse valor foi obtido fixando-se a idade de sete anos.

Considerando agora a Tabela 9.51, pode-se comparar os *modelos 4 e 5* e observar que, com a inclusão das variáveis explicativas, a maior redução na variabilidade (64,2%) ocorreu no nível de escola, na parcela referente ao ensino fundamental. Já quanto à parcela desse nível que corresponde à educação infantil, embora a magnitude do valor não seja alta, estando associada, inclusive, a um p-valor não significativo, obteve-se um aumento de 100% na variância, uma vez que no *modelo 4* esse efeito não foi observado. Cabe lembrar que a explicação para esse fato é que toda a variabilidade devida à pré-escola está sendo explicada pela variável qualidade da pré-escola. Ainda comparando os dois modelos, também se verificou uma redução de 6% na variabilidade do nível aluno, enquanto a redução da variância total ficou em 11,2%.

Além disso, pode-se notar ainda que a correlação intraescolas de educação infantil é de 4% e que a correlação intraescolas de ensino fundamental é de 6%, ou seja, 4% das diferenças nos resultados na Provinha Brasil se devem às escolas de educação infantil e 6% às de ensino fundamental, enquanto a variabilidade entre os alunos é responsável por 90% das diferenças entre os desempenhos na prova.

Outra informação de interesse, quando se analisa o ajuste final do modelo, é saber qual a importância que cada uma das variáveis explicativas tem. Essa influência é medida pela redução da variabilidade provocada pela entrada da variável no modelo.

Assim, para identificar quais as variáveis que mais influenciam no desempenho do estudante na Provinha Brasil, partiu-se do modelo final (*modelo 5*) e, em seguida, foram ajustados outros sete modelos, cada um deles com a retirada de apenas uma das variáveis explicativas. Por último, avaliou-se a redução na variabilidade causada pela entrada de cada uma delas.

O valor dessa redução é calculado pela diferença entre 1 (ou 100%) e a razão entre a variância do modelo completo – 23,560 no nosso caso – e do modelo sem a presença da variável que está sendo avaliada. Os resultados estão na Tabela 9.52.

Tabela 9.52
Variância residual do modelo hierárquico cruzado final (modelo 5)

Variável excluída do modelo	Variância	Redução na variabilidade
Modelo completo	23,560	
Nível 1 – aluno		
Renda familiar	24,053	2,0%
Escolaridade da mãe	23,855	1,2%
Idade	24,078	2,2%
Repetência	23,914	1,5%
Nível 2 – educação infantil		
Qualidade da pré-escola	23,866	1,3%
Nível 2 – ensino fundamental		
Instrução 15 anos ou mais	24,029	2,0%
Ideb 2007	23,774	0,9%
Total		11,1%

Pela Tabela 9.52 pode-se verificar que a parcela de redução na variabilidade devida a cada uma das variáveis é relativamente semelhante. Ainda assim, aquelas que têm maior influência na nota do aluno na Provinha Brasil são a idade, a renda familiar e a proporção de responsáveis pelo domicílio, no bairro onde está localizada a escola de ensino fundamental que o aluno frequenta, com 15 anos ou mais de estudo. Todas as variáveis juntas explicam 11,1% das diferenças observadas entre os desempenhos dos alunos na Provinha Brasil.



“Esta é a minha creche”, menino, 6 anos, Teresina

10

POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

10. POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

10.1 As secretarias municipais de educação e a gestão da educação infantil

Introdução

Nos meses de setembro e outubro, foram realizadas entrevistas nas secretarias municipais de educação com o intuito de caracterizar as políticas e ações dos municípios para a educação infantil. Foi preparado um roteiro, enviado com antecedência às secretarias municipais, para que tomassem conhecimento dos assuntos abordados e, se possível, organizassem os documentos e as informações necessárias. O roteiro abordava questões sobre organização e cobertura da educação infantil no município; estrutura da Secretaria de Educação e a gestão da educação infantil; integração da educação infantil ao ensino fundamental; articulação da educação infantil com as demais áreas sociais e culturais; construção e manutenção dos prédios escolares; quadro de pessoal; formação continuada; orientação curricular para a educação infantil; supervisão e orientação pedagógica; sistemas de avaliação e aquisição e fornecimento de material pedagógico, livros e brinquedos.

A coordenadora local cuidou do agendamento da entrevista com a secretaria ou com o secretário de educação e a equipe técnica da área de educação infantil. Em alguns casos, participaram das entrevistas os responsáveis pela merenda, pelos recursos humanos, planejamento, construção e obras.

De maneira geral, os dirigentes municipais e as equipes de educação foram receptivos e colaborativos na entrevista, disponibilizando, na medida do possível, documentos. Isso não significa, no entanto, que todas as informações tenham sido fornecidas. Algumas vezes, observou-se a ausência de dados organizados, sistematizados, como, por exemplo, os relativos à cobertura da educação infantil no município, ao número de crianças em listas de espera, ao diagnóstico sociodemográfico da clientela; em outras, esses dados foram prometidos, mas nunca enviados.

As entrevistas com dirigentes municipais foram, quase todas, gravadas em áudio, transcritas e digitadas. Serão apresentadas, a seguir, informações colhidas nessas entrevistas, presentes nos documentos oficiais e/ou bases de dados, de acordo com três categorias de análise: Propostas e orientações pedagógicas das secretarias municipais de educação; Recursos humanos; e Evolução no número de matrículas na educação infantil nos seis municípios participantes da pesquisa.

Propostas e orientações pedagógicas das secretarias municipais de educação

Todos os municípios possuem documentos de orientação curriculares, mesmo que em alguns casos eles não estejam atualizados, nem se configurem em um referencial curricular. Por exemplo, em Belém, o Referencial Curricular para educação infantil encontrava-se em processo de elaboração. No entanto, há o documento orientador *Proposta de diretrizes curriculares municipais para a educação infantil*, de 2004. Nele, são apresentados aspectos teóricos, como: histórico da educação infantil, concepção de currículo, infância e criança. No final, são compiladas algumas diretrizes educacionais bem gerais.

Também sem um documento curricular finalizado, a Secretaria Municipal de Florianópolis contava com um documento que abordava questões curriculares, datado de 2000. Esse documento era uma compilação de textos de consultores contratados, no qual eram apresentadas as perspectivas de cada um deles sobre o currículo na educação infantil. As orientações curriculares, propriamente ditas, estavam em processo de elaboração, assim como as Diretrizes Municipais.

O mesmo acontece no Rio de Janeiro. Em 2009, as orientações curriculares para a educação infantil estavam em processo de elaboração. Os documentos intitulados *Multieducação: núcleo curricular básico* (1996) e *Multieducação, temas em debate – educação infantil – revendo percursos no diálogo com os educadores* eram utilizados para esses fins. O primeiro apresenta princípios educativos e núcleos conceituais, disciplinas do núcleo curricular básico e um quadro detalhado que oferece elementos para planejar e executar as atividades pedagógicas desde a educação infantil até a oitava série. Já no volume específico para a educação infantil, algumas orientações curriculares para a prática são dadas explorando conceitos importantes para a educação infantil.

Campo Grande, Fortaleza e Teresina possuem documentos curriculares recentes. No caso de Campo Grande, existe Referencial Municipal para crianças de quatro a cinco anos, elaborado em 2008. As creches seguem a orientação dos RCNEI/MEC. O documento traz um histórico da educação infantil no Brasil e na rede municipal e discute os seguintes temas: o binômio cuidar-educar, a concepção de infância, as características das crianças de quatro a seis anos, as metas e desafios do trabalho na educação infantil. Apresenta as linhas mestras do trabalho com as crianças na educação infantil, dividindo-o em eixos do conhecimento. Finaliza indicando orientações para a avaliação das crianças.

A Proposta Pedagógica de Educação Infantil de Fortaleza foi lançada em 2009 e apresenta referenciais teóricos de autores clássicos, como Piaget, Vygotsky e Wallon. Explicita características e necessidades das crianças de um a dois anos. No capítulo sobre as áreas de conhecimento, caracteriza-se pelo que pode ser feito com crianças de dois a três anos e de

quatro a cinco anos. Finaliza propondo diretrizes educacionais gerais, incluindo a articulação família-escola.

No documento *Diretrizes curriculares do município de Teresina*, de 2008, há uma parte dedicada à educação infantil. O modelo de currículo está baseado na estrutura sugerida pelo RCNEI, apresentando os seguintes capítulos: histórico da educação infantil, objetivos, fundamentação teórica, metodologia, planejamento, avaliação e, por último, as áreas de conhecimento divididas por eixos temáticos.

No que diz respeito à elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), as secretarias municipais informaram que há, de forma geral, supervisão e apoio da equipe central às unidades de educação infantil durante o processo de elaboração desses projetos. Em alguns casos, além do acompanhamento de técnicos da prefeitura, há algumas orientações impressas nos documentos das SMEs.

No caso de Belém, a secretaria informou que as unidades têm autonomia para elaborar seus PPPs, com o apoio da SME, quando necessário. Não há, na *Proposta de diretrizes curriculares municipais para a educação infantil*, orientação sobre a construção dos PPPs.

No plano municipal de educação de Campo Grande, aparece como um dos objetivos para a política municipal a garantia da participação efetiva da comunidade escolar na elaboração das propostas pedagógicas, tendo como base as realidades locais. Há orientações específicas por escrito em documento que delibera sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento da educação infantil no sistema municipal, de 2008. As técnicas da secretaria devem dar suporte às unidades na elaboração de seus PPPs.

Em Florianópolis, a coordenadora da equipe da educação infantil afirmou que o PPP da unidade faz parte da identidade da escola, pois é construído com a comunidade escolar. O plano de gestão e o PPP da unidade são elaborados pelas pessoas que estão trabalhando lá no momento. A orientação da prefeitura é para que o plano de gestão esteja articulado ao PPP da unidade e ao planejamento individual de cada professor. O processo de elaboração do PPP deve ser discutido e orientado pelas assessoras da SME.

Na cidade de Fortaleza, um dos objetivos da Proposta Pedagógica de Educação Infantil, de 2009, é subsidiar a construção dos PPPs das unidades. Conforme dados colhidos na entrevista, os PPPs devem ser discutidos nas unidades com a comunidade escolar, a partir desse documento.

No Rio de Janeiro, o documento *Multieducação* estimula cada uma das escolas a buscar a sua própria identidade, construindo um projeto pedagógico comprometido com os interesses e a promoção de sua comunidade. No Plano Municipal de Educação (2008), um dos objetivos propostos é que, no prazo máximo de dois anos, todas as unidades municipais

tenham elaborado seu PPP. Para isso, a SME promoveu a formação em serviço com vistas a apoiar e supervisionar a construção do PPP.

Na cidade de Teresina, os PPPs são elaborados nas unidades e encaminhados aos órgãos técnicos da secretaria para serem avaliados. Quando necessário, alterações nos projetos são sugeridas.

Em todas as capitais, de acordo com o exposto nas entrevistas pelos dirigentes municipais, estão previstos o assessoramento e a supervisão do trabalho nas unidades de educação pelas equipes das secretarias municipais de educação. De forma geral, as técnicas da prefeitura costumam fazer visitas periódicas às unidades e procuram resolver e encaminhar as dificuldades encontradas, conforme a demanda. Esse trabalho possui peculiaridades em cada uma das seis capitais.

Em Belém, é feito assessoramento e formação específica para as 35 unidades de educação infantil; as outras escolas somente recebem orientação após identificação de demanda. Em Florianópolis, cada assessora da prefeitura supervisiona 10/11 unidades em diferentes regiões da cidade, fazendo pelo menos uma visita mensal. No Rio de Janeiro, há um sistema organizado de supervisão pedagógica às unidades de educação infantil realizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), e a equipe central vai àquelas que precisam de acompanhamento permanente. A SME distribui material impresso e midiático (DVDs) para orientar as atividades pedagógicas. Já em Teresina, as unidades são visitadas pelas 21 superintendentes escolares (SE) pelo menos duas vezes por ano. Cada SE cobre oito escolas e deve dar apoio tanto pedagógico quanto administrativo.

Todas as secretarias declararam promover a aquisição de brinquedos, livros e materiais pedagógicos para as unidades de educação infantil. Em algumas cidades, as unidades recebem verba extra para aquisição de materiais. Na cidade de Belém, foram destacadas iniciativas das equipes escolares em arrecadar fundos para esse fim. Em Florianópolis, os setores responsáveis pela aquisição de materiais procuram trabalhar em parceria com a equipe responsável pela educação infantil na secretaria e com as diretoras das próprias unidades, a fim de melhor atender às necessidades das crianças. Em Fortaleza, as escolas possuem maior autonomia na aquisição de materiais, mas ainda assim recebem orientações da SME.

Em quatro capitais, a articulação das unidades escolares com as famílias encontra-se sistematizada e organizada por meio de Associações de Pais e Mestres e/ou pela participação de pais nos Conselhos de Escola. Em Campo Grande, por exemplo, não existe ainda Conselho de Escola nas unidades de educação infantil, no entanto há participação prevista das famílias por meio de APMs. Já em Florianópolis, todas as escolas de educação infantil possuem APMs que atuam auxiliando a administração de recursos que são destinados às unidades. Existem doze Conselhos de Escola nas unidades de educação infantil, e a SME

tem como meta aumentar esse número. A articulação entre as unidades e as famílias em Fortaleza se dá por meio dos Conselhos Escolares. Foi criada uma Rede de Pais que integra todas as regionais. Em Teresina, também existem os Conselhos de Escola nas unidades de educação infantil. Procura-se, também, contatar a família pelo “programa escola-família” quando uma criança apresenta alguma dificuldade, de modo que haja um acompanhamento mais próximo à ela. Há orientação para que sejam realizadas reuniões bimestrais com os pais para exposição dos trabalhos do bimestre

Já no Rio de Janeiro, existem mecanismos previstos para participação das famílias e da comunidade na gestão das unidades, por exemplo, na consulta à comunidade para escolha da direção e do diretor adjunto das unidades escolares e creches. As famílias também participam do planejamento e do acompanhamento dos PPPs das unidades. Existe um Conselho Escola-Comunidade que, por diferentes modalidades de atendimento, participa da construção do PPP, da execução e da avaliação, além de encontros permanentes com os responsáveis nas pré-escolas e creches.

Em Belém, a participação das famílias nas unidades se dá de forma mais pontual. Não há conselho de pais nas unidades de educação infantil; as famílias devem participar por meio de reuniões mensais, que visam ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito à avaliação das crianças na educação infantil, diferentes estratégias são utilizadas. Em Belém, há uma ficha-modelo de acompanhamento das crianças que deve ser preenchida pelas professoras e enviada semestralmente às famílias.

Em Campo Grande, a orientação da SME é de que as crianças de pré-escola (quatro a cinco anos) sejam avaliadas. Por meio de reunião com as professoras das unidades, a equipe da secretaria sugeriu alguns modelos de instrumento de avaliação, como planilhas de acompanhamento e diários. Há, também, no *Referencial curricular da rede municipal de ensino para a educação infantil*, de 2008, algumas orientações para fazer registros do dia a dia das crianças na escola.

Em Florianópolis, o modelo de avaliação das crianças fica a critério das unidades. Geralmente as avaliações são descritivas e realizadas duas vezes ao ano. Em reuniões de formação, é trabalhado o uso de portfólios, como sugestão de instrumento a ser utilizado.

A SME de Fortaleza não realiza avaliação interna ou externa das crianças de modo sistematizado. As unidades são orientadas sobre como fazer a avaliação das crianças individualmente (há referência ao tema na Proposta Pedagógica do município), mas nem todas seguem as recomendações.

A orientação adotada pela SME do Rio de Janeiro para o acompanhamento e a avaliação das crianças nas unidades de educação infantil é de que ela seja feita por meio de relatórios de observação, registrados pelos professores regentes (pré-escola) e

professores articuladores/agentes auxiliares de creche (creche), baseados no currículo de cada modalidade.

A cidade de Teresina adota a avaliação externa das crianças do último ano da pré-escola. Essa avaliação é realizada mediante teste bimestral de desempenho linguístico oral e escrito, seguindo a linha teórica de Emília Ferreiro. Nas diretrizes curriculares do município, há sugestões de instrumentos de avaliação que podem ser utilizados na educação infantil.

Recursos humanos

As secretarias possuem **equipes de profissionais, especificamente para a educação infantil**, conforme descrito abaixo:

- **Belém:** Coordenação da Educação Infantil; sete pedagogas; assistente social; psicóloga; licenciado em Letras.
- **Campo Grande:** Superintendência de Educação Infantil com duas divisões: para zero a três e para quatro a cinco anos.
- **Florianópolis:** Diretoria de Educação Infantil, gerências e departamentos com profissionais da própria rede.
- **Fortaleza:** equipe central, equipes regionais e coordenadores pedagógicos (nas unidades).
- **Rio de Janeiro:** Gerência de Educação Infantil, assistente da gerência e equipe de coordenadoras.
- **Teresina:** gerência, chefe de divisão, superintendentes adjuntas; superintendentes escolares; Gerência de Assistência ao Educando; Gerência de Formação de Professores.

Nas seis capitais, as unidades apresentam **quadros de pessoal** semelhantes, mas com terminologias diferentes conforme se pode verificar na listagem a seguir.

- **Belém:**
 - na unidade: diretor, coordenador; professor.
 - nos anexos, não há diretor nem coordenador no local.
- **Campo Grande:** diretor, supervisor, professor, educador/recreador; cozinheiras e auxiliares de cozinha; pessoal de limpeza; atendente de berçário e recreador.

- **Florianópolis:** diretor; professor de educação infantil; professor de Educação Física; auxiliar de ensino; auxiliares de sala; auxiliar de serviços gerais; cozinheira escolar; dependendo do número de crianças, há um supervisor pedagógico.
- **Fortaleza:**
 - creche: coordenador, professor, auxiliar; serviços gerais, merendeiras, porteiros.
 - pré-escola: quando tem ensino fundamental, coordenador pedagógico até o quinto ano, e conforme citado acima. Há professores volantes, chamados itinerantes.
- **Rio de Janeiro:**
 - pré-escola: diretor, diretor adjunto; coordenador pedagógico; professor; merendeiras e serventes.
 - creche: diretor, diretor adjunto; coordenador pedagógico; professor articulador; agente auxiliar de creche; lactarista, merendeiras e auxiliar de serviços gerais.
- **Teresina:** coordenadores pedagógicos (nem todas as unidades têm); professores; estagiários; auxiliares para maternal.

Em relação à **contratação de pessoal**, as redes municipais declararam possuir três meios principais de contratação temporária e efetiva de pessoal: por concurso público, por terceirização e contratação por meio de OS (organização social/ONG). Para cargos como, por exemplo, diretor de unidade, algumas redes organizam processo de eleição com a participação da comunidade.

No Rio de Janeiro, o pessoal de limpeza, por exemplo, é fornecido pela COMLURB, que é a companhia de limpeza urbana, numa ação de parceria com a SME.

Em Florianópolis, há também profissionais que são eleitos (diretores); cedidos por outros setores do município (limpeza e cozinha) e terceirização, além de concurso para professores e auxiliares de sala.

A Secretaria de Educação de Fortaleza informou que faz contratação por concurso público para professores e auxiliares – chamados “substitutos” –, assim como contratação temporária por meio de seleção. O coordenador pedagógico é um professor efetivo da rede que assumiu essa função na sua unidade.

Em Campo Grande, de acordo com a informação obtida em entrevista, a contratação é feita por meio de concurso público e contratação temporária.

Em Belém, há muitos anos não se faz concurso público para professor de educação infantil, mas existem professores efetivos na rede atuando na educação infantil, apesar de não estarem satisfeitos com a carga horária exigida, e prestadores de serviços com contratos

temporários. Os diretores e coordenadores das unidades de educação infantil são nomeados pela secretaria incluindo efetivos ou não. Nas escolas de ensino fundamental que têm educação infantil (pré-escola), os diretores são eleitos e os coordenadores são nomeados.

Em Teresina, a contratação é feita também por meio de concurso e de terceirização.

Durante as entrevistas, em todas as capitais, foi mencionado o fato de os professores já estarem formados, quase na sua totalidade, no curso de Pedagogia; ou em outro curso superior, como licenciaturas em diversos campos. Todas as redes apresentam programação para **formação continuada dos professores**, recebendo convidados para executar as propostas. Essas formações podem ocorrer tanto nas próprias unidades, organizadas internamente, assim como em outro lugar, reunindo pessoal de diferentes unidades organizadas pela SME.

Em Belém, o coordenador pedagógico é responsável pelas ações de planejamento e formação continuada. A formação continuada é oferecida pelo menos duas vezes ao ano na própria unidade, recebendo também formadores de fora da rede.

No Rio de Janeiro, os profissionais da educação do município participam de encontros presenciais periódicos (reuniões, congressos, seminários, entre outros) promovidos pela Secretaria de Multimeios – Multirio, que trabalha com formação a distância e Centros de Estudos realizados pelas próprias escolas, com a Coordenação dos Gestores Escolares. As ações promovidas pelo nível central são periódicas. Os Centros de Estudos são semanais, dirigidos aos professores das áreas específicas; quinzenais, para os professores dos anos iniciais; e mensais, para os profissionais de creche, que ocorrem em período integral (não em dia letivo para as crianças).

Em Florianópolis, as ações de formação são executadas em parceria com a universidade federal, oferecidas pela SME, e ainda como iniciativas das próprias unidades de educação infantil. Essas ações contemplam várias modalidades, como: seminários, cursos específicos, vagas em seminários realizados no município (por iniciativa de outras instituições), grupos de estudo. Todas as ações são consideradas para progressão na carreira.

O município de Fortaleza oferece programas específicos para educação infantil, implantados com assessoria da universidade. Os programas podem ter formato de cursos e são presenciais. Há programas para professores, diretores, coordenadores e demais funcionários das unidades. São realizados também encontros trimestrais com os gestores, que são diretores e coordenadores das creches. Com os coordenadores pedagógicos, os encontros são quinzenais, com quatro horas de duração; com os professores, os encontros são mensais, também de quatro horas.

Em Campo Grande, há cursos mensais de formação continuada oferecidos pela equipe da Semed, e existe também a possibilidade de os professores fazerem cursos de pós-graduação com o apoio da secretaria. Os cursos de pós-graduação são contabilizados no plano de carreira dos professores.

Em Teresina, há formação para gestores nas partes pedagógica e administrativa; aproveita-se o material do pró-infantil para fazer ações de formação com professores por meio de oficinas semestrais voltadas para o 1º e o 2º períodos da pré-escola. As ações de formação também ocorrem quinzenalmente, por um período de quatro horas, totalizando oito encontros por semestre. A formação continuada não dá habilitação para progressão na carreira.

Unidades conveniadas

Todos os municípios desta pesquisa mantêm unidades conveniadas para atender à demanda, em especial de creche.

Em Belém, há unidades conveniadas que seguem o mesmo calendário das escolas para o período de funcionamento e férias, mas não oferecem colônia de férias em julho. Elas só oferecem a colônia de férias nesse mês se houver autorização da secretaria, pois isso envolve pagamento de pessoal em julho. Como o convênio é semestral, no primeiro semestre o contrato encerra em junho e só recomeça em agosto, não havendo recursos programados para o mês de julho. As unidades conveniadas também recebem a alimentação da prefeitura. Não há proposta para municipalização das conveniadas, e à medida que vão construindo novas unidades municipais, vão absorvendo as crianças (que podem vir também das conveniadas).

Em Campo Grande, os critérios para convênio incluem a participação no Censo Escolar; atendimento somente da faixa etária entre zero e três anos – creche e inspeção e autorização para funcionamento concedida pelo Conselho Municipal. Estava previsto que, a partir de 2010, a secretaria não poderia repassar recursos para pré-escolas conveniadas, conforme estipulado pelo governo federal (com recursos do Fundeb). Segundo relato da entrevista, o acompanhamento das conveniadas feito pela SME ainda não é o ideal, mas a secretaria alega que aos poucos deve assumi-las. O convênio é feito por meio de minuta de convênio entre o município de Campo Grande, representado pela Secretaria Municipal de Educação, e a unidade de educação infantil.

Em Florianópolis, as unidades conveniadas passaram, em 2009, da assistência social para a educação e muitos ajustes tiveram de ser feitos. O convênio passou a ser assinado com a SME, que arcou com a manutenção e o processo de melhoria de algumas unidades. As que não têm tido condições de manutenção são absorvidas pela SME. Todas as unidades conveniadas devem ter cadastro no Censo Escolar e ter Plano Pedagógico/PPP. Ambos, participação no censo escolar e ter projeto pedagógico, são exigências mínimas para assinar convênio. A partir dessa verificação, há, então, repasse de recurso, chamado “investimento aluno”.

A SME de Florianópolis cede professor do quadro (ele pode escolher ir para escola pública ou conveniada); tenta acompanhar o PPP e fazer ações de formação específicas para essas unidades. Em 2009, passaram a fazer o calendário anual e as reuniões mensais com todos os profissionais das conveniadas e também com aqueles que ainda não pertencem à rede.

As conveniadas recebem recursos para compra de brinquedos e alimentação escolar, mas quando há outro recurso, como, por exemplo, proveniente do governo do Estado, compram-se brinquedos para as conveniadas também. Há ainda recursos para manutenção da entidade que são repassados mensalmente e calculados de acordo com o número de crianças.

A equipe da secretaria defende a ideia de autorizar e supervisionar permanentemente. A autorização é dada pelo Conselho Municipal e a supervisão permanente é realizada pela equipe da secretaria em articulação com o Conselho Municipal (CM) para dar agilidade e ter condições de avaliar a qualidade do funcionamento. Para não ficar exigindo novos processos de autorização, desenvolvem ações em conjunto, entre CM e SME, sem burocratização. Com isso, elimina-se e atualiza-se a resolução com reconhecimento dos esforços de ambas as instituições (CM e SME). Há uma boa articulação com o CM, tanto é que a articuladora – a gerência de articulação pedagógica da SME – faz parte do conselho e as resoluções e normas são trabalhadas em comum acordo. Existe, também, uma boa relação com o Ministério Público, com a compreensão de que devem expandir a rede, mas com qualidade. Há um decreto que estabelece critérios para convênio entre o município de Florianópolis, representado pela Secretaria Municipal de Educação, e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins econômicos para oferta de educação infantil.

Em Fortaleza, as unidades pertenciam ao estado e à Assistência Social (AS), mas o estado fechou todas as unidades alegando ser responsabilidade do município. Em 2005, deu-se início então ao processo de municipalização, isto é, as que eram conveniadas com a AS foram sendo passadas para o município – SME. Professores que atuam nas conveniadas têm, no mínimo, nível médio de modalidade normal. Nas conveniadas, a estrutura do quadro pessoal é a mesma das municipais, sendo que elas têm coordenador administrativo que deve ser responsabilidade da associação, e um coordenador pedagógico que é da rede municipal. As conveniadas recebem recursos para compra de brinquedos (uma parcela do valor recebido deve ser para esse fim), material pedagógico e ressaltam que, de acordo com as necessidades identificadas, as conveniadas fazem a aquisição. Recomenda-se que o número de crianças por sala não deva ultrapassar 20. Quando uma creche conveniada está com dificuldade na prestação de contas, a coordenação de Educação Infantil da SME não lida diretamente com isso, mas leva a demanda para a secretaria que encaminha ao setor devido. A equipe da educação infantil discute a necessidade relatada com o departamento de infraestrutura ou qualquer outro setor. Relatam também que o encontro de avaliação incluiu as conveniadas.

Na cidade do Rio de Janeiro, o convênio é gerido pela SME – Gerência de Regularização Escolar que controla todas as etapas referentes ao desenvolvimento dos convênios. As prestações de contas, conforme determina a Resolução SME nº 962/2007, em especial o artigo 9º, são avaliadas pelo supervisor que acompanha a creche por intermédio do Relatório de Acompanhamento, atestando, mediante o comparecimento de no mínimo duas vezes à instituição, a verificação da aplicação dos recursos financeiros repassados pelo Poder Público.

As creches conveniadas estão efetivamente integradas ao sistema de ensino seguindo a Legislação Federal 8.666, Resolução Municipal 962 – que rege o credenciamento das entidades jurídicas filantrópicas ou sem fins lucrativos. A integração, no caso das instituições privadas, se dá pela solicitação do representante legal de cada instituição, de acordo com a Deliberação CME nº 15/2007. Todas as instituições conveniadas fazem parte do Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro.

A responsabilidade da secretaria em relação à regulamentação e à fiscalização das unidades privadas de educação infantil, sem convênio com o município, se dá conforme determinado no artigo 11, inciso IV da Lei Federal nº 9.394/1996, cabendo aos municípios autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de seus sistemas de ensino.

No caso da cidade do Rio de Janeiro, a inspeção é descentralizada, cabendo às Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) a responsabilidade de tal procedimento, seguindo o que determina a Deliberação CME 18/2008, em especial o artigo 4º.

A Gerência de Regularização Escolar – E/SUBE/CED/GRE – promove encontros para orientar e traçar procedimentos com as equipes regionais. Os profissionais das CREs são aqueles que supervisionam as conveniadas, mas o órgão gestor está na SME. São feitas visitas que servem para fazer monitoramento especialmente sobre a parte física e verificar se o recurso está sendo bem utilizado. As visitas são feitas pelo menos duas vezes por mês. Os profissionais das CREs recebem treinamento na central, na Gerência de Regularização Escolar. O modelo de convênio adotado é per capita.

Em Teresina, a SME não faz acompanhamento pedagógico das unidades conveniadas, alegando que não há possibilidades de fazer esse monitoramento. Acrescentam também que não fornecem material pedagógico às conveniadas. As ações desenvolvidas nas unidades municipais não abrangem as unidades conveniadas. Para as municipais, ressaltam que o planejamento é feito coletivamente com material fornecido pela SME, pois a execução do planejamento exige material e livro didático que não são fornecidos às conveniadas. No entanto, visitas eventuais são feitas às conveniadas. Há fornecimento de alimentação quando é verificado, pela SME, se a escola nova conveniada tem condições de

receber a merenda. Os responsáveis fazem um relatório da visita em que informam sobre as condições da unidade e suas possibilidades de oferecer merenda. Caso seja identificado que não há tal condição, sugestões são feitas para que a situação mude. Quando a unidade completa as exigências, recebe a visita da nutricionista. No entanto, o monitoramento dessas unidades não é regular.

10.2 A evolução das matrículas nas seis capitais

Informações apresentadas no texto introdutório da Sinopse Estatística da Educação Básica (Inep, 2008) colocam em relevo duas informações que parece oportuno destacar: o crescimento de 10,9% no total de matrículas nas creches entre 2007 e 2008 e o fato de essa ampliação estar associada ao aumento do volume de recursos destinados (via Fundeb) às creches municipais e, mais especificamente, à possibilidade de aplicação, a partir de 2007, dos recursos desse fundo em creches comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que conveniadas com o poder público municipal. Cabe verificar, portanto, se essas mesmas tendências de matrículas na educação infantil se evidenciam quando analisadas as taxas de escolarização por município e sua evolução na última década.

Para permitir uma visão geral do atendimento à faixa etária de zero a cinco anos nos municípios de interesse, foram utilizadas as seguintes fontes: Sistema de Estatísticas Educacionais Edudatabrasil para a organização dos dados relativos à evolução das matrículas no período de 2001 a 2009; microdados dos Censos Escolares de 2007, 2008 e 2009 e estimativas da população, segundo os grupos de idade, via consulta ao Datasus (BRASIL; SUS; IBGE, 2009), o que permitiu o cálculo de alguns indicadores educacionais, entre eles as taxas de escolarização referentes à educação infantil; o percentual de crianças atendidas por idade e a evolução da oferta de vagas segundo a dependência administrativa das instituições. Informações levantadas por meio de entrevistas com as equipes centrais das secretarias de educação dos municípios pesquisados também foram utilizadas na análise descritiva dos dados que passam a ser apresentados.

■ Belém

Se considerarmos apenas o total de matrículas na educação infantil no período de 2001 a 2009, será forçoso reconhecer que o atendimento à primeira infância em Belém está muito aquém do esperado. Entre 2001 e 2009 houve uma diminuição de cerca de 30% no total de matrículas registradas pelo *Censo Escolar* (Tabela 10.1)

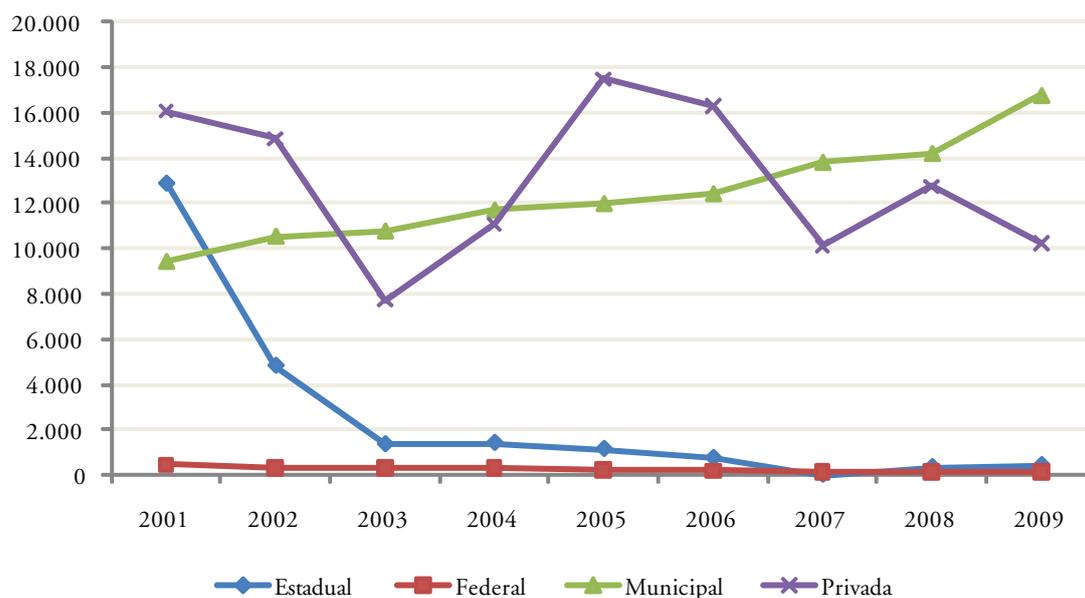
Tabela 10.1
Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa
Belém – 2001-2009

Ano	Dependência administrativa				Total
	Estadual	Federal	Municipal	Privada	
2001	12.906	447	9.413	16.061	38.827
2002	4.833	340	10.535	14.858	30.566
2003	1.354	341	10.766	7.723	20.184
2004	1.412	287	11.700	11.085	24.484
2005	1.142	222	11.984	17.483	30.831
2006	741	183	12.425	16.304	29.653
2007	0	163	13.818	10.107	24.088
2008	337	118	14.212	12.746	27.413
2009	426	114	16.788	10.241	27.569

Fonte: Inep, Edudatabrasil 2000 a 2006; *Censo Escolar*, 2007 e 2009

É preciso observar, no entanto, que quando o total de matrículas é analisado por dependência administrativa das instituições ficam nítidas as variações que vêm ocorrendo na oferta de vagas associadas a cada uma das redes de ensino (Gráfico 10.1). Com efeito, a perda de 18.600 matrículas nas instituições estaduais, federais e privadas, registrada entre 2001 e 2009, foi apenas parcialmente compensada pelo acréscimo de 7.300 matrículas municipais no mesmo período.

Gráfico 10.1
Percentual de matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa
Belém – 2001-2009



Observando-se o Gráfico 10.1, a tendência de crescimento do número de matrículas na rede municipal fica claramente evidenciada. Em contrapartida, o atendimento oferecido pelas instituições estaduais e federais torna-se praticamente residual e há sensíveis variações no total de crianças matriculadas nas instituições da rede privada de ensino.

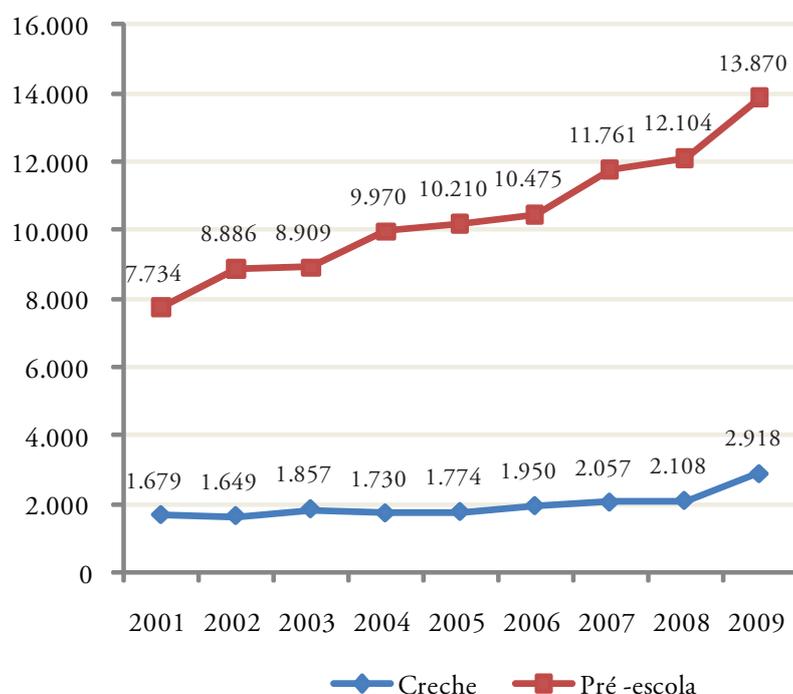
Evolução das matrículas na rede municipal de Belém, segundo as etapas da educação infantil

No período de 2001 a 2005 o número de matrículas nas creches da rede municipal de Belém se mantém quase inalterado, com uma taxa de crescimento de apenas 5,7%, bem inferior à observada na evolução das matrículas na pré-escola, onde se registra um aumento de 32,0% no mesmo período.

Entre 2006 e 2009 a expansão das matrículas torna-se mais significativa, tanto no caso das creches como no da pré-escola, observando-se um aumento de 49,6% no atendimento das crianças de zero a três anos e um incremento de 32,4% nas matrículas das crianças da pré-escola (Gráfico 10.2).

Gráfico 10.2

Número de alunos matriculados na creche e na pré-escola em estabelecimentos da rede municipal Belém – 2001-2009



■ Campo Grande

Em Campo Grande, no período de 2001 a 2009, houve um aumento de aproximadamente 25,0% no total de matrículas na educação infantil, observando-se entre 2001 e 2005 uma tendência sempre crescente no total de crianças atendidas, sobretudo na rede municipal (Tabela 10.2). Assim, o aumento verificado no número de matrículas municipais superou largamente a perda de matrículas estaduais e privadas registrada no período.

Tabela 10.2
Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa
Campo Grande – 2001-2009

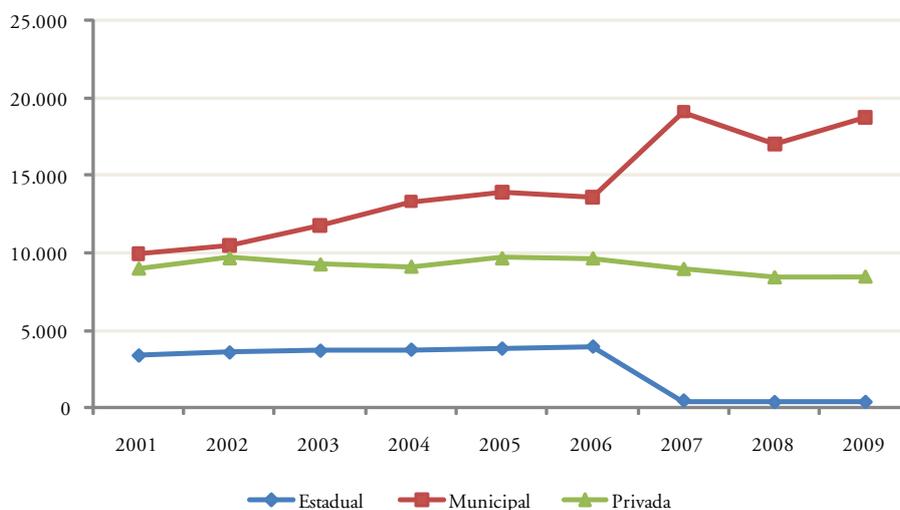
Ano	Dependência administrativa			Total
	Estadual	Municipal	Privada	
2001	3.370	9.929	9.007	22.306
2002	3.565	10.503	9.684	23.752
2003	3.682	11.784	9.278	24.744
2004	3.752	13.322	9.130	26.204
2005	3.821	13.921	9.679	27.421
2006	3.954	13.614	9.674	27.242
2007	436	19.110	8.980	28.526
2008	336	17.006	8.426	25.768
2009	343	18.758	8.476	27.577

Fonte: Inep, Edudatabrasil 2000 a 2006; *Censo Escolar*, 2007 e 2009

Entre 2007 e 2009 há variações no total de matrículas na educação infantil, tanto em decorrência do início da implantação do ensino fundamental de nove anos como em virtude do processo de municipalização (Gráfico 10.3).

Gráfico 10.3

Número de alunos matriculados na creche e na pré-escola, por dependência administrativa
Campo Grande – 2001-2009

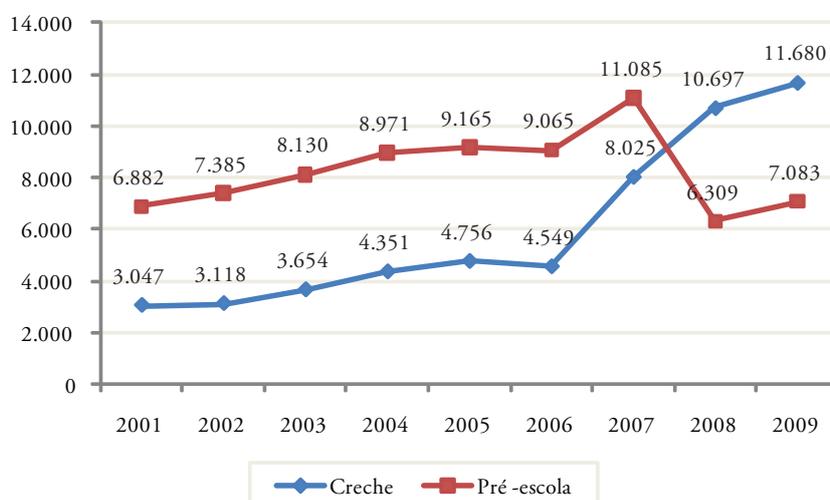


Evolução das matrículas na rede municipal de Campo Grande, segundo as etapas da educação infantil

No período de 2001 a 2005 as matrículas na educação infantil em instituições da rede municipal de Campo Grande aumentam 40,2%, sendo a expansão do atendimento da faixa de zero a três anos maior do que a observada para a faixa de quatro e cinco anos (aumento de 56,1% no caso das creches e de 33,2% no da pré-escola). Como já foi assinalado, entre 2006 e 2009 os reflexos da implantação do ensino fundamental de nove anos se fazem sentir, observando-se um declínio nas matrículas na pré-escola e um acentuado crescimento na oferta de matrículas para as crianças de zero a três anos (Gráfico 10.4)

Gráfico 10.4

Número de alunos matriculados na creche e na pré-escola em estabelecimentos da rede municipal
Campo Grande – 2001-2009



■ Fortaleza

Em Fortaleza, comparando-se o total de matrículas de 2001 e de 2009, verifica-se uma queda no número de crianças que frequentavam a educação infantil (- 7,5%).

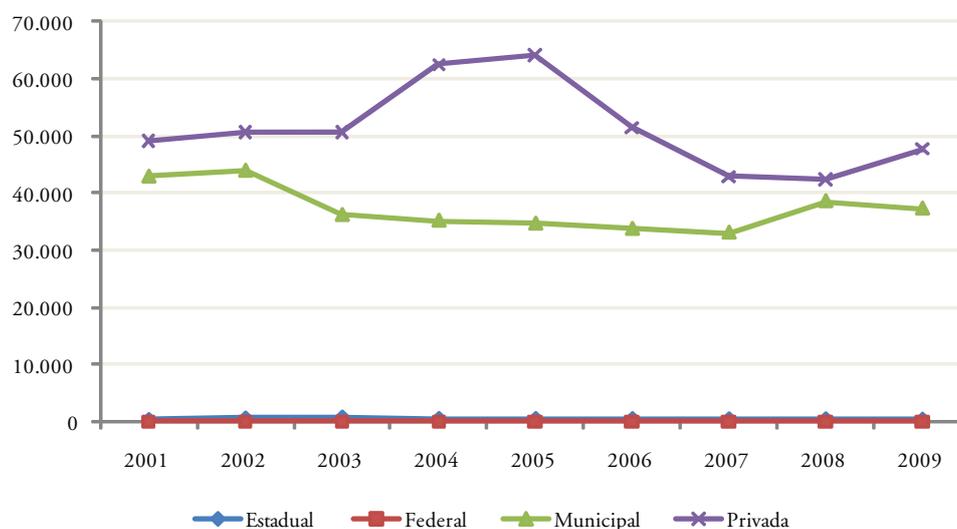
Tabela 10.3
Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa
Fortaleza – 2001-2009

Ano	Dependência administrativa				Total
	Estadual	Federal	Municipal	Privada	
2001	410	51	42.897	49.111	92.469
2002	687	46	43.924	50.583	95.240
2003	871	48	36.151	50.722	87.792
2004	608	63	35.148	62.459	98.278
2005	618	62	34.625	64.060	99.365
2006	592	63	33.708	51.429	85.792
2007	560	59	33.041	42.869	76.529
2008	562	55	38.573	42.408	81.598
2009	485	57	37.281	47.732	85.555

Fonte: Inep, Edudatabrasil 2000 a 2006; *Censo Escolar*, 2007 e 2009

Uma particularidade do atendimento à educação infantil nesse município é o predomínio de matrículas na rede privada. A diminuição do total de matrículas observada no período em foco pode ser em parte explicada pela sensível diminuição do número de crianças frequentando instituições privadas, ainda que a queda no atendimento também ocorra nas instituições da rede pública (Gráfico 10.5).

Gráfico 10.5
Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa
Fortaleza – 2001-2009



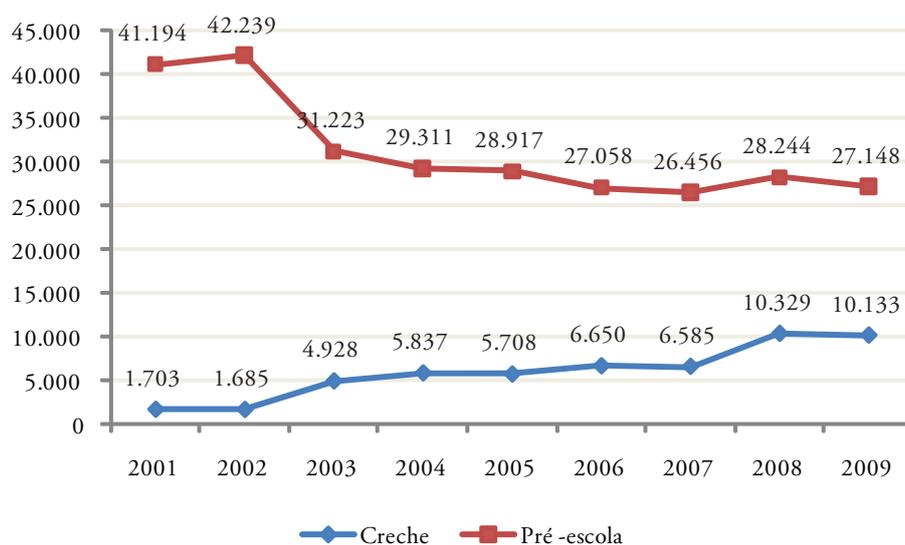
Em 2007, observa-se uma ligeira inflexão na tendência de queda das matrículas municipais, que voltam a cair entre 2008 e 2009.

Evolução das matrículas na rede municipal de Fortaleza, segundo as etapas da educação infantil

Analisando-se a evolução das matrículas na educação infantil nesse município, verifica-se, sobretudo para o período de 2001 a 2005, um acentuado declínio das matrículas na pré-escola e um aumento bastante expressivo nas matrículas do segmento creche (Gráfico 10.6).

Gráfico 10.6

Número de alunos matriculados na creche e na pré-escola em estabelecimentos da rede municipal Fortaleza – 2001-2009



■ Florianópolis

Analisando-se os dados da Tabela 10.4, constata-se que houve entre 2001 e 2009 um incremento de cerca de 7% no total de crianças matriculadas nas instituições de educação infantil.

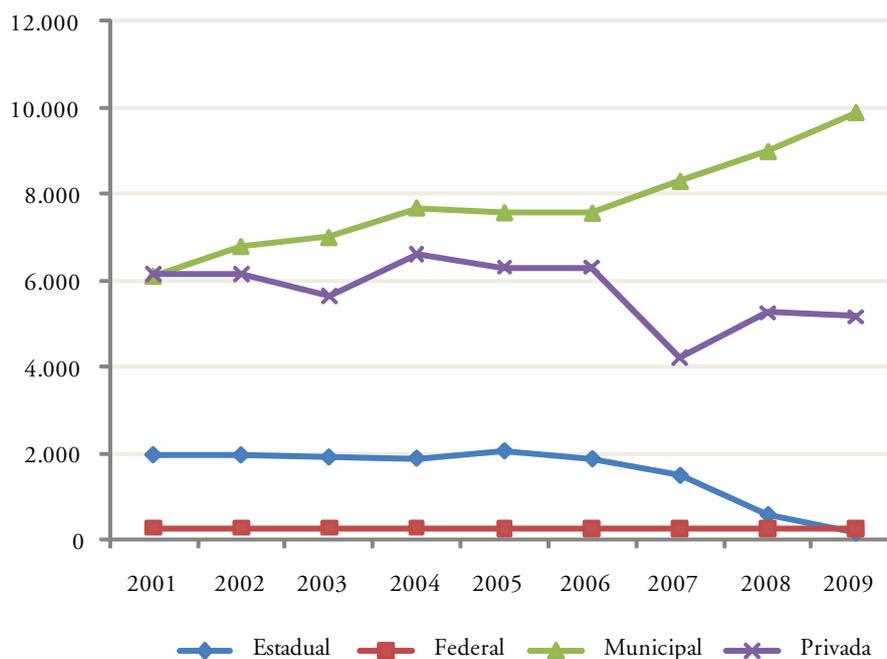
Tabela 10.4
Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa
Florianópolis – 2001-2009

Ano	Dependência administrativa				Total
	Estadual	Federal	Municipal	Privada	
2001	1.969	280	6.107	6.150	14.506
2002	1.966	283	6.796	6.147	15.192
2003	1.917	278	7.002	5.649	14.846
2004	1.892	279	7.686	6.606	16.463
2005	2.062	274	7.574	6.304	16.214
2006	1878	274	7.563	6.309	16.024
2007	1492	273	8.295	4.214	14.274
2008	582	259	8.985	5.255	15.081
2009	160	264	9.883	5.163	15.470

Fonte: Inep, Edudatabrasil 2000 a 2006; *Censo Escolar*, 2007 e 2009

Observando-se o Gráfico 10.7, é possível concluir que a expansão das matrículas ocorre sobretudo pelo aumento da oferta de vagas na rede municipal que incorpora, a partir de 2007, as matrículas da rede estadual.

Gráfico 10.7
Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa
Florianópolis – 2001-2009

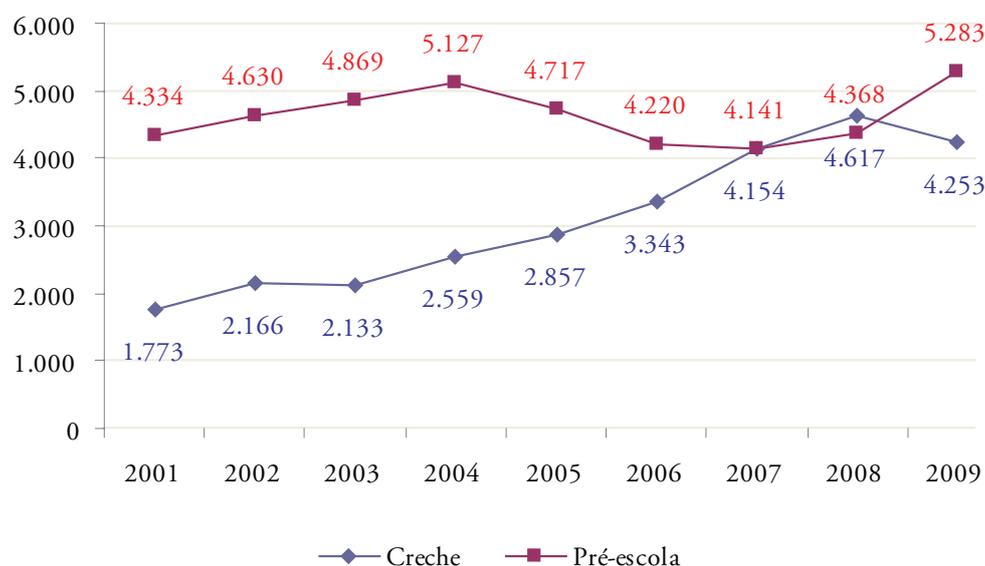


Evolução das matrículas na rede municipal de Florianópolis, segundo as etapas da educação infantil

No período de 2001 a 2004 houve um aumento de aproximadamente 25% no total de matrículas na educação infantil, sendo essa expansão mais significativa no segmento creche (+ 44,3%) do que no da pré-escola (+ 18,3%). A partir de 2005, acentua-se o crescimento da oferta de matrículas para as crianças de zero a três anos e diminui o total destinado às crianças maiores.

Gráfico 10.8

Número de alunos matriculados na creche e na pré-escola em estabelecimentos da rede municipal Florianópolis – 2001-2009



■ Rio de Janeiro

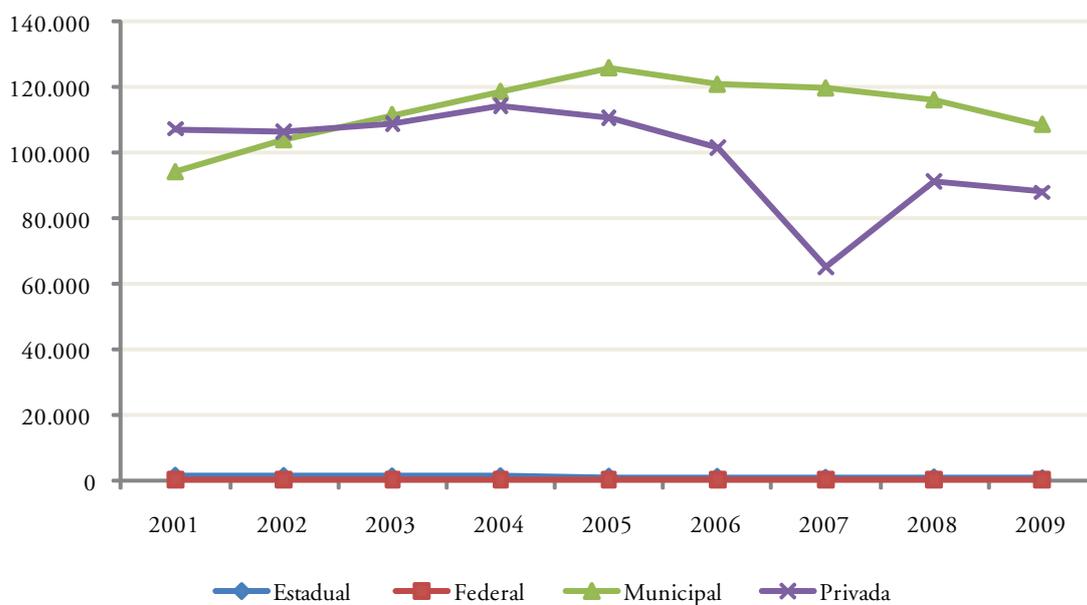
Entre 2001 e 2005, observa-se um aumento da ordem de 17,0% no total de matrículas na educação infantil, que é devido basicamente à expansão da rede municipal (acréscimo de 33,5%), uma vez que as matrículas na rede privada se mantêm praticamente estáveis (aumento de 3,0%). A partir de 2006, há um decréscimo no total de matrículas na educação infantil, sendo bastante significativa a queda do número de crianças nas instituições da rede privada em 2007.

Tabela 10.5
Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa
Rio de Janeiro – 2001-2009

Ano	Dependência administrativa				Total
	Estadual	Federal	Municipal	Privada	
2001	1.467	265	94.241	107.371	203.344
2002	1.393	243	103.948	106.586	212.170
2003	1.271	231	111.607	109.103	222.212
2004	1.306	281	118.617	114.231	234.435
2005	1.197	345	125.788	110.582	237.912
2006	1136	274	120.782	101.667	223.859
2007	850	222	119.645	65.135	185.852
2008	966	206	116.065	91.187	208.424
2009	683	307	108.633	88.040	197.663

Fonte: Inep, Edudatabrasil 2000 a 2006; Censo Escolar, 2007 e 2009

Gráfico 10.9
Matrículas na creche e na pré-escola, segundo a dependência administrativa
Rio de Janeiro – 2001-2009

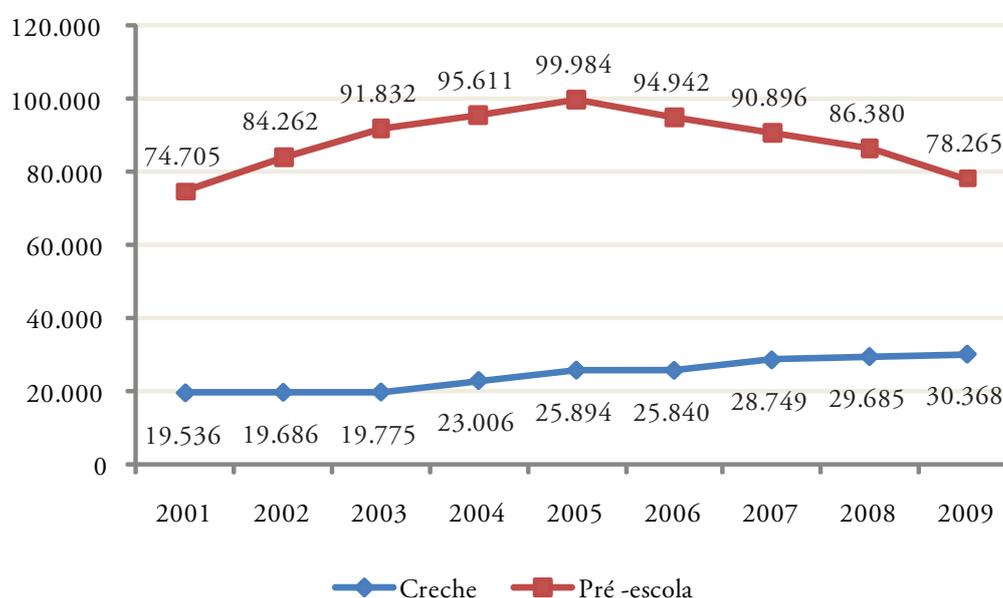


Evolução das matrículas na rede municipal do Rio de Janeiro, segundo as etapas da educação infantil

Observando-se o Gráfico 10.10, verifica-se que houve entre 2001 e 2009 uma tendência de crescimento contínuo nas matrículas registradas nas creches (+ 55,5%), tendência essa que também ocorre no segmento pré-escola até 2005, momento em que se acentua o decréscimo das matrículas na pré-escola.

Gráfico 10.10

Número de alunos matriculados na creche e na pré-escola em estabelecimentos da rede municipal Rio de Janeiro – 2001-2009



■ Teresina

Observando-se os dados da Tabela 10.6 é possível destacar as seguintes tendências: um crescimento relativamente lento entre 2001 e 2005 no total de crianças frequentando a educação infantil e, a partir de 2006, dois movimentos opostos: de um lado a expansão bastante significativa do número de matrículas na rede municipal e, de outro, a sensível diminuição do número de matrículas na rede privada.

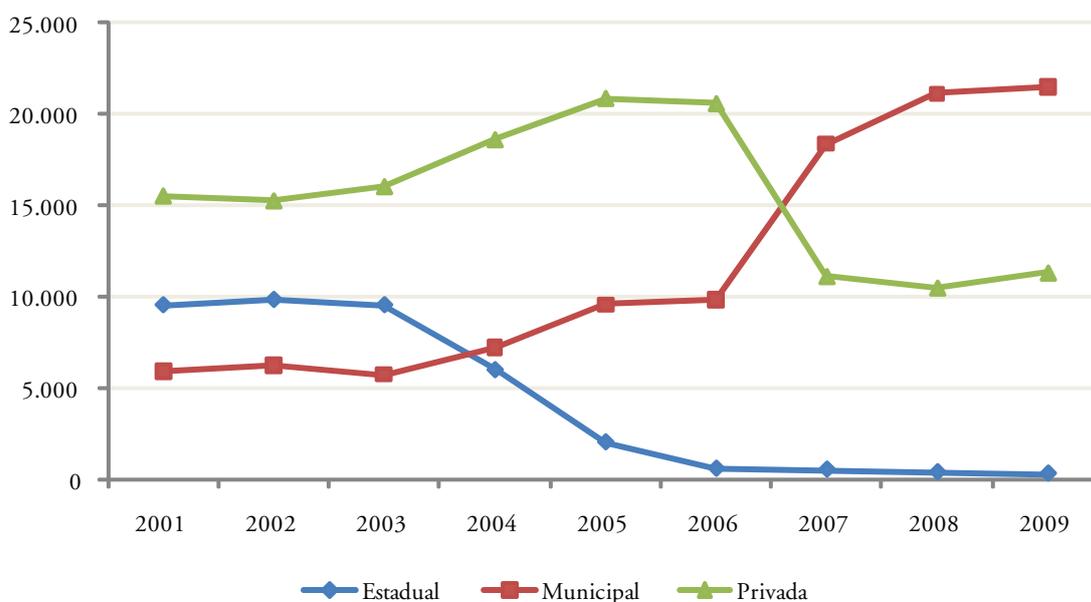
Tabela 10.6
Matrículas na creche e na pré-escola, por dependência administrativa
Teresina – 2001-2009

Ano	Dependência administrativa			Total
	Estadual	Municipal	Privada	
2001	9.557	5.952	15.555	31.064
2002	9.849	6.240	15.288	31.377
2003	9.559	5.764	16.066	31.389
2004	5.995	7.258	18.632	31.885
2005	2.037	9.597	20.891	32.525
2006	590	9.849	20.609	31.048
2007	542	18.382	11.147	30.071
2008	396	21.128	10.520	32.044
2009	321	21.471	11.341	33.133

Fonte: Inep, Edudatabrasil 2000 a 2006; *Censo Escolar*, 2007 e 2009

As matrículas municipais multiplicam-se por 3,5 no período, o maior crescimento relativo registrado no grupo das seis capitais.

Gráfico 10.11
Matrículas na creche e na pré-escola, segundo a dependência administrativa
Teresina – 2001-2009

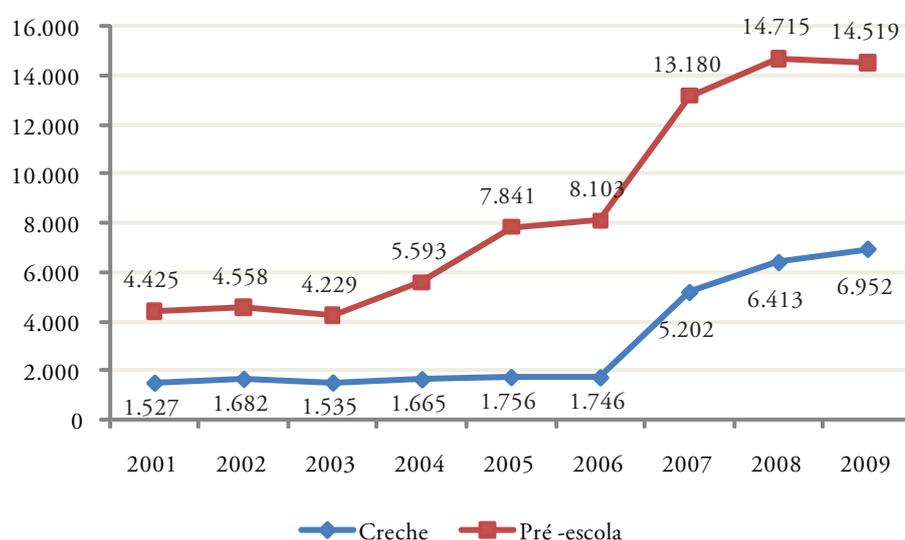


Evolução das matrículas na rede municipal de Teresina, segundo as etapas da educação infantil

No período de 2001 a 2006 o número de crianças matriculadas nas creches da rede municipal de Teresina aumentou cerca de 15,0%, percentual inferior ao observado nas matrículas na pré-escola, que apresentou um crescimento de pouco mais de 80,0%. Entre 2006 e 2009, no entanto, ocorreu um expressivo aumento na oferta de vagas na rede municipal, tanto na creche como na pré-escola, como pode ser visto no Gráfico 10.12, a seguir.

Gráfico 10.12

Número de alunos matriculados na creche e na pré-escola em estabelecimentos da rede municipal Teresina – 2001-2009



Taxas de escolarização por município

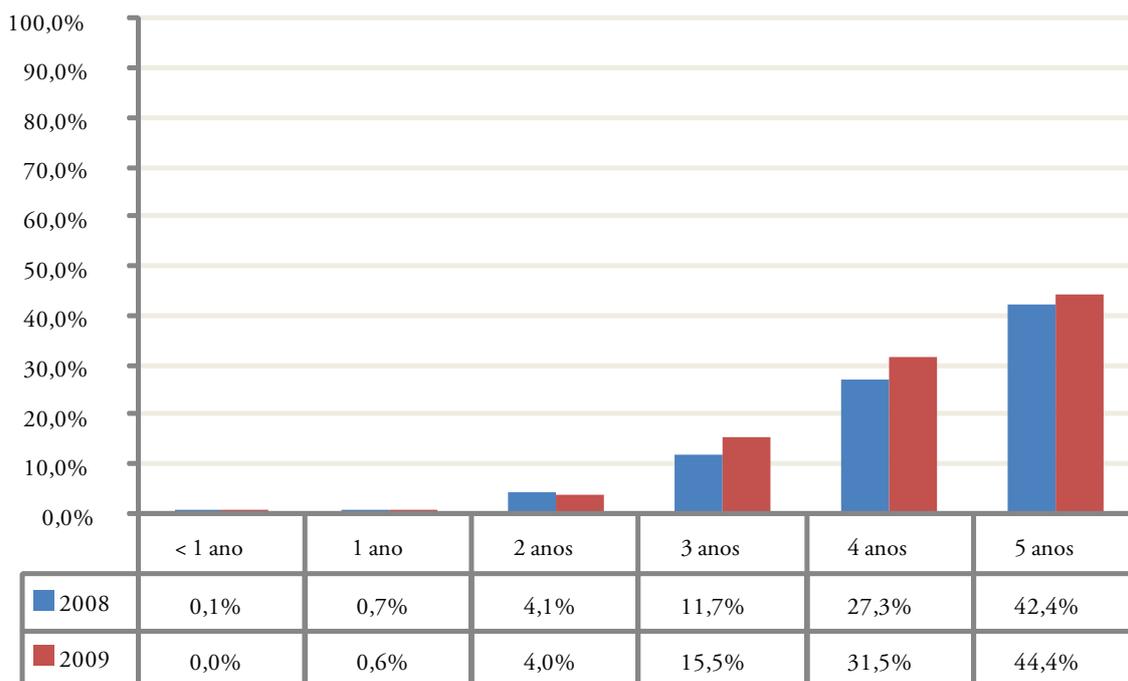
Para completar o levantamento, calcularam-se as taxas de cobertura para as faixas etárias legalmente correspondentes a creche, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, utilizando-se para tanto as bases de dados dos *Censos Escolares de 2008 e 2009* e as estimativas da população por faixa etária constantes do Datasus.

Considerando que a transição das matrículas dos alunos de seis anos da pré-escola para o ensino fundamental ainda se encontra em processo, e a situação bastante diversa nesse aspecto em cada um dos municípios pesquisados, além do cálculo da taxa de escolarização bruta para cada faixa etária, calculou-se o percentual de crianças com atraso no processo de escolarização, adotando-se para tanto o critério de contabilizar as que apresentavam dois anos de atraso em relação à etapa legalmente preconizada para sua idade.

■ Belém

⇒ *Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos*

Gráfico 10.13
Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos
Belém – 2008-2009



Observando-se o Gráfico 10.13, verifica-se que para a faixa etária de zero a três anos o percentual de crianças matriculadas na educação infantil é sensivelmente mais baixo do que o registrado para o grupo de quatro a cinco anos, e se mantém praticamente inalterado entre 2008 e 2009 para o grupo de zero a dois anos de idade. Para as idades de três, quatro e cinco anos há, entre 2008 e 2009, um aumento no percentual de crianças frequentando a escola (+4,3% para o grupo de quatro anos; + 3,7% para os de três anos e +2,0% para os de cinco anos).

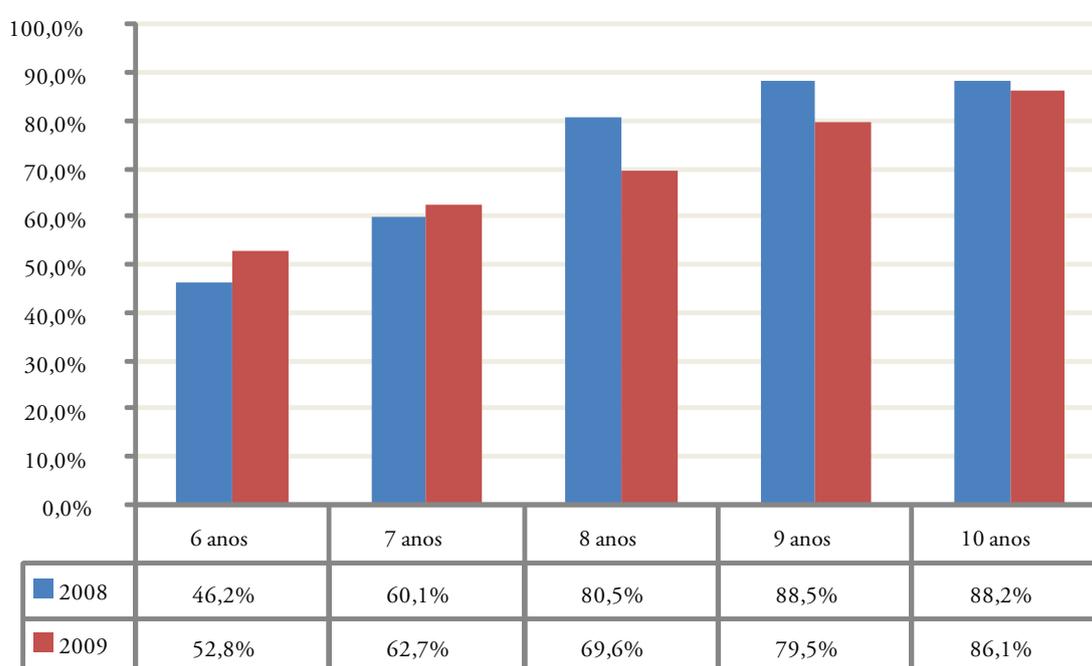
⇒ *Taxas de escolarização para a população de seis a dez anos*

A implantação do ensino fundamental de nove anos vem ocorrendo no Pará de forma gradativa. O percentual de matrículas no esquema de nove séries ou etapas correspondia, em 2007, a apenas 7,9% do total e atingia, em 2009, cerca de 20,0% das matrículas registradas pelo *Censo Escolar*. Levando em consideração esse processo de transição, as infor-

mações sobre as taxas de escolarização para a faixa etária de seis a dez anos, que legalmente corresponde aos anos iniciais do novo ensino fundamental, são apresentadas no Gráfico 10.14 e na Tabela 10.7, a seguir.

Observando-se o Gráfico 10.14, chama a atenção, em primeiro lugar, o fato de as taxas de escolarização para o grupo de crianças de sete a dez anos variarem no intervalo de 60,0% (aos sete anos) a 90,0% (aos dez anos). O segundo aspecto a causar estranheza é a queda no percentual de indivíduos de oito, nove e dez anos frequentando a escola, quando se comparam as taxas de 2008 e 2009.

Gráfico 10.14
Taxa de escolarização bruta para a faixa etária de seis a dez anos
Belém – 2008-2009



Analisando-se os dados da Tabela 10.7 a seguir, verifica-se o seguinte: 24,5% das crianças matriculadas na pré-escola tinham seis anos. Do total de crianças matriculadas no primeiro ano ou primeira etapa do novo ensino fundamental, 44,2% tinham seis anos; outras 44,8% tinham sete anos e 10,1% tinham oito anos ou mais.

Entre os alunos que frequentavam a primeira série do ensino fundamental de oito anos ou o segundo ano do ensino fundamental de nove anos, cerca de 75,0% tinham idade correspondente à esperada e quase 25,0% tinham nove anos ou mais, ou seja, apresentavam defasagem idade-série, provavelmente por terem começado a frequentar a escola com idade superior à esperada. Verifica-se, também, observando-se a Tabela 10.7, que o percentual de alunos com atraso na escolaridade vai aumentando a partir da segunda série, chegando a corresponder a 35,5% das matrículas no último ano/etapa do primeiro ciclo do novo ensino fundamental.

Tabela 10.7
Distribuição percentual do número de matrículas por idade, segundo a etapa de ensino adequada e percentual de alunos com atraso na escolaridade
Belém – 2009

Etapa de ensino	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	Defasagem
Creche	2,8			0,7						0,1	
Pré-escola	24,5	2,1	0,3	0,2	0,1						
Ano inicial - ensino fundamental nove anos	44,2	44,8	5,6	1,6	0,5	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	10,1
1ª série & 2º ano do EF	2,0	36,3	37,7	12,1	5,1	2,3	1,3	0,7	0,5	0,2	23,4
2ª série & 3º ano do EF	0,2	2,2	31,4	33,9	15,7	7,5	4,0	2,3	1,5	0,6	32,2
3ª série & 4º ano do EF		0,2	2,8	31,6	32,2	14,3	8,3	5,0	2,9	1,6	33,3
4ª série & 5º ano do EF			0,1	2,7	32,2	29,4	15,3	9,4	5,8	3,1	35,5
5ª série & 6º ano do EF				0,1	2,6	28,0	28,3	17,2	11,9	7,2	40,9
6ª série & 7º ano do EF					0,2	3,0	30,1	29,0	16,9	11,3	37,7
7ª série & 8º ano do EF					0,1	0,1	3,6	34,1	29,9	17,2	32,2
8ª série & 9º ano do EF		0,1	0,1		0,1	0,1	0,3	4,1	33,2	30,5	31,6

Para compreender melhor esse tipo de ocorrência e considerando que essas taxas correspondem a um contingente muito expressivo de crianças, os mesmos procedimentos de cálculo foram novamente aplicados aos dados do Censo Escolar de 2008 e de 2009, adotando-se agora a estratégia de tabular as informações por dependência administrativa das escolas. Os resultados desse procedimento, sintetizados na Tabela 10.8, revelam inicialmente um dado preocupante: levando-se em conta o grupo total, verifica-se que, com exceção das taxas que correspondem à primeira série/segundo ano do ensino fundamental, em todas as demais etapas do ensino houve, de 2008 para 2009, um aumento no percentual de alunos com defasagem idade-série.

Tabela 10.8
Percentual de alunos com atraso na escolaridade, por dependência administrativa da escola, segundo a etapa de ensino
Belém – 2008-2009

Etapa de ensino EF	2008			2009		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
1º ano do ensino fundamental	2,4	5,1	2,8	11,2	6,2	10,1
1ª série e 2º ano	27,5	12,7	25,6	26,5	9,2	23,4
2ª série e 3º ano	31,6	5,7	28,4	37,1	6,2	32,2
3ª série e 4º ano	32,5	5,1	28,9	39,1	6,0	33,3
4ª série e 5º ano	35,9	6,7	31,4	41,6	6,9	35,5
5ª série e 6º ano	40,7	6,0	35,2	47,7	8,1	40,9
6ª série e 7º ano	38,6	5,7	32,5	44,7	7,3	37,7
7ª série e 8º ano	35,1	5,9	29,0	39,1	6,9	32,2

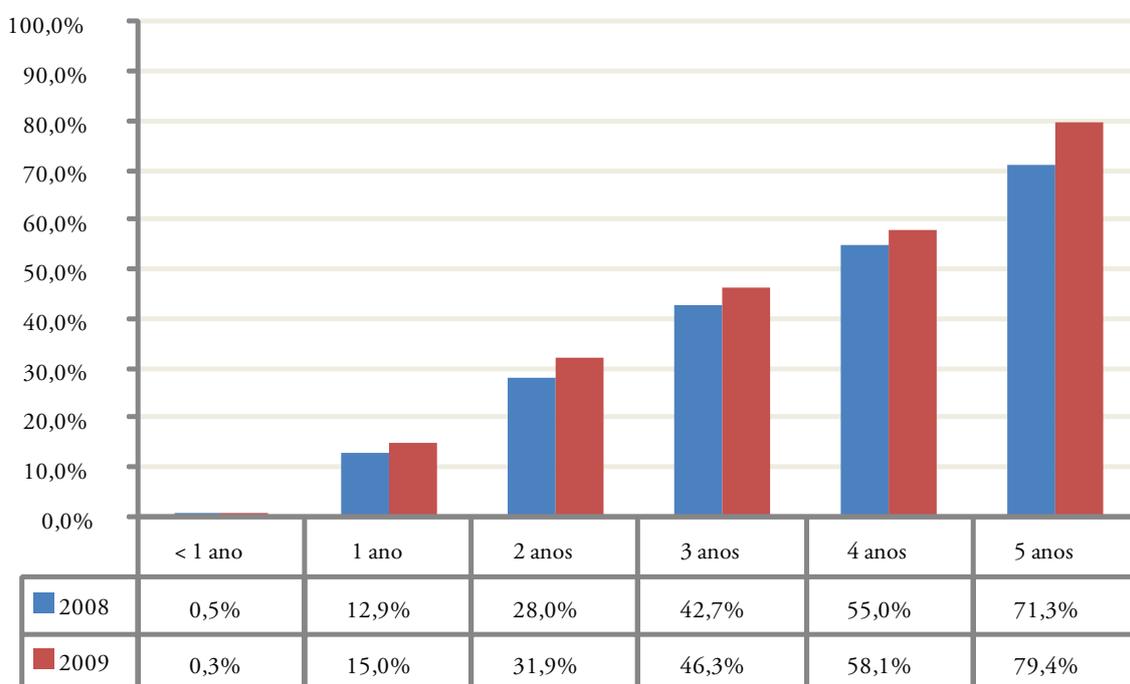
Analisando-se os dados por dependência administrativa das instituições de ensino, é necessário reconhecer que o problema ocorre com maior intensidade na rede pública, seja porque a oferta de vagas não corresponde à demanda, dificultando a matrícula na idade certa, seja pela ineficiência do sistema em garantir uma trajetória escolar bem-sucedida, restando parcela significativa dos alunos na mesma etapa por dois, três ou mais anos. As taxas de atraso a partir do segundo ano em 2009 são três ou mais vezes maiores na rede pública do que na rede privada, chegando a atingir quase metade das matrículas públicas no sexto ano.

■ Campo Grande

⇒ Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos

Entre 2008 e 2009, com exceção dos bebês (idade inferior a um ano), houve nessa capital um aumento nas taxas de escolarização de todas as demais faixas etárias, com destaque para o grupo de cinco anos em que o aumento foi de aproximadamente 8,0% (Gráfico 10.15).

Gráfico 10.15
Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos
Campo Grande – 2008-2009



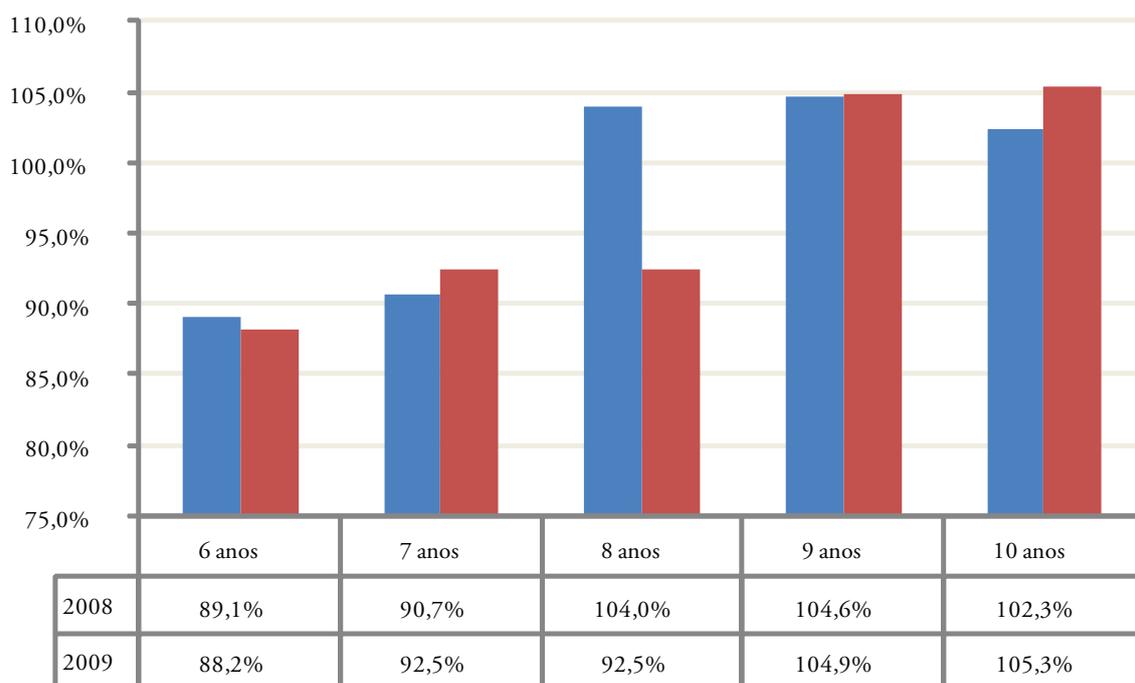
⇒ Taxas de escolarização para a população de seis a dez anos

No Mato Grosso do Sul a implantação do ensino fundamental de nove anos já é uma realidade desde 2007. Em 2008 e 2009 as matrículas registradas no *Censo Escolar* correspondem todas ao novo sistema. Ainda assim, no cálculo da taxa de escolarização por idade e no cômputo da taxa de defasagem idade-série, foram adotados os mesmos procedimentos para todos os municípios.

Quanto à taxa de escolarização das crianças de seis a dez anos, os dados representados no Gráfico 10.16 mostram que a maioria, mas não a totalidade, das crianças de seis e de sete anos está na escola. Em contrapartida, e provavelmente em função do processo de

implantação do ensino fundamental de nove anos, o número de matrículas registradas para os grupos de nove e de dez anos de idade ultrapassa ligeiramente o total necessário.

Gráfico 10.16
Taxa de escolarização bruta para a faixa etária de seis a dez anos
Campo Grande – 2008-2009



Com relação à adequação idade-série, verifica-se pelos dados da Tabela 10.9 que a partir do segunda série/terceiro ano do ensino fundamental o percentual de alunos com atraso na escolaridade é sempre superior a 13,5%, o que sugere a necessidade de medidas para melhorar a eficiência do sistema de ensino, sobretudo na passagem da segunda para a terceira série e da quarta para a quinta série, em que os percentuais aumentam significativamente quando comparados aos registrados nas etapas imediatamente anteriores.

Tabela 10.9
Distribuição percentual do número de matrículas por idade, segundo a etapa de ensino adequada e percentual de alunos com atraso na escolaridade
Campo Grande – 2009

Etapa de ensino	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	Defasagem
Creche											
Pré-escola	2,6%	0,1%		0,1%							
Ano inicial - ensino fundamental nove anos	89,9%	5,5%	0,5%	0,3%	0,2%	0,1%	0,1%	0,2%	0,2%	0,1%	4,4%
1ª série & 2º ano do ensino fundamental	0,2%	58,5%	32,4%	5,3%	1,5%	0,6%	0,3%	0,2%	0,2%	0,1%	9,0%
2ª série & 3º ano do ensino fundamental		0,4%	43,2%	42,9%	7,4%	2,7%	1,5%	0,7%	0,4%	0,2%	13,5%
3ª série & 4º ano do ensino fundamental			0,9%	52,1%	24,9%	11,0%	5,5%	2,8%	1,3%	0,6%	22,1%
4ª série & 5º ano do ensino fundamental				5,7%	58,8%	18,4%	8,8%	4,4%	1,9%	1,0%	17,2%
5ª série & 6º ano do ensino fundamental					4,0%	50,6%	20,1%	12,1%	7,1%	3,3%	25,3%
6ª série & 7º ano do ensino fundamental						4,2%	48,7%	21,2%	13,2%	7,2%	26,0%
7ª série & 8º ano do EF							4,5%	50,7%	22,1%	13,1%	22,7%
8ª série & 9º ano do EF							0,1%	5,2%	51,3%	23,7%	19,7%

Observadas as taxas de defasagem idade-série por dependência administrativa das escolas (Tabela 10.10), verifica-se um dado interessante referente ao que ocorre no 1º ano do ensino fundamental: tanto em 2008 como em 2009, o percentual de crianças que iniciaram o ensino fundamental aos seis anos de idade é maior na rede pública do que o registrado nas instituições privadas, ainda que se observe, em 2009, uma diminuição do percentual de crianças matriculadas no 1º ano com sete anos.

Com relação à rede pública, um dado positivo é que, exceto para o que ocorre na terceira série/quarto ano, em todas as demais etapas houve em 2009 uma diminuição das taxas de defasagem registradas em 2008. O aspecto negativo é que as taxas permanecem altas, chegando a atingir, a partir da terceira série/quarto ano, quase 25,0% do alunado, sendo cinco vezes mais altas do que as taxas na rede privada.

Tabela 10.10
Percentual de alunos com atraso na escolaridade, por dependência administrativa da escola, segundo a etapa de ensino
Campo Grande – 2008-2009

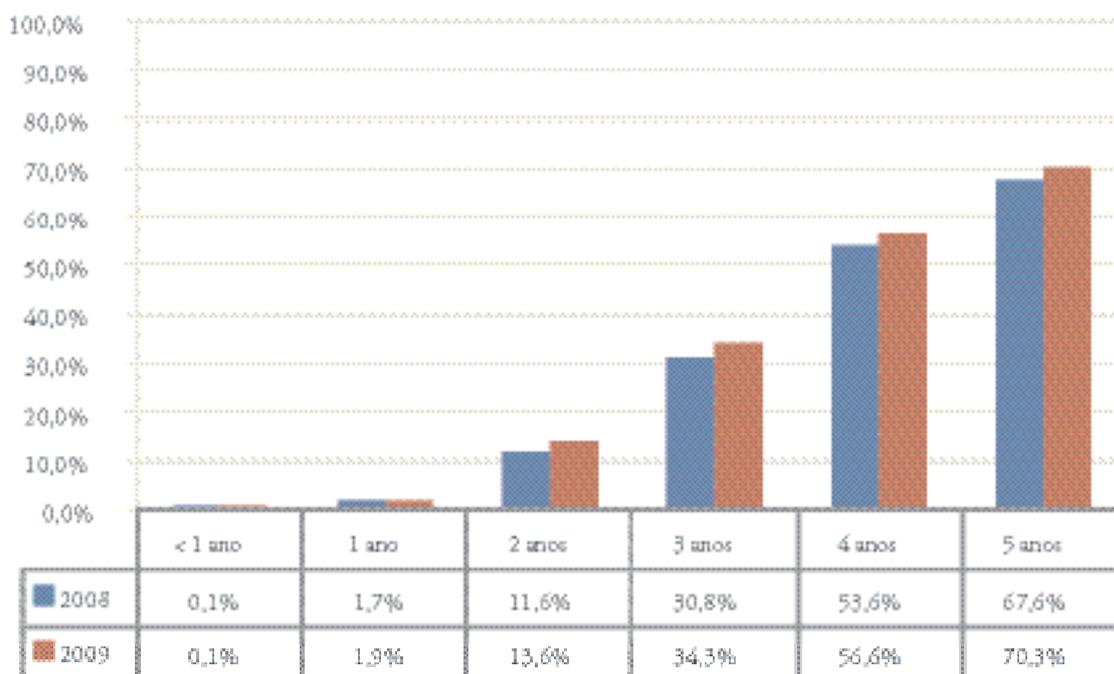
Etapa de ensino EF	2008			2009		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
1º ano do ensino fundamental	0,4	24,0	4,8	0,4	15,8	4,4
1ª série e 2º ano	10,3	9,0	10,0	8,7	8,0	9,0
2ª série e 3º ano	21,8	4,8	18,5	15,2	3,8	13,5
3ª série e 4º ano	17,7	3,7	15,7	26,4	3,0	22,1
4ª série e 5º ano	20,2	4,1	17,7	19,5	2,8	17,2
5ª série e 6º ano	28,6	3,1	25,4	28,2	3,0	25,3
6ª série e 7º ano	29,8	3,2	26,1	29,1	4,3	26,0
7ª série e 8º ano	25,6	4,4	22,3	25,9	4,8	22,7

■ Fortaleza

⇒ Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos

Em Fortaleza, o atendimento às crianças com menos de dois anos é praticamente nulo e a taxa de escolarização das que têm essa idade é muito baixa: 12% em 2008 e 14% em 2009. O atendimento nas creches prioriza as crianças de três anos, mas atingia, em 2009, pouco mais de um terço da população dessa faixa etária. As taxas de cobertura para as crianças de quatro e cinco anos são mais significativas e vêm sendo ampliadas (Gráfico 10.17), ainda que lentamente.

Gráfico 10.17
Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos
Fortaleza – 2008-2009

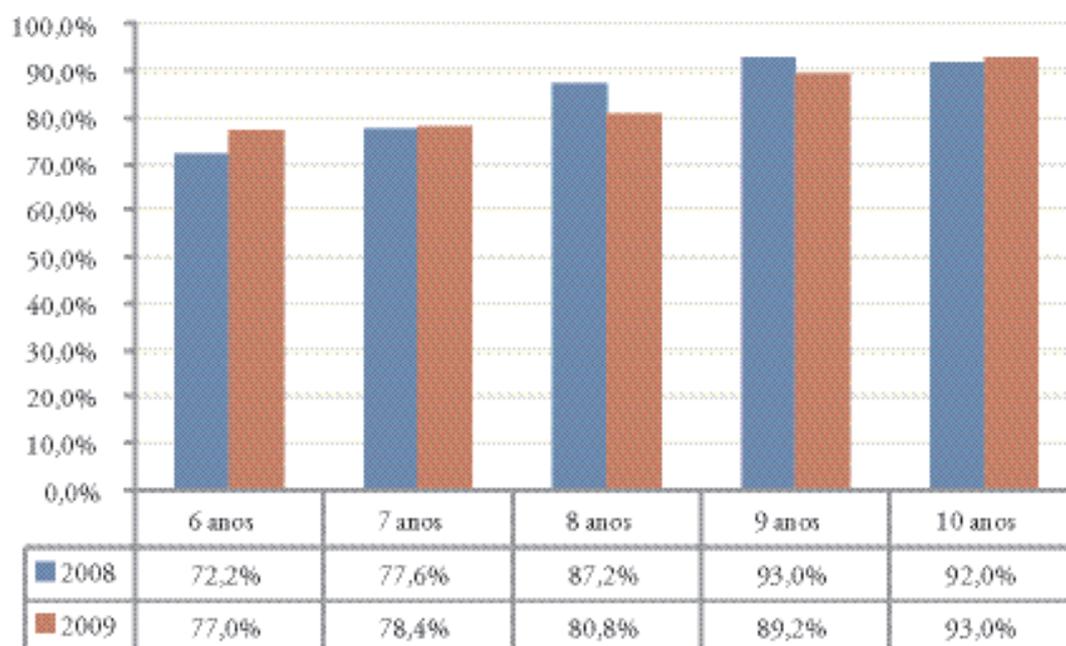


⇒ *Taxas de escolarização para a população de seis a dez anos*

A consulta aos informes do *Censo Escolar de 2007* indica que a implantação do ensino fundamental de nove anos no Ceará já alcançava quase a totalidade das escolas das redes de ensino. Era possível esperar, portanto, que as taxas de escolarização para os seis e sete anos fossem mais altas do que as observadas em 2009: 77,0% e 78,4%, respectivamente. Observando-se os dados representados no Gráfico 10.18, chama a atenção a queda nas taxas de escolarização das crianças de oito e de nove anos entre 2008 e 2009.

Gráfico 10.18

Taxa de escolarização bruta para a faixa etária de seis a dez anos
Fortaleza – 2008-2009



Com relação às taxas de defasagem idade-série, os dados da Tabela 10.11 mostram que a partir da primeira série/segundo ano há um crescimento acentuado das taxas de defasagem idade-série, chegando a atingir 35% dos alunos no início da quinta série escolar.

Tabela 10.11
Distribuição percentual do número de matrículas por idade, segundo a etapa de ensino adequada e percentual de alunos com atraso na escolaridade
Fortaleza – 2009

Etapa de ensino	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	Defasagem
Creche	0,6	0,1	0,1	0,1		0,1					
Pré- Escola	22,5	1,2	0,3	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1		
Ano inicial - ensino fundamental nove anos	47,3	41,3	6,0	1,9	0,6	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	10,6
1ª série & 2º ano do EF	0,9	38,7	39,3	11,7	4,9	2,1	1,0	0,5	0,3	0,1	21,1
2ª série e 3º ano do ensino fundamental	0,1	1,1	35,6	36,9	13,4	6,0	3,4	1,7	0,9	0,4	26,2
3ª série & 4º ano do ensino fundamental		0,1	1,3	36,2	35,5	13,0	6,5	3,5	2,2	1,0	26,8
4ª série e 5º ano do ensino fundamental			0,1	1,4	37,6	33,6	13,8	6,6	3,8	1,9	27,1
5ª série e 6º ano do ensino fundamental				0,1	1,5	32,6	31,0	14,4	8,6	4,9	34,8
6ª série e 7º ano do ensino fundamental			0,1		0,1	2,3	34,7	30,4	15,3	8,1	32,5
7ª série e 8º ano do ensino fundamental							2,6	36,7	31,9	15,0	28,8
8ª série e 9º ano do ensino no fundamental			0,1			0,1	0,2	3,5	39,2	31,4	25,3

A tabulação dos dados por dependência administrativa das instituições (Tabela 10.12) mostra, mais uma vez, que a defasagem idade-série é um fenômeno recorrente e de grande abrangência, particularmente na rede pública, e como tal deveria ser incluído entre os problemas a serem enfrentados pelos gestores dos sistemas de ensino.

Tabela 10.12
Percentual de alunos com atraso na escolaridade, por dependência administrativa da escola, segundo a etapa de ensino
Fortaleza – 2008-2009

Etapa de ensino EF	2008			2009		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
1ª ano do ensino fundamental	14,5	7,0	11,5	12,7	7,9	10,6
1ª série e 2º ano	28,8	6,9	21,2	29,4	7,2	21,1
2ª série e 3º ano	34,7	5,7	24,6	37,3	7,1	26,2
3ª série e 4º ano	36,4	6,1	26,0	38,8	6,4	26,8
4ª série e 5º ano	35,4	5,6	25,3	38,3	7,2	27,1
5ª série e 6º ano	44,9	6,8	34,2	46,0	7,7	34,8
6ª série e 7º ano	38,9	7,5	30,1	43,2	8,2	32,5
7ª série e 8º ano	35,2	8,7	27,3	38,0	8,6	28,8

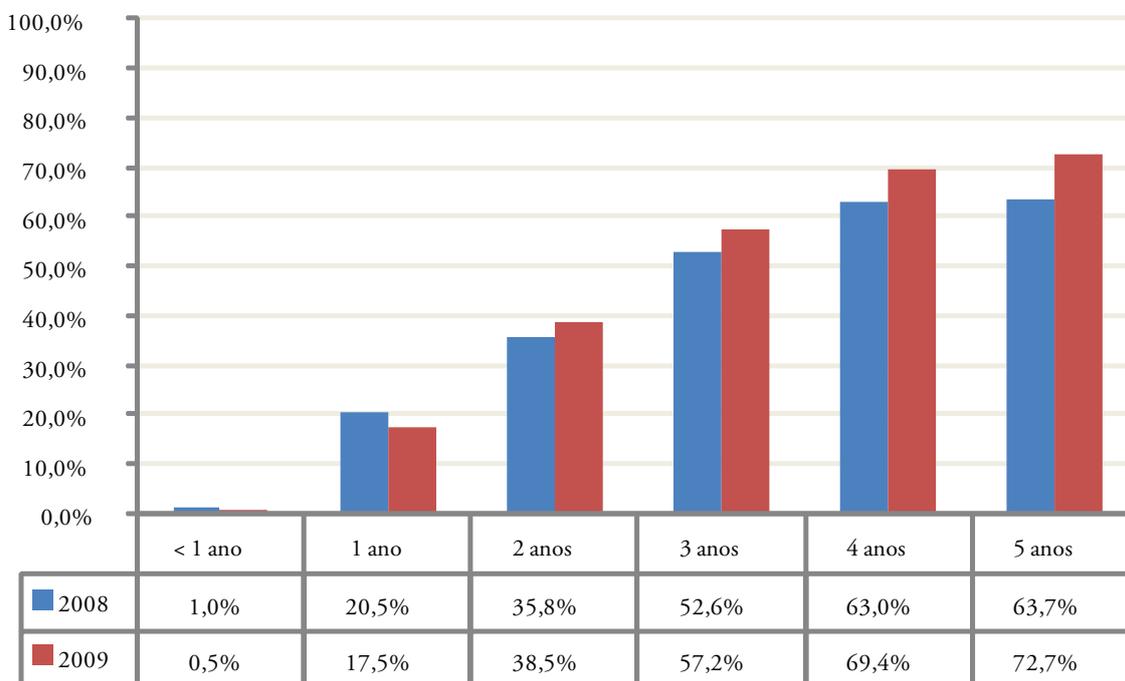
■ Florianópolis

⇒ *Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos*

Florianópolis apresenta crescimento na taxa de escolarização na educação infantil de 2008 a 2009, para as crianças a partir de dois anos (de 2,7% para as de dois anos, até 9% para as de cinco anos). O atendimento às crianças a partir de três anos é mais expressivo do que o observado para as faixas etárias anteriores. Ainda assim, no grupo dos seis municípios pesquisados, Florianópolis é a capital que apresenta os percentuais mais altos de cobertura na faixa correspondente à creche.

Gráfico 10.19

Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos
Florianópolis – 2008-2009

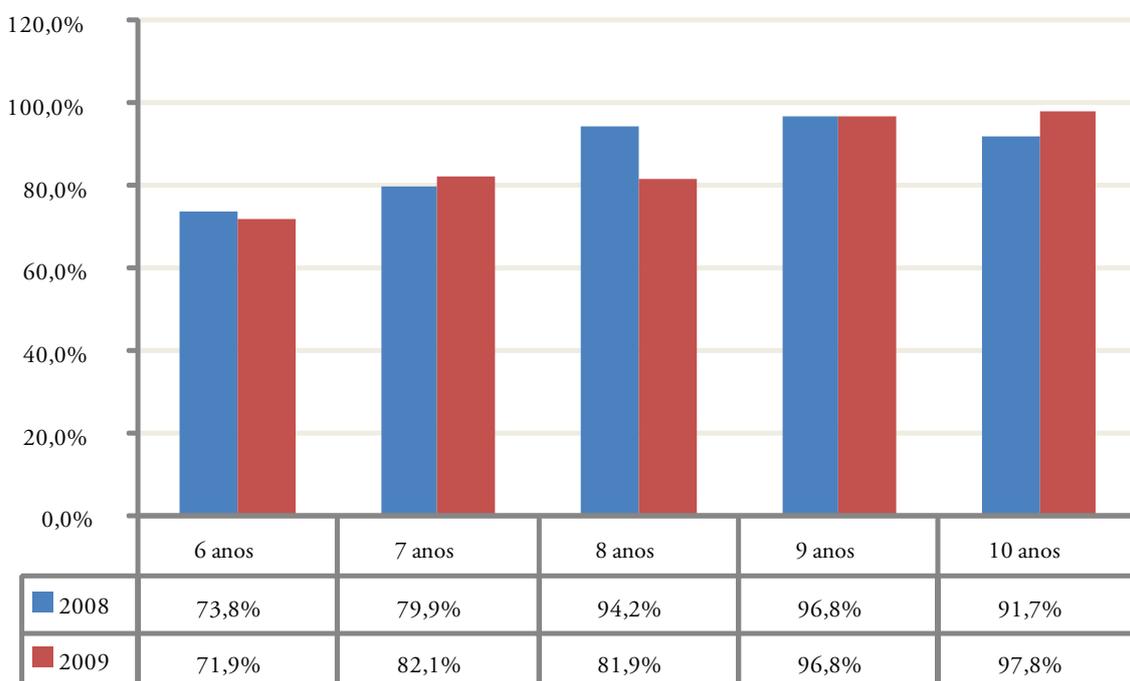


⇒ *Taxas de escolarização para a população de seis a dez anos*

Em Santa Catarina a implantação do ensino fundamental de nove anos vem sendo feita de modo gradual, e em 2009 atingia cerca de 45,0% das unidades escolares. Analisando-se os dados representados no Gráfico 10.20, a seguir, verifica-se uma ligeira queda (-1,9%) na taxa de escolarização da população de seis anos e uma diminuição mais acentuada (-12,3%) no grupo de estudantes com oito anos. Em contrapartida, observa-se um ligeiro acréscimo (+ 2,2%) no grupo de sete anos e um incremento de 6,1% na taxa de escolarização do grupo de dez anos.

Gráfico 10.20

Taxa de escolarização bruta para a faixa etária de seis a dez anos
Florianópolis – 2008-2009



A distribuição percentual do número de matrículas por idade (Tabela 10.13) mostra que, em 2009, 31,8% das crianças de seis anos ainda se encontravam na pré-escola e uma porcentagem menor (26,3%) frequentava o primeiro ano do ensino fundamental. A taxa de defasagem idade-série no início do ensino fundamental era de 2,2%, o que significa que a maioria (97,7%) tinha idade correspondente à esperada. Frequentavam a primeira série/segundo ano com idade adequada, 94,1% dos alunos. No entanto, para a segunda série/terceiro ano o percentual correspondente ao esperado era muito inferior: 79,8%.

Tabela 10.13
Distribuição percentual do número de matrículas por idade, segundo a etapa de ensino adequada e percentual de alunos com atraso na escolaridade
Florianópolis – 2009

Etapa de ensino	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	Defasagem
Creche	0,4										
Pré- Escola	31,8	0,2									
Ano inicial - ensino fundamental nove anos	26,3	71,4	1,7	0,3	0,1	0,1					2,2
1ª série & 2º ano do EF	0,9	28,8	64,0	4,4	1,1	0,4	0,2	0,1			6,2
2ª série & 3º ano do EF		1,3	25,2	53,4	11,3	4,9	1,9	1,0	0,5	0,2	19,9
3ª série & 4º ano do EF			6,2	71,7	18,5	2,0	0,9	0,4	0,1		3,5
4ª série & 5º ano do EF			0,1	8,4	58,9	19,5	7,0	3,3	1,6	0,8	13,1
5ª série & 6º ano do EF				0,1	3,2	50,7	23,8	9,8	6,6	3,8	22,2
6ª série & 7º ano do EF						2,6	51,6	22,6	12,2	6,5	23,1
7ª série & 8º ano do EF							3,2	51,4	24,5	11,6	20,9
8ª série & 9º ano do EF					0,1		0,6	2,8	52,7	25,7	18,1

Comparando-se as taxas de defasagem idade-série entre 2008 e 2009, verifica-se que em seis das nove séries na rede pública a tendência é decrescente, particularmente nas taxas associadas ao segundo, ao quarto e ao quinto ano. Um aspecto negativo é o aumento na taxa relativa ao terceiro ano (+ 10,3%). Merece destaque também a diferença existente entre as taxas de defasagem apuradas para os estudantes da rede pública comparativamente aos seus pares matriculados em instituições da rede privada (Tabela 10.14).

Tabela 10.14
Percentual de alunos com atraso na escolaridade, por dependência administrativa da escola, segundo a etapa de ensino
Florianópolis – 2008-2009

Etapa de ensino EF	2008			2009		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
1º ano do EF	4,9	2,5	4,2	2,6	0,9	2,2
1ª série e 2º ano	20,0	1,8	16,2	8,0	1,8	6,2
2ª série e 3º ano	14,4	1,3	5,9	24,7	2,0	19,9
3ª série e 4º ano	13,9	1,5	11,4	8,0	1,8	3,5
4ª série e 5º ano	20,4	1,3	16,1	16,2	1,9	13,1
5ª série e 6º ano	29,6	2,1	23,2	28,5	2,5	22,2
6ª série e 7º ano	28,2	2,3	21,6	30,2	3,1	23,1
7ª série e 8º ano	26,6	3,4	20,6	28,0	3,0	20,9
8ª série e 9º ano	24,2	3,1	18,3	23,8	3,8	18,1

Na rede privada os índices permanecem praticamente estáveis de um ano para outro e, em 2009, variam entre um mínimo de 1,0% a um máximo de 4,0%. Na rede pública, as taxas de defasagem registradas em 2009 têm amplitude muito maior: mínimo de 2,6% e máximo de 30,2%.

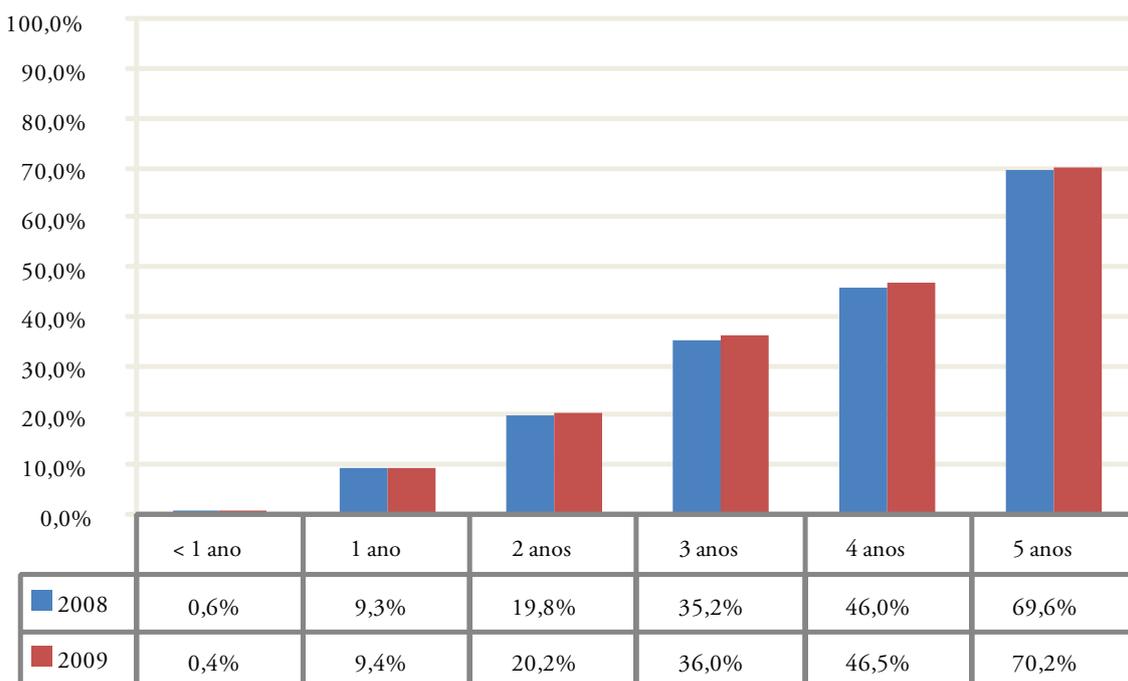
■ Rio de Janeiro

⇒ Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos

Os dados representados no Gráfico 10.21 mostram que o atendimento a crianças menores de um ano no Rio de Janeiro ainda é muito pequeno. Nos demais grupos de idade observa-se um crescimento nas taxas de atendimento à população infantil, verificando-se que em 2009 as matrículas correspondem a 70,2% do total de crianças de cinco anos. O atendimento às crianças de dois anos dobra em relação às crianças de um ano (9,3% para

19,8% em 2008; e 9,4% para 20,2% em 2009) para, a seguir, quase dobrar novamente entre o grupo de dois e o de três anos. De três para quatro anos, a diferença no percentual de crianças atendidas é de aproximadamente 10%; e de quatro para cinco anos atinge um patamar considerável: 23,6%.

Gráfico 10.21
Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos
Rio de Janeiro – 2008-2009



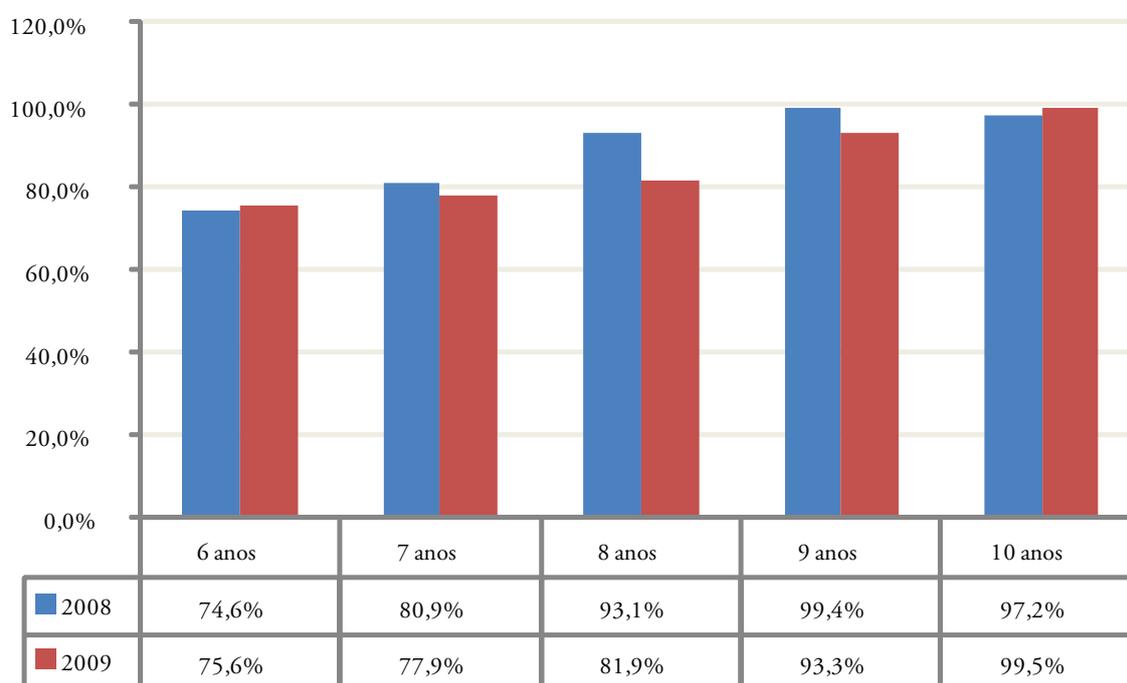
⇒ Taxas de escolarização para a população de seis a dez anos

No Rio de Janeiro a implantação do ensino fundamental de nove anos já é uma realidade. Em 2008 e 2009 as matrículas registradas no *Censo Escolar* correspondem, em sua quase totalidade, ao novo sistema. Sendo assim, e considerando a tendência apontada na análise das taxas de escolarização observada para a pré-escola, era de se esperar que o percentual de crianças de 6 anos frequentando a escola fosse bem superior ao registrado (75,6% em 2009).

O Gráfico 10.22, a seguir, mostra que a taxa de escolarização bruta para as crianças de seis anos se mantém entre 2008 e 2009, havendo pequeno crescimento de 1% de um ano para outro. Já para as crianças de sete, oito e nove anos, observa-se uma retração na taxa de cobertura: de 3% para o grupo de sete anos; de 11,2% para os de oito anos; de 6,1% para os de nove anos e um incremento de 2,3% para o grupo de dez anos.

Gráfico 10.22

Taxa de escolarização bruta para a faixa etária de seis a dez anos
Rio de Janeiro – 2008-2009



Com relação à adequação idade-série, verifica-se pelos dados da Tabela 10.15 que do total de crianças matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro em 2009, 29,0% tinham seis anos, 58,0% tinham sete anos e 13,0% constituíam o grupo com atraso na escolaridade. Infelizmente, esse grupo tende a se ampliar ao longo das demais etapas que compõem o ensino fundamental. Assim, a partir da segunda série/terceiro ano do ensino fundamental, o percentual de alunos com atraso na escolaridade é sempre superior a 14,6%, chegando a corresponder a um terço dos estudantes da quinta série/sesto ano.

Tabela 10.15
Distribuição percentual do número de matrículas por idade, segundo a etapa de ensino adequada e percentual de alunos com atraso na escolaridade
Rio de Janeiro – 2009

Etapa de ensino	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	Defasagem
Creche	0,2	0,1									
Pré- Escola	33,3	0,6	0,1								
Ano inicial - ensino fundamental nove anos	29,0	58,0	4,5	1,4	0,8	0,7	0,6	0,7	0,6	0,6	13,0
1ª série & 2º ano do EF	0,5	25,3	65,6	6,2	1,6	0,5	0,1				8,5
2ª série & 3º ano do EF		0,5	22,3	59,5	12,8	3,5	1,2	0,1			17,7
3ª série & 4º ano do EF			0,6	23,5	56,1	12,3	5,0	1,3	0,8	0,3	19,9
4ª série & 5º ano do EF			0,1	0,9	27,9	56,4	9,9	2,3	1,3	0,7	14,6
5ª série & 6º ano do EF					0,8	20,5	45,6	16,9	8,6	4,4	33,1
6ª série & 7º ano do EF						1,1	25,2	47,3	14,0	6,8	26,3
7ª série & 8º ano do EF						0,1	1,2	25,6	45,5	15,9	27,8
8ª série & 9º ano do EF						0,2	0,3	1,5	25,4	44,2	28,2

Analisando-se as taxas de defasagem idade-série por dependência administrativa das escolas, verifica-se que os percentuais observados na rede pública são quase duas vezes maiores no primeiro ano; aproximam-se na primeira série/segundo ano, mas tornam-se pelo menos três vezes maiores nas demais séries ou etapas (Tabela 10.16).

Tabela 10.16
Percentual de alunos com atraso na escolaridade, por dependência administrativa da escola, segundo a etapa de ensino
Rio de Janeiro – 2008-2009

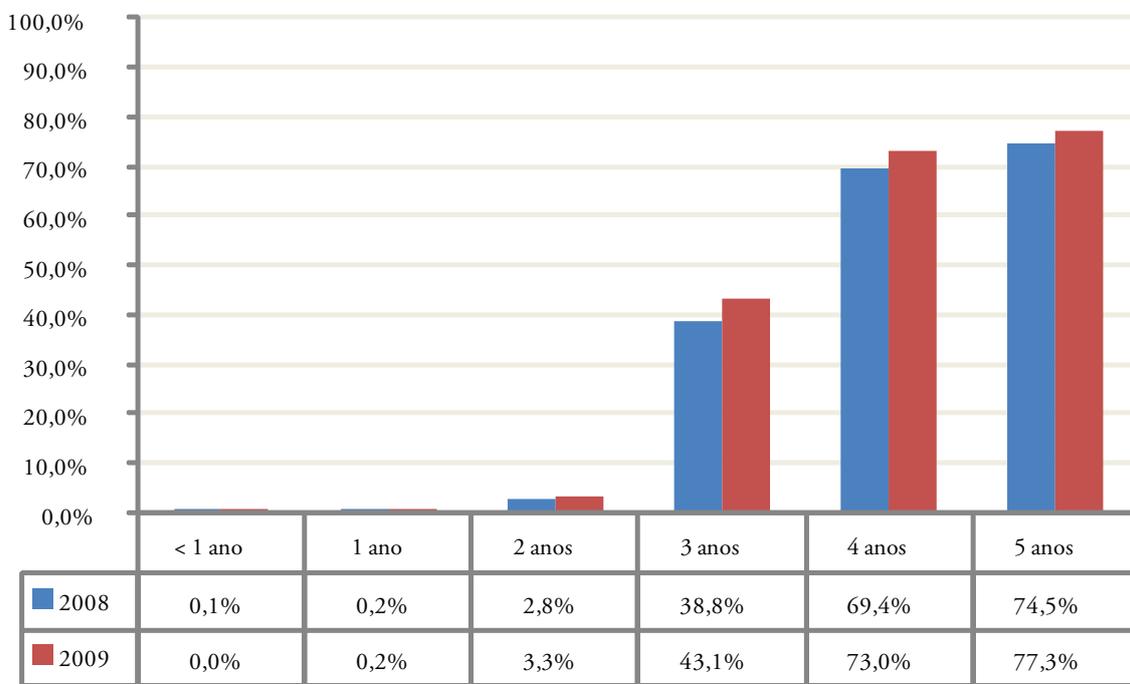
Etapa de ensino EF	2008			2009		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
1º ano do EF	15,1	7,1	13,3	14,4	7,7	13,0
1ª série e 2º ano	8,1	7,0	7,8	9,3	6,5	8,5
2ª série e 3º ano	17,7	6,1	14,7	21,3	6,6	17,7
3ª série e 4º ano	18,8	7,0	15,3	24,7	6,0	19,9
4ª série e 5º ano	32,9	6,5	26,7	18,0	6,9	14,6
5ª série e 6º ano	38,1	7,8	30,7	40,4	8,3	33,1
6ª série e 7º ano	36,7	9,6	29,7	33,3	8,4	26,3
7ª série e 8º ano	37,9	10,1	30,9	34,3	9,7	27,8
8ª série e 9º ano	35,3	10,3	28,2	35,0	10,0	28,2

■ Teresina

Em Teresina, o atendimento à população de zero a cinco começa, efetivamente, a ser oferecido para o grupo das que já completaram três anos. Entre 2008 e 2009, observa-se uma expansão na oferta de matrículas para as crianças com mais de dois anos, sendo que esse incremento foi igual a 2,8% (para os de cinco anos) e igual a 4,3% (para os de três anos de idade).

⇒ *Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos*

Gráfico 10.23
Taxas de escolarização para a população de zero a cinco anos
Teresina – 2008-2009

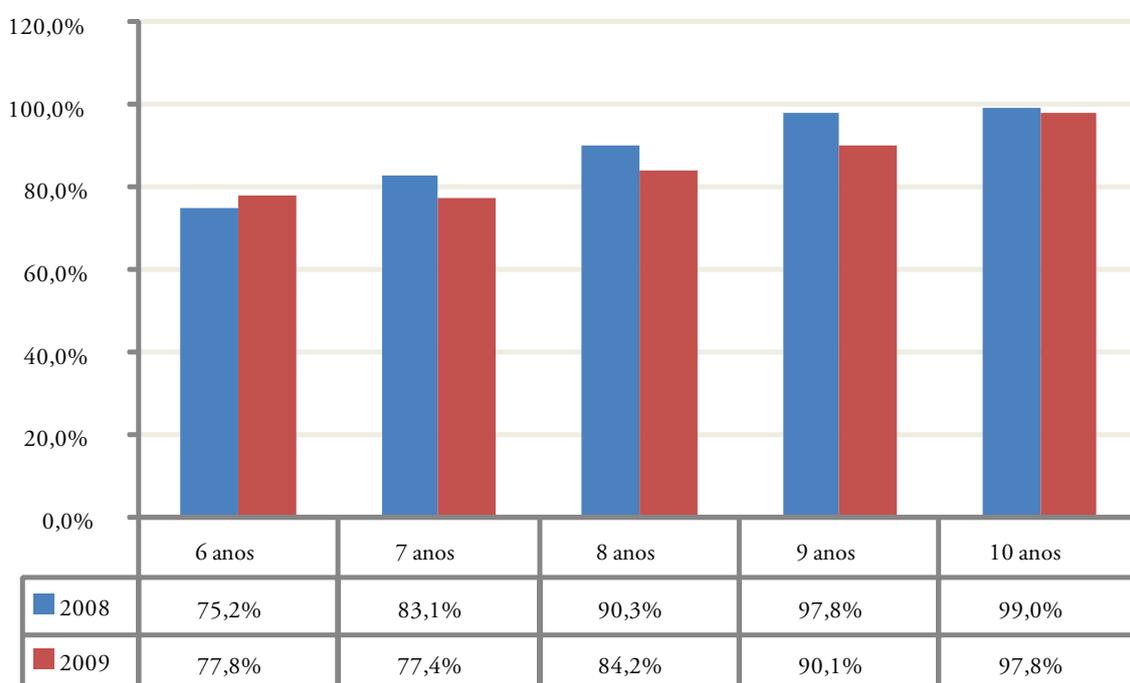


⇒ *Taxas de escolarização para a população de seis a dez anos*

Com exceção do grupo de seis anos que registrou um aumento de 2,4% na taxa de escolarização entre 2008 e 2009, o gráfico abaixo revela um cenário pouco promissor para os demais grupos etários, uma redução na porcentagem do atendimento. Para as crianças de sete anos a queda no atendimento foi 5,7%; para as de oito anos, 6,1%; para as de nove anos, 7,7%; e finalmente para as de dez anos, apesar de a queda ter sido menor (1,8%), o número de crianças na escola também foi reduzido.

Gráfico 10.24

Taxa de escolarização bruta para a faixa etária de seis a dez anos
Teresina – 2008-2009



No Piauí, a implantação do ensino fundamental de nove anos vem se processando de maneira gradual. Em 2009, o percentual de matrículas no novo sistema atingia pouco mais da metade (53,1%).

Observando-se os dados da Tabela 10.17, constata-se que a partir do primeiro ano há uma porcentagem expressiva e sempre crescente de crianças que são matriculadas ou frequentam uma determinada etapa escolar com idade superior à legalmente preconizada.

Tabela 10.17
Distribuição percentual do número de matrículas por idade, segundo a etapa de ensino adequada e percentual de alunos com atraso na escolaridade
Teresina – 2009

Etapa de ensino	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	Defasagem
Creche	1,0	0,1		0,1							
Pré-Escola	20,4	1,6	0,2	0,1							
Ano inicial - ensino fundamental nove anos	55,4	39,3	2,1	0,6	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1	0,1	4,5
1ª série & 2º ano do EF	2,1	47,7	36,9	6,0	2,5	1,3	1,0	0,7	0,6	0,4	13,3
2ª série & 3º ano do EF		1,7	43,6	36,9	9,7	3,9	2,0	0,9	0,5	0,3	17,6
3ª série & 4º ano do EF		0,2	2,0	45,0	35,8	8,9	4,3	1,5	1,1	0,4	16,8
4ª série & 5º ano do EF			0,2	2,3	42,4	34,2	12,2	5,0	2,1	0,9	20,7
5ª série & 6º ano do EF		0,1	0,2	0,3	2,6	36,4	33,2	14,7	7,6	3,0	27,1
6ª série & 7º ano do EF			0,2	0,2	0,2	2,6	36,2	33,9	15,6	7,0	26,7
7ª série & 8º ano do EF	0,1			0,2	0,1	0,2	2,7	38,0	36,2	14,9	22,5
8ª série & 9º ano do EF				0,1	0,1	0,4	0,5	3,6	39,2	33,8	22,2

É importante destacar que, no primeiro ano do ensino fundamental, 94,7% das crianças matriculadas estão em idade correspondente ao esperado. Esse padrão, no entanto, infelizmente não é mantido, sugerindo a necessidade da adoção de medidas de intervenção capazes de reverter o descompasso entre idade e série que tende a se acentuar a partir do segundo ano de escolarização.

Tabela 10.18

Percentual de alunos com atraso na escolaridade, por dependência administrativa da escola, segundo a etapa de ensino
Teresina – 2008-2009

Etapa de ensino EF	2008			2009		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
1º ano do EF	5,5	6,7	5,8	4,1	5,9	4,5
1ª série e 2º ano	13,8	10,3	13,0	13,1	13,7	13,3
2ª série e 3º ano	19,9	5,8	17,0	20,8	6,3	17,6
3ª série e 4º ano	21,7	6,6	18,3	20,1	6,7	16,8
4ª série e 5º ano	23,8	8,1	20,2	24,3	9,0	20,7
5ª série e 6º ano	30,0	10,2	25,8	32,1	10,5	27,1
6ª série e 7º ano	29,0	10,5	24,6	31,7	12,9	26,7
7ª série e 8º ano	26,9	11,9	22,7	26,9	11,4	22,5
8ª série e 9º ano	26,6	15,3	22,8	26,2	13,9	22,2

Em resumo:

- A pesquisa constatou que em cada prefeitura são adotados critérios próprios nos cortes etários para organizar a rede municipal. Além disso, a antecipação do ingresso no fundamental ocorreu em datas diferentes e de formas diversas em cada município. As taxas de cobertura calculadas para as faixas etárias legalmente correspondentes a creche, pré-escola e ensino fundamental escondem características importantes do atendimento em cada capital, que se revelam ao se considerar cada idade separadamente.

- Os dados põem em relevo a pouca representatividade do contingente de crianças de zero, um e dois anos atendidas. Em todas as capitais, exceto Florianópolis e Campo Grande, e com exceção do percentual atendido na idade de dois anos no Rio de Janeiro, a porcentagem de crianças de zero, um e dois anos matriculadas na educação infantil é muito baixa. Esse dado é relevante para se avaliar quais as prioridades a serem adotadas nas políticas de educação infantil nesses municípios: seria menos urgente a demanda por atendimento de

bebês e crianças menores nessas regiões do que nas demais? Ou as creches existentes estariam enfrentando maiores dificuldades para receber bebês e crianças menores nessas capitais?

- Quando se considera a faixa legalmente correspondente à pré-escola, as taxas de cobertura são bem mais altas do que nas idades anteriores. Apesar das diferenças entre as seis capitais, mesmo naquelas em que a porcentagem das crianças matriculadas é mais baixa, os patamares de atendimento são bem diferentes daqueles verificados para as crianças menores. Já se registra um pequeno contingente de crianças de cinco anos matriculadas no ensino fundamental, mas as porcentagens são todas abaixo de 1%.

- Quanto à escolaridade das crianças de seis anos, os dados de 2009 mostram que a transição das matrículas dos alunos de seis anos, da pré-escola para o ensino fundamental, ainda se encontra em processo, sendo a situação observada para as seis capitais bastante diversa nesse aspecto. No entanto, chama a atenção o fato de ainda não ter ocorrido a universalização da escolaridade para a faixa de seis anos, estejam as crianças matriculadas na educação infantil ou no ensino fundamental: em vários desses municípios observa-se entre um quarto e até metade das crianças dessa idade não escolarizadas, o que configura uma realidade bastante preocupante para as metas estabelecidas no PNE e no PDE.

- As análises sobre a evolução da escolaridade da população brasileira têm salientado a conclusão de que, a partir de meados da década de 1990, pela primeira vez se atingiu a universalização do acesso ao ensino para a população entre sete e 14 anos de idade. Entretanto, não é exatamente isso que pode ser verificado nos cálculos da taxa de escolarização por idade nos municípios considerados, especialmente para as idades abaixo de dez anos. Com efeito, de acordo com esses dados, ainda restam percentuais significativos de crianças de sete, oito e nove anos não escolarizadas em quase todas as capitais pesquisadas, o que confere gravidade adicional aos déficits educacionais constatados nesses municípios.



*“Brincar no parque, com bolas gigantes, onde cabe todo mundo”,
menina, 4 anos, Fortaleza*

11 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS SEIS CAPITAIS

11. O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS SEIS CAPITAIS

Marcos Edgar Bassi

11.1 Introdução

Este capítulo procura contemplar o estudo de caráter analítico descritivo sobre o financiamento da educação infantil em 6 (seis) capitais brasileiras: Belém (PA), Campo Grande (MS), Florianópolis (SC), Fortaleza (CE), Rio de Janeiro (RJ) e Teresina (PI). O estudo integra a pesquisa *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*, desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas para o Ministério da Educação (MEC) e financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Dois objetivos orientaram o estudo:

1. Analisar o financiamento da educação em cada uma das prefeituras das capitais selecionadas, tendo em vista as fontes de recursos próprias e aquelas transferidas de outros órgãos e esferas de governo e as despesas especialmente destinadas à manutenção e ao desenvolvimento da educação infantil.
2. Elaborar e examinar indicadores de gasto por aluno que expressem de forma desagregada as despesas despendidas com a manutenção de creches e pré-escolas públicas e conveniadas.

O capítulo está organizado em mais quatro partes, além desta breve introdução. Na segunda, é apresentado um breve relato dos procedimentos metodológicos adotados. Na terceira, uma descrição do quadro contemporâneo do financiamento da educação brasileira, com exemplos envolvendo as capitais selecionadas para o estudo. A quarta parte contém a análise descritiva do atendimento de educação infantil e do seu financiamento em cada uma das capitais. Por fim, nas conclusões são realizadas análises comparativas entre as capitais, onde se destacam a diversidade do atendimento e as profundas desigualdades na capacidade de financiamento municipal da educação infantil.

11.2 Procedimentos metodológicos

O estudo desenvolveu-se de acordo com os seguintes procedimentos metodológicos e etapas, relativos à obtenção dos dados, aos materiais e aos métodos de análise.

Etapas do estudo:

- Trabalho de campo (segundo semestre de 2009): visitas às capitais Belém (19 e 20/08), Florianópolis (25 e 26/08), Campo Grande (27 e 28/08), Teresina (08 e 09/09), Fortaleza (10 e 11/09) e Rio de Janeiro (24 e 26/09); entrevistas e consultas com gestores e coordenadores dos departamentos responsáveis pela educação infantil e pelo planejamento orçamentário; coleta de dados sobre matrículas e obtenção de documentos sobre o atendimento e sobre os registros contábeis e gerenciais do financiamento da educação infantil.
- Pesquisa documental realizada durante o mês de outubro na Internet, nos *sites* das prefeituras municipais envolvidas pelo estudo, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sobre estatísticas educacionais e sobre a execução orçamentária.
- Análise dos dados, elaboração de tabelas, gráficos e do relatório técnico (realizada durante os meses de outubro a dezembro).

Materiais:

- Quadros e documentos sobre os registros de acompanhamento das matrículas na educação infantil dos anos de 2007, 2008 e 2009.
- Leis, decretos e resoluções sobre as matrículas e o atendimento de educação infantil.
- Demonstrativos contábeis sobre os recursos aplicados na educação e relatórios contábeis de execução orçamentária de 2007 e 2008.
- Demonstrativos de recursos aplicados na educação obtidos pela Internet em consulta ao Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), disponíveis no *site* do FNDE.
- Dados estatísticos sobre matrícula, coeficientes de distribuição de recursos e receita anual relativos ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), disponíveis no *site* do FNDE.

Métodos:

As entrevistas e consultas aos gestores propiciaram a compreensão da extensão e forma da cobertura e de financiamento de educação infantil realizados pela prefeitura, bem como o acesso e obtenção de documentos e registros desse atendimento e financiamento. Essas consultas contribuíram para a sobreposição da forma de financiamento da educação disponível com base nos registros e documentos contábeis ao desenho do atendimento e da cobertura escolar da educação infantil realizado pela prefeitura, o que abarcou a oferta pública e a realizada por instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com as prefeituras.

Os registros sobre os equipamentos e as matrículas de educação infantil foram organizados em tabelas, gráficos e quadros para os anos de 2007, 2008 e 2009.

Os dados e informações sobre o financiamento também foram organizados em tabelas e gráficos, restringindo-se, contudo, aos anos de 2007 e 2008. Foi abandonada a ideia inicial de acrescentar à série histórica a comparação com a previsão orçamentária para educação de 2009. Nessa decisão, pesou a constatação de que a previsão de receita se tornara superestimada e fictícia em decorrência do impacto negativo da crise financeira mundial de 2008 sobre a arrecadação tributária brasileira, cujo ajuste a ser providenciado pelo Governo, conseqüentemente, afetaria negativamente a realização das despesas. Quando da elaboração e aprovação, no final de 2008, das leis orçamentárias anuais para 2009, não se dispunha de estimativas precisas do efeito da crise sobre a economia e a arrecadação, e em particular sobre as receitas movimentadas pelo Fundeb.

Indicadores desse impacto se encontram na edição, pelo Governo Federal, de duas portarias interministeriais sobre as estimativas de valores por aluno, da receita total dos fundos e da complementação da União desse ano. A primeira delas, a de nº 221, de 10 de março, já havia sido editada três meses após o prazo estabelecido pela Lei 11.494/07 para divulgação dessas estimativas, no dia 31 de dezembro do ano antecedente. A Portaria nº 788, de 14 de agosto, em substituição à primeira, reduziu em cerca de 10% as estimativas iniciais, exceto a da complementação da União, mantida em R\$ 5.070 milhões. A receita total dos fundos foi reduzida em R\$ 9.241 milhões, o que afetou no mesmo sentido todos os valores por aluno. Para se ter uma ideia desse impacto nas capitais estudadas, encontram-se reunidas comparativamente, no Quadro 11.1, as estimativas dos valores por aluno/ano do Fundeb apenas para as matrículas das séries iniciais do ensino fundamental urbano das duas portarias. Para se adequarem a essa importante redução, provavelmente as prefeituras teriam de cortar despesas com investimentos em obras e reformas e em despesas correntes, como materiais de consumo e limpeza, entre outras.

Na análise do financiamento da educação nos dois anos selecionados foram privilegiadas as informações disponíveis no Siope, sediado na página do FNDE na Internet, uma

vez que os municípios pesquisados, exceto o Rio de Janeiro, enviam suas informações para esse sistema.

Quadro 11.1

Estimativa do valor por aluno/ano das séries iniciais do ensino fundamental urbano, conforme Portarias Interministeriais ns.º 221 e 788, de 2009

	Belém, Fortaleza, Teresina	Rio de Janeiro	Florianópolis	Campo Grande
Portaria 221	1 350,09	1 515,49	1 796,48	2 130,78
Portaria 788	1 221,34	1 376,06	1 604,39	1 847,06

Fontes: MEC. Portaria nº 788, de 14/08/09. MEF/ME. Portaria Interministerial nº 221, de 10/03/09. Disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundeb.html>. Acesso 09/11/09.

Para permitir a compatibilidade monetária, os valores orçamentários nos demonstrativos e registros contábeis do ano de 2007 foram deflacionados e corrigidos para reais correntes em dezembro de 2008, com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) do IBGE. Para isso, recorreu-se à metodologia de cálculo disponível na Calculadora do Cidadão, da página do Banco Central do Brasil na Internet.¹

11.3 Panorama do financiamento da educação infantil municipal no contexto do Fundeb

Os fundamentos atuais do financiamento da educação pública brasileira estão estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (CF/88). As Emendas Constitucionais de nº. 14, em 1996 (BRASIL, 1996a), e de nº. 53, em 2006 (BRASIL, 2006), introduziram importantes mudanças relacionadas a esses fundamentos, que, entre outras disposições, redefiniram as competências educacionais das esferas de governo e alteraram a trajetória dos recursos financeiros destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino público.

No que se refere especificamente aos municípios, coube-lhes a competência de atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, em creches e pré-escolas (§ 2º, art. 211, CF/88). Nessa atuação, porém, a Constituição também determinou que a União e os estados devessem lhes prestar cooperação técnica e financeira (inciso VI, art. 30 e § 1º, art. 211).

1. Disponível em: <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADA0/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>.

No tocante ao financiamento, os municípios devem vincular à manutenção e ao desenvolvimento do ensino sob sua alçada pelo menos 25% da sua receita de impostos e transferências (*caput*, art. 212). A vinculação, como ficou conhecido este dispositivo, gera, de longe, o montante de recursos mais significativo no financiamento da educação municipal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b) regulamentou e ratificou os fundamentos constitucionais do financiamento da educação, definiu e delimitou os itens nos quais podem e nos quais não podem ser utilizados os recursos da vinculação (arts. 70 e 71), assim como as competências das esferas de governo quanto à oferta de ensino.

Em 2007 entrou em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com incidência sobre uma parcela ainda maior da vinculação da receita de impostos. O Fundeb, instituído pela Emenda Constitucional nº. 53 (EC53/06), regulamentado inicialmente pela Medida Provisória nº 233, em 2006, que foi convertida na Lei 11.494, em junho de 2007, substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério (Fundef) em cada um dos estados e no Distrito Federal, retendo uma parcela substancial da vinculação dos orçamentos municipais e estadual, redistribuindo-a logo em seguida, equitativamente, de acordo com a proporção de matrículas do ensino fundamental mantida por esses níveis de governo. De modo semelhante ao Fundef, o Fundeb consiste em fundos contábeis instituídos em cada um dos estados da federação. Diferentemente, porém, ele captura um maior volume de recursos financeiros de um maior número de impostos e transferências² e o redistribui não somente para o ensino fundamental, como fazia o seu antecessor, mas também para todas as matrículas dos outros níveis, modalidades e tipos de estabelecimento da educação básica até então não beneficiados. Convém ressaltar que a receita dos impostos que pertence à alçada de arrecadação dos municípios não é alcançada pelo Fundeb.

A União participa na complementação financeira dos fundos estaduais cujo valor por aluno for inferior a um valor mínimo definido nacionalmente, tendo como referência os anos iniciais do ensino fundamental urbano. Este valor mínimo nacional por aluno, por sua vez, é um valor médio ponderado igual à razão entre a soma das estimativas de receita de todos os fundos e da complementação da União dividida pela soma das matrículas da educação básica, estas obtidas no Censo Escolar.

A ampliação da cobertura de um maior número de matrículas, as incorporações de um maior volume de recursos e da complementação financeira da União pelo Fundeb vêm

2. Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação (IPI Exp.), Lei Complementar 87/96 (Lei Kandir), Imposto sobre Transmissão *Causa Mortis* e Doações de Bens ou Direitos (ITCMD), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e Imposto Territorial Rural (ITR – cota federal).

ocorrendo simultânea e gradativamente nos primeiros anos de sua vigência, como pode ser visualizado no Quadro 11.2.

Quadro 11.2

Processo de incorporação gradativa de matrículas, de recursos financeiros dos impostos e de transferências e da complementação da União no Fundeb

Ano	Proporção das Matrículas	Contribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (%)		Complementação da União
		FPE, FPM, ICMS, IPI exp. e Lei Kandir	ITCD, IPVA, ITR (cota federal)	
2007	1/3	16,66	6,66	R\$ 2,0 bilhões
2008	2/3	18,33	13,33	R\$ 3,0 bilhões
2009	3/3	20,0	20,0	R\$ 4,5 bilhões
2010/2020	-			10% da soma dos fundos estaduais

Fonte: MEC

Em 2009, conforme estabelecido, o Fundeb alcançou o percentual de 20% da receita dos impostos e transferências que compõem a sua cesta de recursos e a totalidade das matrículas da educação básica. Essa etapa de implantação se completará quando, a partir de 2010, o valor da complementação da União corresponderá a 10% da soma dos fundos estaduais ao Fundeb. Desse modo, a União contribui para mitigar as desigualdades inter-regionais ao elevar o patamar de gasto na educação básica das redes municipais e estaduais nos estados mais pobres da federação. Contudo, pode-se afirmar que tal ação ainda é insuficiente tendo em vista, como se verá abaixo, a permanência de profundas desigualdades no tratamento dispensado ao aluno da educação básica, que, em última instância, deveria ser igual em todo o Brasil dado o seu estatuto de cidadania.

A redistribuição dos recursos no âmbito de cada fundo estadual é realizada de acordo com diferentes fatores de ponderação estabelecidos para cada nível, modalidade e tipo de estabelecimento de ensino, cujo peso varia entre um intervalo mínimo de 0,7 e máximo de 1,3 pontos. Nesse intervalo, as matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental urbano funcionam como o fator 1 (um) de referência, a partir do qual orbitam os outros fatores de ponderação. A definição desses fatores, a partir de 2008, passou a ser regulada por uma Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica, composta por um representante do MEC, cinco da Undime (União dos Dirigentes Municipais) e cinco do Consed (Conselho das Secretarias de Educação). Como se pode notar, essa comissão não reserva assento para nenhum representante da sociedade civil. Além disso, as funções a ela atribuídas poderiam muito bem ser assumidas pelo Conselho Federal de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb. O Quadro 11.3 reproduz os fatores definidos para os primeiros três anos de funcionamento do Fundeb.

Quadro 11.3

Fatores de ponderação estabelecidos para os diferentes níveis, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino no Fundeb – 2007, 2008 e 2009

Nível de Ensino	Fator de Ponderação		
	2007 (Resolução nº 01, de 15/02/2007)	2008 (Portaria nº 41, de 27/12/2007)	2009 (Portaria nº 932, de 30/07/2008)
Creche	0,8	-	-
Creche em tempo integral	-	1,1	1,1
Creche em tempo parcial	-	0,8	0,8
Pré-escola	0,9	-	-
Pré-escola em tempo integral	-	1,15	1,2
Pré-escola em tempo parcial	-	0,9	1
Séries iniciais do ensino fundamental urbano	1	1	1
Séries iniciais do ensino fundamental rural	1,05	1,05	1,05
Séries finais do ensino fundamental urbano	1,1	1,1	1,1
Séries finais do ensino fundamental rural	1,15	1,15	1,15
Ensino fundamental em tempo integral	1,25	1,25	1,25
Ensino médio urbano	1,2	1,2	1,2
Ensino médio rural	1,25	1,25	1,25
Ensino médio em tempo integral	1,3	1,3	1,3
Ensino médio integrado à educação profissional	1,3	1,3	1,3
Educação especial	1,2	1,2	1,2
Educação indígena e quilombola	1,2	1,2	1,2
Educação de jovens e adultos com avaliação no processo	0,7	0,7	0,8
Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	0,7	0,7	1
Creche conveniada em tempo integral	-	0,95	0,95
Creche conveniada em tempo parcial	-	0,8	0,8
Pré-escola conveniada em tempo integral	-	1,15	1,2
Pré-escola conveniada em tempo parcial	-	0,9	1

Fonte: MEC. INEP. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/> Acesso: 14/09/09.

Convém ressaltar algumas das particularidades, diferenciações e alterações relativas às modalidades e aos tipos de atendimento da educação infantil retratadas nos seus fatores de ponderação, por sua vez destacados nas cores verde e vermelho.

O desdobramento em fatores ponderados diferenciados para a educação infantil em tempo parcial e integral e em atendimento público e conveniado foi uma das modificações introduzidas na legislação pelo Congresso Nacional quando da tramitação, no primeiro semestre de 2007, da Medida Provisória nº. 339 (MP 339) emitida pelo Governo Federal. Contudo, o peso dos fatores desse nível de ensino ficou subdimensionado e desproporcional diante dos outros níveis, modalidades e tipos de atendimento, especialmente os relativos às creches, ainda mais evidentes tendo em vista o seu custo real de manutenção, certamente mais elevado. Diante dessa realidade, seria no mínimo razoável que as creches devessem receber o maior fator de ponderação dentro da escala de variação estabelecida. A frágil posição política dos municípios diante dos governos estaduais nas negociações de implantação do Fundeb e a resistência da área econômica do Governo Federal em ampliar os recursos para a educação contribuíram para esse quadro. Antes disso, a situação do financiamento das creches poderia ter sido ainda pior não fosse a decisiva mobilização de atores e movimentos sociais, que incluiu as creches no Fundeb, inexplicavelmente fora da MP 339, uma vez que se trata de modalidade da educação básica, razão da existência do Fundeb.

Os fatores de ponderação das creches de tempo integral, além de subdimensionados, são ligeiramente diferentes entre o atendimento público e o conveniado, menores para este. Ao se considerar a elevado custo de manutenção das creches, de modo geral bem maior o das creches públicas que o das conveniadas, pode-se esperar que as prefeituras, de um lado, diante da obrigação legal de oferta dessa modalidade e da pressão da demanda da população e, de outro, do volume de receita que vierem a receber do Fundeb, se vejam induzidas a investir na expansão da segunda. Isto explica exatamente o seu menor custo em relação ao das creches públicas, apesar da reconhecida precariedade do seu atendimento educacional. Uma referência para dimensionar o custo das creches está contida na proposta do Custo Aluno-Qualidade patrocinada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que o estimou superior em 2,4 vezes ao das séries iniciais do ensino fundamental (CARREIRA e PINTO, 2007, p. 111).

O repasse que muitas prefeituras fazem às instituições filantrópicas conveniadas para o atendimento educacional é muito diverso, e na maioria das vezes muito inferior ao valor por aluno repassado pelo Fundeb para essas matrículas. Essa receita vai para o caixa da educação da prefeitura, e o valor transferido, a título de apoio financeiro, depende dos critérios de convênio estabelecidos pela Administração Pública com as instituições.

Para a modalidade pré-escola, a legislação regulamentadora do Fundeb estabeleceu que as matrículas atendidas em instituições conveniadas fossem consideradas para fins de recebimento de receita somente até 2010, e, assim mesmo, apenas aquelas registradas pelo Censo Escolar de 2006, a fim de desestimular e extinguir esse tipo de atendimento em prol da expansão do atendimento público.

Novas alterações nos fatores de ponderação da educação infantil foram promovidas pela Comissão Intergovernamental quando esta assumiu suas funções a partir de 2008. A Comissão elevou o peso dos fatores de ponderação da pré-escola em tempo parcial de 0,9 pontos para 1 ponto, equiparando-o ao do fator de referência, e de 1,15 para 1,2 pontos a de tempo integral, para a redistribuição dos recursos do Fundeb em 2009. O Quadro 11.4 traduz os fatores de ponderação da educação infantil em valores por aluno para os municípios da pesquisa nos primeiros anos do Fundeb.

As capitais Belém, Teresina e Fortaleza situam-se no âmbito de fundos estaduais que recebem a complementação financeira da União e, por isso, alcançam o valor mínimo por aluno/ano definido nacionalmente. Pode-se notar que a complementação tem propiciado a redução das desigualdades no valor por aluno entre estes municípios, o qual atingirá o menor patamar em 2010, quando os recursos adicionados pela União alcançarão o patamar máximo de 10% da soma total dos fundos. Ao tomarmos como exemplo comparativo o valor por aluno das séries iniciais do ensino fundamental urbano, podemos notar que a diferença entre os três municípios antes mencionados e o Rio de Janeiro se reduz de cerca de R\$ 300 para perto de R\$ 150. Alterações no mesmo sentido ocorrem na comparação com os valores por aluno das outras modalidades dos outros municípios.

O estabelecimento de fatores de ponderação diferenciados na educação infantil e seus valores por aluno/ano correspondentes também devem induzir o comportamento dos agentes públicos. A possibilidade de recebimento de receita do Fundeb para cada nova matrícula de creche, apesar do baixo fator de ponderação, pode estar contribuindo para induzir as prefeituras, num movimento interno, a regularizarem e consolidarem as transferências das creches do setor de assistência social para o de educação, o qual deveria ter sido concretizado logo após a promulgação da LDB, em 1996.

Outro movimento esperado é o da municipalização da oferta remanescente de educação infantil pelos estados, uma vez que estes, bem como os municípios, só recebem recursos do Fundeb exclusivamente nos seus âmbitos de atuação prioritária (Cf. art. 211, CF/88), ou seja, os municípios recebem recursos com base nas matrículas da educação infantil e do ensino fundamental, e os estados, com base nas matrículas do ensino fundamental e médio. Pode-se adiantar que movimentos dessa ordem foram identificados nos municípios da pesquisa.

Além das receitas da vinculação e do Fundeb, os municípios recebem recursos de outra fonte importante: a contribuição social do salário-educação (§ 5º, art. 212, CF/88). O salário-educação (SE) é um tributo cobrado das empresas e corresponde ao recolhimento de 2,5% sobre o valor da folha de pagamentos. O INSS, órgão arrecadador, subtrai 1% a título de administração. Os montantes recolhidos nos estados e no Distrito Federal são então des-

Quadro 11.4

Valor aluno/ano estimado do Fundeb transferido aos municípios da pesquisa, segundo o nível e a modalidade da educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental urbano de 2007, 2008 e 2009

Em reais correntes

Nível modal. do ensino"	2007				2008				2009			
	Belém, Teresina, Fortaleza	Rio de Janeiro	Flórida-nópolis	Campo Grande	Belém, Teresina, Fortaleza	Rio de Janeiro	Flórida-nópolis	Campo Grande	Belém, Teresina, Fortaleza	Rio de Janeiro	Flórida-nópolis	Campo Grande
Séries iniciais do Ensino Fundamental Urbano	946,29	1241,23	1390,77	1552,37	1132,34	1344,56	1563,01	1789,16	1221,34	1376,06	1604,39	1847,06
Ed. Infantil Públicas												
Creche	757,03	992,98	1 112,61	1 241,90	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
Creche Integral	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	1 245,58	1 479,02	1 719,31	1 968,08	1 343,47	1 513,66	1 764,83	2 031,77
Creche Parcial	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	905,87	1 075,65	1 250,40	1 431,33	977,07	1 100,85	1 283,51	1 477,65
Pré-Escola	851,66	1 117,10	1 251,69	1 397,13	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
Pré-Escola Integral	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	1 302,20	1 546,25	1 797,46	2 057,53	1 465,60	1 651,27	1 925,27	2 216,47
Pré-Escola Parcial	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	1 019,11	1 210,11	1 406,71	1 431,33	1 221,34	1 376,06	1 604,39	1 847,06
Ed. Infantil Conveniadas												
Creche Integral	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	1 075,73	1 277,33	1 484,86	1 699,8	1 160,27	1 307,25	1 524,17	1 754,71
Creche Parcial	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	905,87	1 075,65	1 250,40	1 431,33	977,07	1 100,85	1 283,51	1 477,65
Pré-Escola Integral	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	1 302,20	1 546,25	1 797,46	2 057,53	1 465,60	1 651,27	1 925,27	2 216,47
Pré-Escola Parcial	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	1 019,11	1 210,11	1 406,71	1 431,33	1 221,34	1 376,06	1 604,39	1 847,06

Fontes:

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. DECRETO Nº 6.091, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Define e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, para o exercício de 2007. MEC. FNDE. Portaria Interministerial nº 1.027, de 19 de Agosto de 2008. Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundeb - 2008. Anexo . MEC. FNDE. Portaria Interministerial nº 788, de 14/08/2009. Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundeb - 2009. ANEXO I. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/>. Acesso: 16/09/09.

Nota: N.A. = não se aplica

tinados ao FNDE, que retira 10% de cada arrecadação estadual e separa o restante em duas partes: 1/3 corresponde à quota federal, que permanece sob a gestão do FNDE para, junto com os 10%, financiar os programas desenvolvidos por este órgão. Os outros 2/3 retornam para o estado de origem da arrecadação na forma da quota estadual e municipal e, de modo semelhante ao do Fundeb, nesse âmbito regional é partilhada entre o governo estadual e os municípios, de acordo com a responsabilidade pela matrícula de educação básica, não tendo, no entanto, diferenciações de valor por nível e modalidade de ensino.

O Quadro 11.5 reúne dados sobre as matrículas e o cálculo do *per capita* do SE previsto para ter sido repassado aos municípios deste estudo ao longo de 2009, a partir de estimativa da quota estadual e municipal. Apesar do critério de partilha do SE distribuir igualmente essa quota e, desse modo, contribuir para corrigir desigualdades no âmbito de cada estado, a devolução da maior parte da arrecadação para o estado de origem ainda preserva profundas desigualdades inter-regionais.

Quadro 11.5

Quota Estadual e Municipal do Salário-Educação nos municípios pesquisados
Estimativa do montante repassado e cálculo do valor por aluno/ano - 2009

Município	Quota municipal	Matrícula Ed Básica	Valor por aluno
Belém	2 827 111	73 594	38,41
Campo Grande	8 168 228	93 944	86,9
Florianópolis	5 159 545	26 339	195,89
Fortaleza	10 858 462	243 254	44,64
Rio de Janeiro	173 926 465	715 327	243,14
Teresina	2 412 114	94 991	25,39

Fonte: MEC FNDE Estimativa de repasses das quotas estadual e municipal do salário-educação e os respectivos coeficientes de distribuição para o exercício de 2009

Disponível em <http://www.fnde.gov.br/> Acesso: 16/09/09

Elaboração do autor

Comparado ao Estado do Piauí, em que a Prefeitura de Teresina, junto com os outros municípios e o governo estadual, recebe o valor *per capita* de R\$ 25 por aluno/ano, o Estado do Rio de Janeiro e seus municípios recebem quase dez vezes mais. Teresina, Belém e Fortaleza, que alcançam o patamar mínimo de valor por aluno no Fundeb com a contribuição da União, recebem os menores valores *per capita* de salário-educação.

Nesse contexto, deve-se ressaltar o papel cumprido pelo Governo Federal, por intermédio do FNDE, no esforço de redução das desigualdades, embora ainda muito distante da necessidade. Com os recursos da quota federal SE e de outras receitas da União, o FNDE atende, de forma equitativa, com base na matrícula, a vários programas de alcance nacional.

Os municípios e estados, por exemplo, com esses recursos, mantêm e executam o Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), entre outros. Muitos desses programas foram desdobrados para atender a educação infantil e tiveram valores majorados, como no caso da alimentação escolar para as creches. Na redistribuição dos recursos, são utilizadas as informações de matrículas registradas no Censo Escolar do ano anterior ao da execução dos programas.

Nessa descrição das fontes de financiamento, resta mencionar o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pelo Governo Federal no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007. O Proinfância (MEC, 2007), também gerido pelo FNDE, destina recursos especificamente para construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliários para creches públicas das redes municipais. Desde o PDE todas as transferências de recursos realizadas pelo MEC aos municípios, incluindo o Proinfância, ao Distrito Federal e aos estados foram vinculadas à adesão ao Termo de Convênio Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). De acordo com informações disponíveis no Portal do MEC sobre o PAR, praticamente todos os municípios brasileiros haviam aderido ao plano em 2008. Em relação ao Proinfância, a apresentação do programa na página do FNDE na Internet, informa:

Entre 2007 e 2008, [o programa] investiu na construção de 1.021 escolas. Em 2009, o programa superou a meta prevista de financiar a edificação de 500 unidades – o FNDE celebrou convênios para a construção de 700 creches [e] passou a repassar recursos para equipar as escolas em fase final de construção. (Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-proinfancia>. Acesso em: 07/05/10)

Contudo, mesmo nesse programa, ao se comparar os recursos anuais repassados aos municípios enfocados neste estudo, se constata a recorrência das desigualdades financeiras. De acordo com as tabelas disponíveis no campo “Consultas” do Proinfância, na página do FNDE (Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/proinf-consultas>. Acesso em: 07/05/10), reorganizadas em série histórica (Quadro 11.6), Florianópolis, Campo Grande e Rio de Janeiro foram novamente bem mais aquinhoados com recursos, correspondentes a também um maior número de construção de creches, do que as outras três capitais. Campo Grande, por exemplo, recebeu oito vezes mais recursos do que Belém. Não foi possível avançar na compreensão dessas diferenciações no âmbito do Programa.

Em suma, no atual contexto do financiamento da educação brasileira, os municípios, detentores da competência pelo atendimento à educação infantil, têm basicamente recursos financeiros gerados pela vinculação da sua receita de impostos e transferências e pelo salário-

educação. Sobre os recursos da vinculação incide o Fundeb, que subtrai 20% da receita dos principais impostos, remetendo-os para o fundo estadual. Permanecem nos cofres da educação das prefeituras dos municípios os 5% restantes da vinculação desses impostos e os 25%, pelo menos, da arrecadação de seus impostos próprios (IPTU, ISS e ITBI) e do IRRF de seus funcionários, que não são alcançados pelo Fundeb. A esses recursos se soma a receita proveniente do Fundeb, repassada de acordo com a responsabilidade pelas matrículas da educação básica. Os municípios situados nos estados mais pobres recebem receita da complementação da União.

Da receita do salário-educação advêm recursos da quota estadual e municipal, partilhada igualmente no âmbito de cada estado, com base na matrícula, e da quota federal repassada pelo FNDE, partilhada igualmente em âmbito nacional, para execução e manutenção de programas nacionais voltados à educação básica, também com base na matrícula. Além dessas fontes, a vontade política da gestão de governo no comando de cada prefeitura pode assegurar percentuais superiores de receita além do mínimo estabelecido pela vinculação na Lei Orgânica Municipal.

Quadro 11.6

Recursos do Proinfância destinados aos municípios do estudo

Município	Unidades	2007	2008	2009
Belém	1	-	-	608 417
Campo Grande	4	-	5 007 071	-
Florianópolis	3	3 400,00	-	707 071
Fortaleza	1	707 071	-	-
Rio de Janeiro	5	-	-	3 036 235
Teresina	1	707 071	-	-

Em reais

Fonte: MEC. FNDE. Consultas. Municípios beneficiados com o Proinfância - 2007, 2008, 2009. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/proinf-consultas>. Acesso 03 05 10.

Como síntese conclusiva deste estudo, resta situar a participação dos municípios e da educação infantil no total dos dispêndios anuais com educação. Segundo informações disponibilizadas pelo Inep, a somatória dos recursos financeiros públicos investidos na educação alcançou 5,1% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2007 (Inep http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducacao/indicadores_financeiros/P.T.I._dependencia_administrativa.htm. Acesso em: 07/05/10). Desse percentual, 2,0% foram aplicados pelos municípios, 2,1% pelos estados e pelo Distrito Federal e apenas 0,9% pela União. Visto pelo ângulo de aplicação na educação básica, que recebeu 4,3% enquanto a educação superior recebeu os outros 0,8%, 3,1% foram aplicados no ensino fundamental, 0,7% no ensino médio e

apenas 0,5% na educação infantil (http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducacao/indicadores_financeiros/P.T.I._nivel_ensino.htm. Acesso em: 07/05/10).

O investimento público por aluno transcrito desta mesma fonte permite visualizar a perda de importância do financiamento da educação infantil diante dos outros níveis de ensino desde o ano 2000 (Tabela 11.1). O investimento por aluno naquela etapa, que era o de valor mais elevado entre as etapas da educação básica no início da série histórica, mesmo crescendo no período, foi superado pelo investimento no ensino fundamental em 2004 e 2005, e praticamente alcançado pelo investimento no ensino médio em 2008. O significativo crescimento do investimento por aluno do ensino fundamental, em especial, explica-se pela prioridade do financiamento da educação direcionada a esse nível durante a vigência do Fundef, entre 1998 e 2006, o que repercutiu negativamente na educação infantil, um dos aspectos que o Fundeb prometeu reequilibrar a partir de 2007.

Aspectos como os destacados acima fizeram emergir mais do que nunca a importância do financiamento da educação brasileira e da educação infantil em especial, pondo em evidência a insuficiência das fontes atuais de recursos e a urgência de uma redistribuição mais equitativa entre estados e municípios para atender aos direitos educacionais da população brasileira e aos desafios apresentados para o desenvolvimento econômico e social do Brasil nos próximos anos.

Tabela 11.1

Estimativa do Investimento Público Direto em educação por estudante com os valores corrigidos para 2008 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), por nível de ensino, e a Razão da Educação Superior sobre a Educação Básica - Brasil 2000 - 2008

Ano	Total em todos os níveis	Níveis de Ensino						Razão da Educação Superior sobre a Educação Básica
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior	
				De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais			
2000	1 667	1 388	1 587	1 365	1 393	1 324	15 341	11,1
2001	1 726	1 439	1 433	1 349	1 518	1 506	15 161	10,5
2002	1 722	1 426	1 350	1 576	1 463	1 060	14 374	10,1
2003	1 724	1 448	1 553	1 526	1 450	1 217	12 594	8,7
2004	1 824	1 548	1 655	1 638	1 656	1 133	12 749	8,2
2005	1 940	1 643	1 566	1 833	1 746	1 146	12 965	7,9
2006	2 259	1 961	1 695	2 019	2 217	1 568	13 076	6,7
2007	2 612	2 291	2 069	2 408	2 509	1 837	13 861	6,1
2008	2 995	2 632	2 206	2 761	1 946	2 122	14 763	5,6

Fonte: Inep/MEC

Tabela elaborada pela DTDIE/Inep (grifos meus).

Notas:

- Utilizaram-se as seguintes naturezas de despesa: Pessoal ativo, encargos sociais, outras despesas correntes, despesas de capital e Pesquisa e Desenvolvimento (P & D);
- Não se incluem nestas informações as despesas com aposentadorias e pensões, investimentos com bolsas de estudo, financiamento estudantil e despesas com juros, amortizações e encargos da dívida da área educacional;
- As despesas com educação especial, educação de jovens e adultos e educação indígena foram distribuídas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, dependendo do nível ao qual fazem referência. No ensino médio estão computados os valores da educação profissional (Concomitante, Subsequente e Integrado);
- Estes dados referem-se aos investimentos consolidados do Governo Federal, dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios;
- Para os anos de 2000 a 2003, estão computados na área educacional os valores despendidos pelo Governo Federal para o Programa Bolsa-Escola;
- As fontes das informações financeiras dos entes federados foram a base de dados do Sistema Integrado da Administração Financeira (Siafi), do Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação (Siope) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);
- A educação superior corresponde aos níveis de educação superior, abrangendo cursos superiores em Tecnologia, demais cursos de Graduação (exceto cursos sequenciais) e cursos de pós-graduação - Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado (excetuando-se as Especializações). Disponível em http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducacao/despesas_publicas/P.A._paridade.htm. Acesso: 07/05/10

11.4 Atendimento e financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras

BELÉM (PA)

■ Características do atendimento público municipal de Belém em educação infantil

O atendimento em educação infantil realizado pela Secretaria Municipal de Educação (Semec) da Prefeitura Municipal de Belém ocorre em grande parte das escolas municipais (EMs), que também atendem outras etapas e modalidades de ensino (EJA, ensino fundamental, ensino médio e ensino profissionalizante) e, exclusivamente, em Unidades de Educação Infantil (UEIs) e Unidades Pedagógicas (UPs). As UPs se diferenciam das EMs e das UEIs pela sua variedade de composição e de espaços físicos, denominados de UPs-Anexo e UPs Conveniadas. As UPs-Anexos correspondem a salas isoladas de educação infantil, que se encontram geograficamente próximas de alguma das EMs pelas quais são geridas. Podem ser espaços próprios ou alugados pela Semec, espaços privados cedidos em comodato ou em convênios pelas instituições comunitárias com a Semec. As UPs Conveniadas compreendem o atendimento de educação infantil realizado por instituições comunitárias e privadas sem fins lucrativos.

A Tabela 11.2 mostra a evolução do número desses equipamentos entre 2007 e 2009. A elevação para 164 unidades no último ano advém da realização de convênios com instituições que até o ano anterior se encontravam no âmbito de gestão da Fundação Papa João XXIII (Funpapa), órgão da Prefeitura responsável pelos serviços públicos de assistência social.

Tabela 11.2
Evolução dos equipamentos municipais de educação infantil em Belém – 2007-2009

Tipo de equipamento	2007	2008	2009
Escolas Municipais	41	42	42
Unidades Pedagógicas-Anexos	53	58	58
Unidades de Educação Infantil	35	35	35
Unidades Pedagógicas-Conveniadas	nd	nd	29
Total	129	135	164

Fonte: PMB. SEMEC. Quantitativo de Alunos por Unidade. Anos Letivos 2007, 2008, 2009. Ensino que contenha Educação Infantil. Documentos emitidos em 20/08/09.

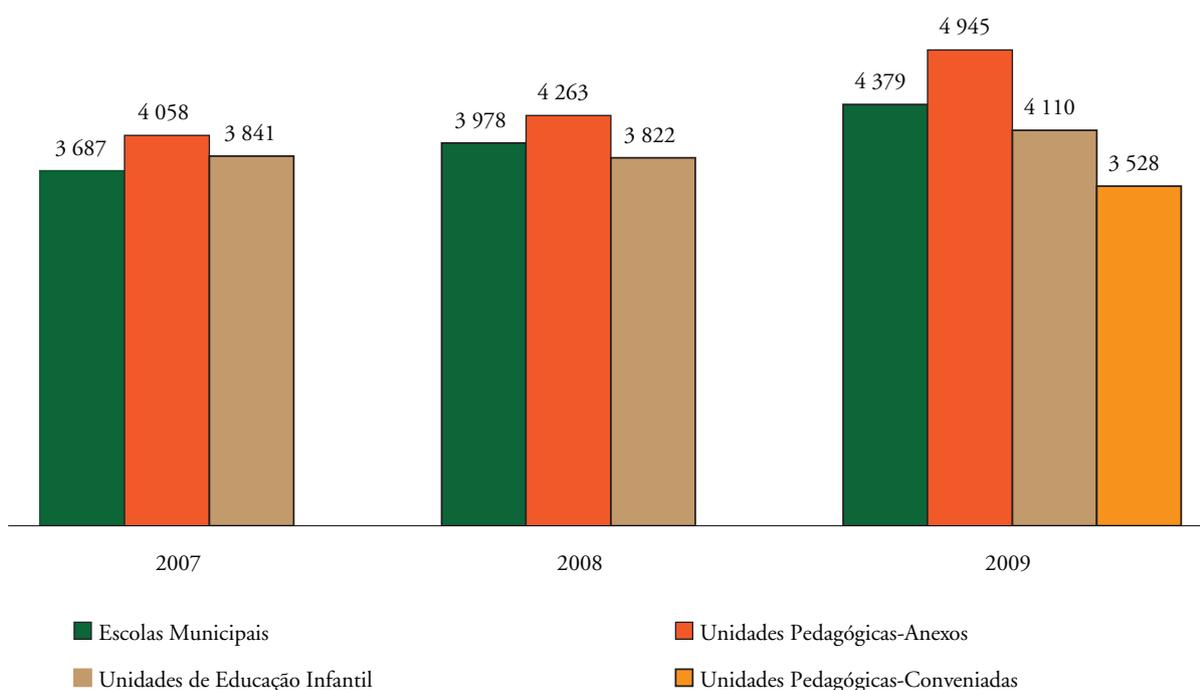
Nota: nd = dado não disponível.

Segundo esclarecimentos prestados pela coordenadora do setor de Planejamento da Semec, a Funpapa mantinha convênios com 59 instituições comunitárias para o atendimento à educação infantil com caráter assistencial até 2008, para as quais eram transferidos apenas recursos de fundos assistenciais para aquisição de alimentação, gás de cozinha e material de limpeza. Nesse ano, teriam sido atendidas pela Funpapa 10.222 crianças de zero a seis anos, sendo 7.368 em tempo parcial e 2.854 em tempo integral. No processo de transferência, apenas 29 puderam firmar convênios com a Semec, por atenderem as normas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação de Belém.

Afora a realização desses novos convênios, o número de matrículas manteve a tendência de crescimento, mais evidente em 2009 (Gráficos 11.1 e 11.2).

Gráfico 11.1

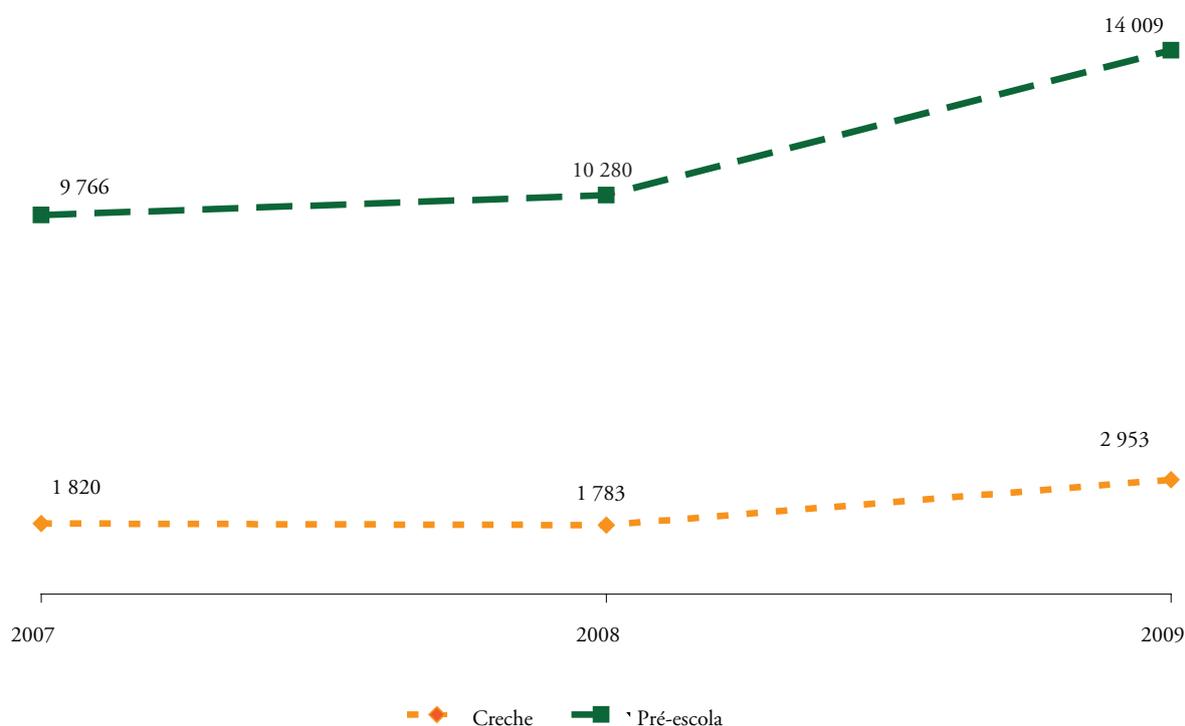
Evolução das matrículas de educação infantil nas unidades educacionais municipais de Belém – 2007-2009



Fonte: PMB/Semec. Quantitativo de alunos por unidade. Anos letivos 2007, 2008, 2009. Ensino que contenha educação infantil. Documentos emitidos em 20/08/09.

Gráfico 11.2

Evolução das matrículas em creches e pré-escolas de Belém – 2007-2009



Fonte: PMB/Semec. Quantitativo de alunos por unidade. Anos letivos 2007, 2008, 2009. Ensino que contenha educação infantil. Documentos emitidos em 20/08/09.

Das quase 17 mil matrículas atendidas no último ano (Tabela 11.3), 2.953 correspondiam a crianças na faixa etária entre seis meses e quatro anos incompletos (matriculadas no Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II) e 14.009 a crianças entre quatro anos e seis anos incompletos (matriculadas nos Jardim I e Jardim II).

Tabela 11.3

Evolução da matrícula de educação infantil em Belém, de acordo com o tipo de atendimento e a faixa etária atendida – 2007-2009

Tipo de atendimento	2007	2008	2009
Berçário I (6 a 11 meses)	71	41	68
Berçário II (12 a 23 meses)	107	113	191
Maternal I (2 a 3 anos)	518	523	810
Maternal II (3 a 4 anos)	1 124	1 106	1 884
Jardim I (4 a 5 anos)	3 919	4 324	6 193
Jardim II (5 a 6 anos)	5 847	5 956	7 816
Total	11 586	12 063	16 962

Fonte: PMB/Semec. Quantitativo de alunos por unidade. Anos letivos: 2007, 2008 e 2010. Ensino que contenha educação infantil. Documentos emitidos em 20/08/2009.

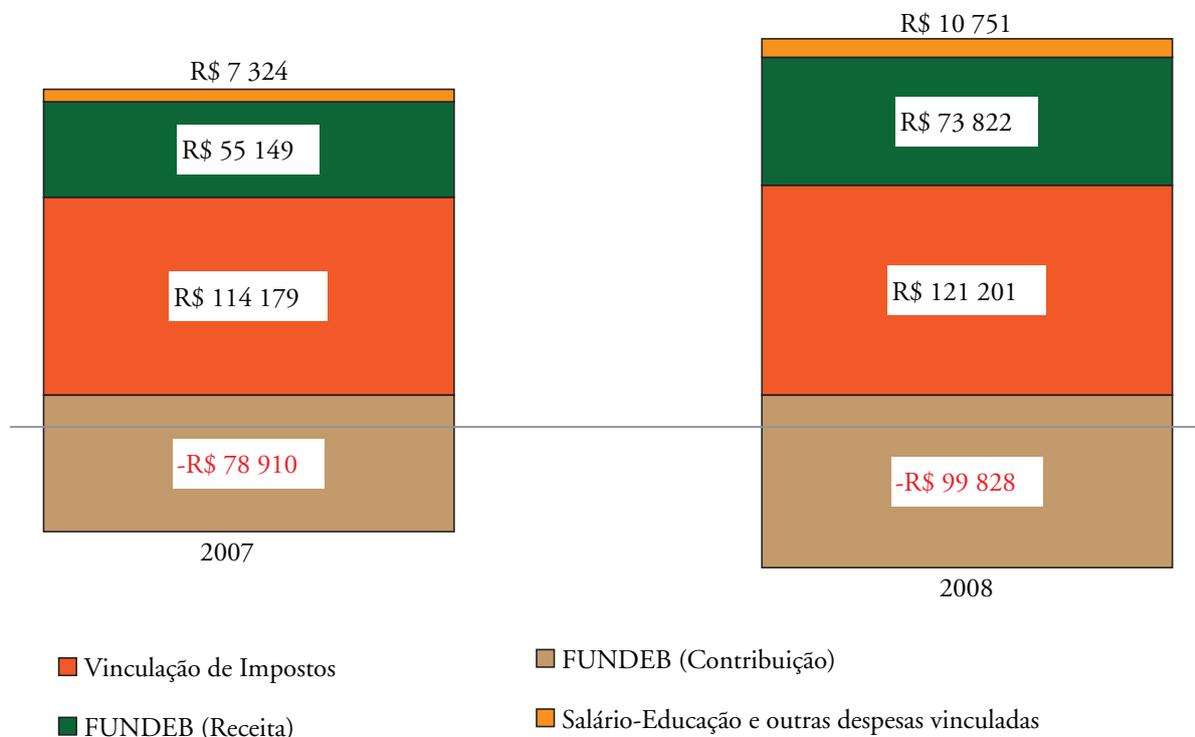
■ O financiamento da educação infantil

A Prefeitura de Belém é a única entre as capitais do estudo em que a contribuição ao Fundeb é maior que a receita recebida do mesmo Fundo, de acordo com a matrícula da educação básica (Gráfico 11.3). Em 2007, o Fundeb capturou R\$ 78.910 mil dos cofres da Prefeitura, devolvendo apenas R\$ 55.149 mil. No ano seguinte, retirou quase R\$ 100.000 mil dos recursos e devolveu somente R\$ 73.822 mil. Belém encontra-se no âmbito de um fundo estadual que recebe complementação financeira da União, sendo, portanto, beneficiada por essa fonte também. Na composição da receita proveniente do Fundeb, 26%, em 2007, e 31%, em 2008, corresponderam a recursos da complementação.

O crescimento conjunto das receitas da vinculação de impostos, do salário-educação e despesas vinculadas e do próprio Fundeb atenuou o impacto da redução da receita total. No cômputo total, o ensino municipal contou com R\$ 176.652 mil em 2007 e R\$ 205.774 mil em 2008. Os Demonstrativos das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino desses anos registraram o cumprimento do percentual mínimo de vinculação em 25,98% e 26,48%, respectivamente.

Gráfico 11.3

Receitas destinadas ao ensino em Belém, por origem de recursos – 2007-2008 (em mil reais – Dez/08)



Fonte: MEC/FNDE/Siope/RREO - Anexo X - Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, 2007 e 2008. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/siope/relatorioRREOMunicipal2006.do>. Acesso em: 15/09/09.

O Gráfico 11.3 mostra a composição desses dispêndios por origem de recurso. Na base inferior das colunas, logo abaixo do eixo, encontra-se registrado o montante dos recursos que corresponde à contribuição do município ao Fundeb, e é deduzido do total da vinculação da receita de impostos e transferências. No campo imediatamente acima do eixo está representado o valor restante da vinculação após a dedução. Somados, esses montantes compõem o percentual mínimo de 25% da receita de impostos e transferências que deve ser destinado à manutenção e desenvolvimento do ensino. Acima da vinculação está representado o total da receita proveniente do Fundeb, de acordo com as matrículas de educação básica mantidas pelo município e registradas no Censo Escolar do ano anterior. Nessa correspondência, a depender do tipo de atendimento e do número de matrículas, esse montante pode ser inferior, igual ou superior ao da contribuição. Alguns fundos estaduais, devido ao baixo valor por aluno/ano, recebem complementação financeira da União, o que repercute positivamente nessa receita dos municípios desses estados. No topo das colunas, em menor volume, estão agregados os montantes do salário-educação e outras receitas de aplicação vinculada em programas específicos oriundos do FNDE, como a alimentação escolar e o transporte escolar, entre outros.

As despesas com manutenção da educação infantil, de R\$ 18,3 milhões em 2007 e R\$ 22,4 milhões em 2008, representaram pouco mais que 10% dos dispêndios totais com ensino nos dois anos analisados, apesar da elevação do volume total dos gastos no segundo ano (Tabela 11.3). A realização desses percentuais em valores absolutos pode ser constatada em três grandes categorias de despesas: Pessoal e encargos sociais, Custeio (despesas correntes) e Investimentos.

Os campos de Pessoal e encargos sociais e de Custeio (despesas correntes) agregam todas as despesas realizadas cotidianamente com a educação infantil que mantêm as escolas e o sistema de ensino em funcionamento. No primeiro campo são computadas especificamente as despesas com os vencimentos e encargos sociais do pessoal docente e não docente. No campo Custeio (despesas correntes) são registradas todas as outras despesas de uso constante de funcionamento das escolas, como material de consumo e limpeza, material didático-pedagógico, entre outras. Também nesse campo são registrados os valores transferidos, a título de apoio financeiro, por meio das subvenções sociais às instituições privadas sem fins lucrativos que realizam o atendimento conveniado de educação infantil e os repasses às empresas e instituições contratadas para realizar serviços terceirizados. Os Investimentos comportam as despesas com ampliação e reformas da rede física educacional existente, bem como com a construção de novos prédios e aquisição de equipamentos voltados à expansão do atendimento.

Feitos esses esclarecimentos, podem ser verificados, na Tabela 11.4, que 63% dos gastos em educação infantil em 2007 e 60% em 2008 foram realizados com pessoal e en-

cargos sociais, 37% e 39%, respectivamente, com custeio (despesas correntes) e menos de 1% com investimentos. Esses dispêndios foram praticamente todos custeados com recursos dos impostos e transferências, sem a receita do Fundeb, a qual deve ter sido aplicada integralmente no ensino fundamental. Com esse grau de investimentos, pelo menos nesses dois anos a Prefeitura não tem ampliado o atendimento público, pois não destinou recursos para a construção de novas escolas, para a reforma e ampliação e, até mesmo, para a manutenção das existentes.

Tabela 11.4
Despesas na educação infantil em Belém, segundo a natureza da despesa e a origem dos recursos (em mil reais – dez/2008)

Natureza da despesa	2007		2008	
	R\$	%	R\$	%
Pessoal e Encargos Sociais	11 508	63	13 483	60
Custeados c/ Impostos e Transferências	11 503	100	13 483	100
Custeados c/ recursos vinculados	5	0	-	0
Custeio (Despesas Correntes)	6 781	37	8 789	39
Custeados c/ Impostos e Transferências	6 758	100	8 215	93
Custeados c/ recursos vinculados	23	0	574	7
Investimentos	39	0	134	1
Custeados c/ Impostos e Transferências	39	100	134	100
Total	18 328	100	22 406	100

Fonte: MEC/FNDE/Siope. Demonstrativo da função educação – 2007 e 2008. Disponível em: www.fnde.gov.br/siope/dadosinformados/municipio.do. Acesso em: 15/09/2009.

Convém acrescentar que, entre as despesas de custeio, são contabilizados os dispêndios com itens que caberiam na categoria Pessoal e encargos sociais. São despesas referentes à contratação de professores que atuam nas UEs como prestadores de serviços temporários e de estagiários que atuam nas creches. Os estagiários são alunos de cursos de pedagogia e de educação física contratados pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), que recebe recursos na forma de subvenção social por intermédio de convênio com a Semec.

Informações extraídas de relatórios contábeis mostram que a Secretaria de Educação executou R\$ 1.438 mil com a contratação de professores prestadores de serviços temporários e R\$ 513 mil com estagiários em 2007 e, respectivamente, R\$ 2.187 mil e R\$ 526 mil em 2008, valores que somados correspondem a cerca de 30% das despesas de custeio em cada ano.

No que se refere ao apoio financeiro às instituições conveniadas, o recurso repassado pela Secretaria de Educação é composto por quatro itens, com valores preestabelecidos por turma (coordenador, monitor, apoio e custeio), conforme o Quadro 11.7.

Quadro 11.7

Valores prefixados por turma para o apoio financeiro mensal (subvenção social) ao atendimento conveniado de educação infantil em Belém

	Valor (em R\$)
Coordenador	300
Monitor	300
Apoio (até 4 turmas p/ instituição)	560
Apoio (acima de 5 turmas p/ instituição)	840
Custeio	30

Fonte: PMB/Semec/Coplan. Entidades a serem conveniadas, 2009 (Mimeo).

■ O gasto aluno/ano

As informações de execução orçamentária obtidas e a forma como as matrículas são registradas, não separadas por atendimento público e conveniado, não permitiram o cálculo do gasto aluno/ano. O documento consultado registra apenas as matrículas por tipo de equipamento. É o caso específico dos Anexos, entre os quais figura a maioria das salas conveniadas.

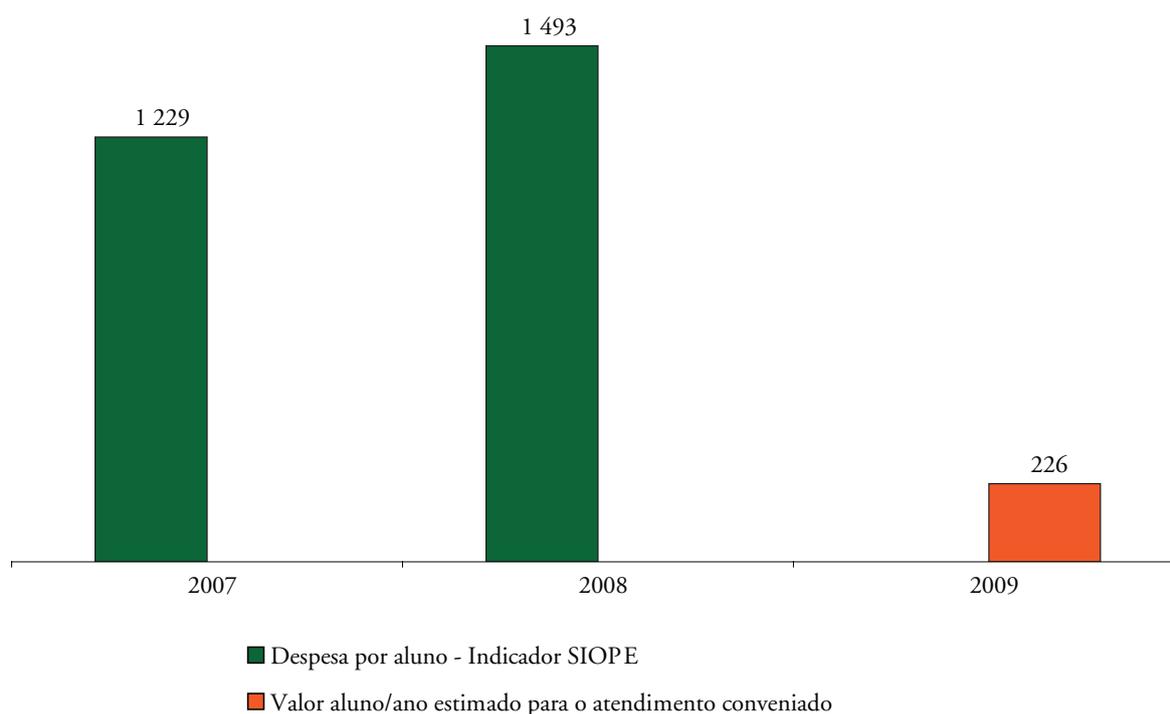
É possível, no entanto, fazer uma estimativa arbitrária a partir dos valores prefixados por turma presentes no Quadro 11.7, com base em planilha de estimativa de gastos elaborada pelo setor de planejamento da Semec para os 29 novos convênios firmados com as instituições, cuja gestão foi transferida para a educação em 2009. Esse valor pode ser comparado com indicadores de valor por aluno disponibilizados pela Semec, gerados pelo Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos de Educação (Siope) do FNDE para a Prefeitura de Belém.

A comparação, ainda que realizada em diferentes anos, mostra a grande desigualdade entre os valores por aluno do atendimento público e do conveniado. Este é cerca de sete vezes inferior ao primeiro. É possível, desse modo, fazer uma ideia da desigualdade entre as redes pública e conveniada, especialmente quanto ao baixo gasto por aluno da última, em parte decorrente do tipo de apoio financeiro que a Prefeitura dispensa aos convênios.

Esta desigualdade é ainda mais marcante tendo em vista o baixo ou quase inexistente grau de investimentos na ampliação da rede própria de educação infantil, cuja expansão ocorrerá, como de fato tem ocorrido, pela ampliação do serviço conveniado já precário, financiado com os poucos recursos disponíveis.

Gráfico 11.4

Gasto aluno/ano, atendimento público e conveniado de Belém – 2007-2009



Fontes: MEC/FNDE/Siope. Relatório de Indicadores 2007 e 2008. Município de Belém (mimeo); PMB/Semec/Coplan. Entidades a serem conveniadas em 2009 (mimeo).

CAMPO GRANDE (MS)

■ Características do atendimento público municipal em educação infantil

A Prefeitura do Município de Campo Grande (PMCG) oferece a educação infantil em creches e pré-escolas de tempo integral nos Centros de Educação Infantil (CEINFs), e em pré-escolas de tempo parcial nas Unidades Escolares, juntamente com o ensino fundamental.

A rede municipal de educação infantil foi ampliada entre 2007 e 2008. No primeiro ano, a Secretaria Municipal de Educação (Semed) acolheu a municipalização de 29 CEINFs estaduais e, em 2008, incluiu os CEINFs municipais e o atendimento realizado por instituições conveniadas que se encontravam no âmbito de gestão da Secretaria de Assistência Social (SAS). Um decreto do Poder Executivo municipal (PMCG, 2007) determinou a gestão compartilhada das creches pelas duas secretarias.

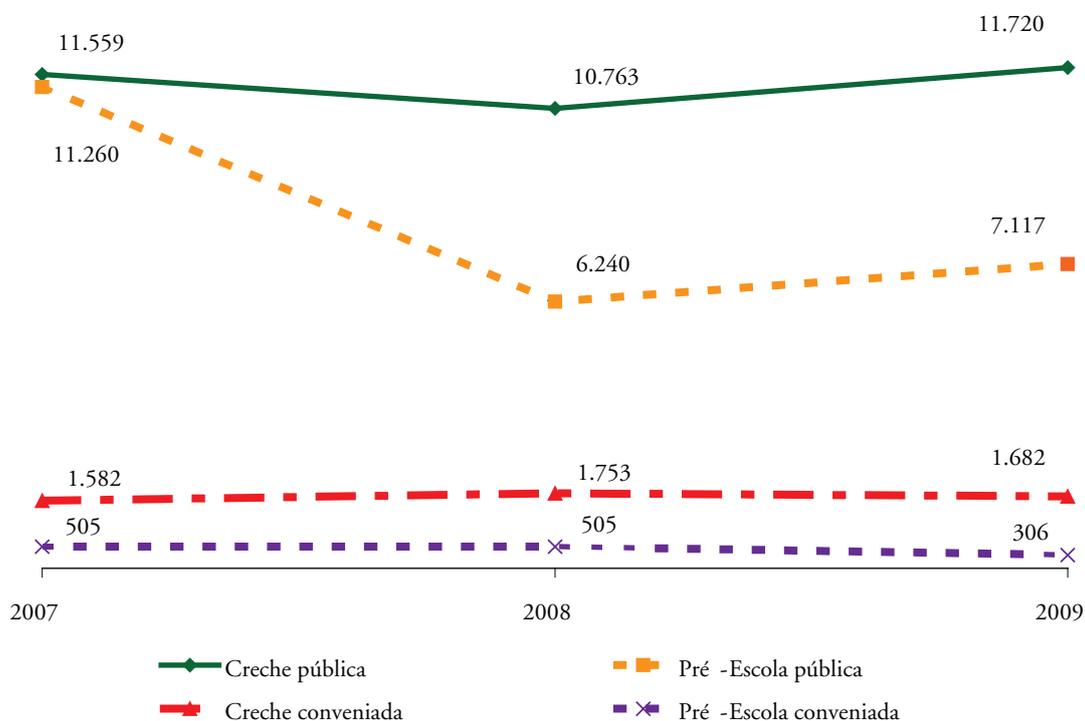
O Gráfico 11.5 traça a evolução de todo o atendimento em educação infantil realizado pela PMCG no período examinado. A sutil oscilação positiva no movimento das matrículas de creche contrasta com a significativa redução das de pré-escola. É necessário acrescentar que essa notável queda, em 2008, se deve à criação do ensino fundamental de nove anos no ano anterior, que incorporou no seu primeiro ano as crianças de seis anos de idade (PMCG, 2008). Para este processo de redução contribuiu o valor por aluno repassado pelo Fundeb às matrículas da pré-escola em período parcial, menor que o das primeiras séries do ensino fundamental nesse ano. O menor valor por aluno (R\$ 1.397,13 em 2007 e R\$ 1.431,33 em 2008) contribuiu para tornar menos atrativo o esforço de sua ampliação, ao mesmo tempo que poderia estar estimulando o ingresso mais rápido e precoce de crianças no ensino fundamental (R\$ 1.552,37 em 2007 e R\$ 1.789,16 em 2008). Em 2009, os valores por aluno da pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental foram equiparados, anulando este movimento (equiparados em R\$ 1.847,01).

Tanto a municipalização das CEINFs estaduais quanto a transferência da gestão de SAS para a Semed pode, em grande medida, também ser explicada pela entrada em vigor do Fundeb, que teria contribuído para induzir esses processos. Combinam-se aqui a redistribuição dos recursos de acordo com os fatores de ponderação, as competências de atendimento da rede estadual e da rede municipal e o prazo final, estabelecido até 2010, para a consideração das matrículas conveniadas de pré-escola para recebimento de receita.

Entre as matrículas públicas de pré-escola, apenas perto de 21% eram atendidas em tempo parcial em 2009, especificamente aquelas das escolas da rede municipal de ensino fundamental. O atendimento nos CEINFs municipais, realizado em tempo integral, recebe os outros 79%.

Gráfico 11.5

Evolução das matrículas em creches e pré-escolas públicas e conveniadas de Campo Grande – 2007-2009

**Fontes:***Matrículas públicas*

PMCG/Semed/SGE. Coordenadoria de Planejamento, Avaliação e Informações Gerenciais. PMCG/Semed/Gefin. Exercício 2009. Entidades assistenciais conveniadas com Semed (mimeo).

Matrículas conveniadas

MEC/FNDE/Fundeb. Matrículas da educação básica consideradas no Fundeb em 2008, estimativa da receita anual do Fundo e coeficientes de distribuição de recursos por ente governamental. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br>. Acesso em: 05/10/09.

MEC/FNDE/Fundeb. Matrículas da educação básica consideradas no Fundeb em 2009, estimativa da receita anual do Fundo e coeficientes de distribuição de recursos por ente governamental. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br>. Acesso em: 05/10/09.

■ O financiamento da educação infantil

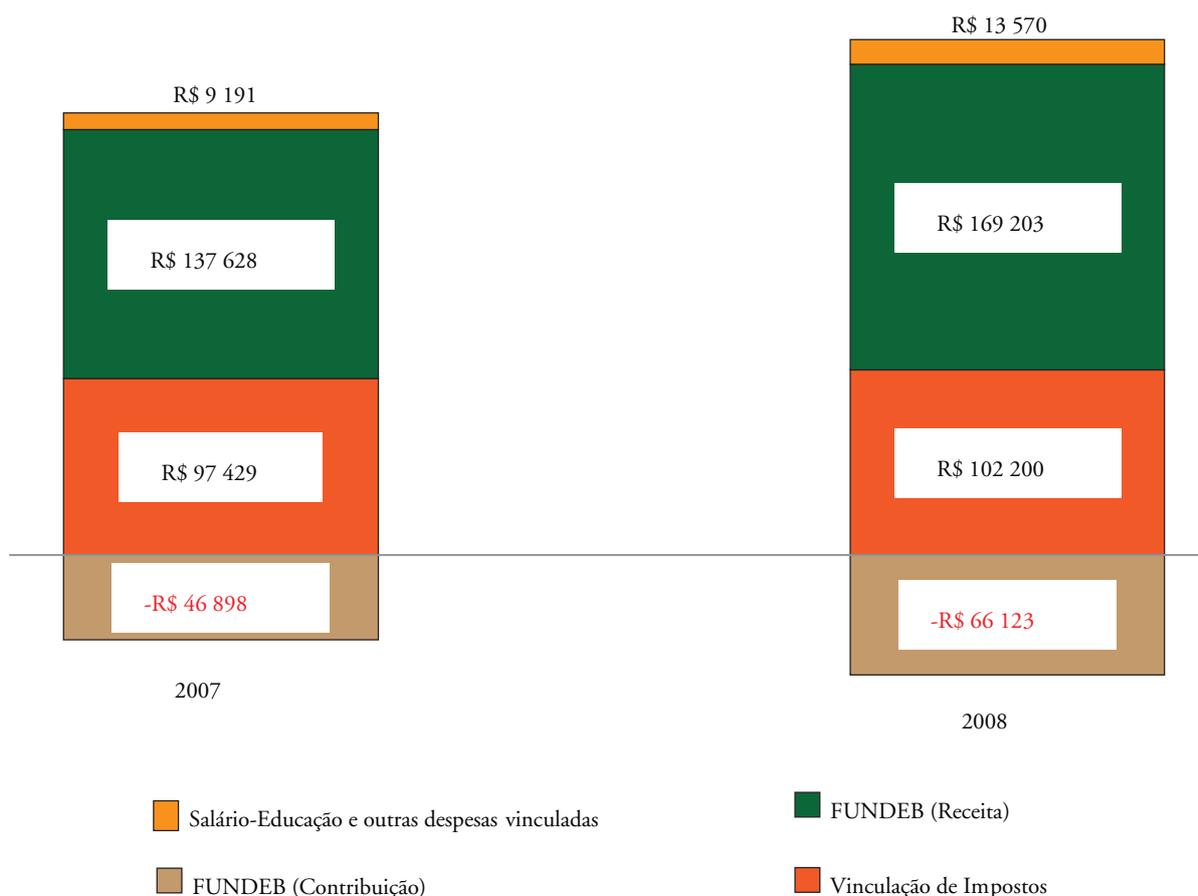
Segundo os registros contábeis extraídos dos Demonstrativos das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, obtidos no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), a Prefeitura realizou dispêndios totais de R\$ 244,2 milhões em 2007 e de R\$ 284,9 milhões em 2008, com a manutenção e o desenvolvimento do ensino (Gráfico 11.6).

O Gráfico 11.6 mostra a composição desses dispêndios por origem de recurso. Na base inferior das colunas, logo abaixo do eixo, encontra-se registrado o montante dos recursos que é deduzido do total da vinculação da receita de impostos e transferências e cor-

responde à contribuição do município ao Fundeb realizada automaticamente. No campo imediatamente acima do eixo está representado o valor restante da vinculação após a dedução. Somados, portanto, esses montantes compõem o percentual mínimo de 25% da receita de impostos e transferências que deve ser destinado à manutenção e desenvolvimento do ensino. Acima da vinculação está representado o total da receita proveniente do Fundeb, de acordo com as matrículas de educação básica mantidas pelo município e registradas no Censo Escolar do ano anterior. Nessa correspondência, a depender do tipo de atendimento e do número de matrículas, esse montante pode ser inferior, igual ou superior ao da contribuição. No topo das colunas, em menor volume, estão agregados os montantes do salário-educação e outras receitas de aplicação vinculada em programas específicos oriundos do FNDE, como a alimentação escolar e o transporte escolar, entre outros.

Gráfico 11.6

Receitas destinadas ao ensino em Campo Grande, por origem de recursos – 2007-2008
(em mil reais – dez/2008)



Fonte: MEC/FNDE/Siope. *Relatório resumido da execução orçamentária – Anexo X – Demonstrativo das receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE, 2007 e 2008)*. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/siope/relatorioRREOMunicipal2006.do>. Acesso em: 15/09/09.

Como pode ser observado no Gráfico 11.5, a contribuição ao Fundeb que subtraiu recursos da vinculação (R\$ 46,8 milhões em 2007 e R\$ 66,1 milhões em 2008) foi mais que compensada pelo crescimento da receita redistribuída pelo Fundo à Prefeitura (de R\$ 137,6 milhões para R\$ 169,3 milhões, respectivamente) e pela ligeira elevação dos recursos gerados pela vinculação da receita de impostos (de R\$ 97,4 milhões para R\$ 102,2 milhões, respectivamente). Cresceram também, significativamente, os valores do salário-educação e de outras despesas vinculadas a programas do FNDE (de R\$ 9,2 milhões para R\$ 13,5 milhões, respectivamente). Os demonstrativos do Siope também registram o cumprimento do percentual de vinculação, os quais permaneceram pouco acima do patamar mínimo, ao alcançarem 25,08% em 2007 e 25,03% em 2008.

Convém destacar, apesar do menor volume, a ampliação de receitas provenientes do FNDE vinculadas a despesas específicas com programas da educação infantil no período, seja decorrente da ampliação do número de matrículas, seja pela implantação ou desdobramento de programas já existentes.

A Tabela 11.5 relaciona os valores repassados ao município relativos ao Programa Nacional de Alimentação Escolar-Pré-Escola (Pnap) e ao Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), ao lado do Programa Nacional de Alimentação Escolar para Creche (Pnae Creche).

Tabela 11.5

Programas e receitas do FNDE destinadas à educação infantil - 2007/2008

Programa	Em mil reais correntes	
	2007	2008
PNAC- PNAE Creche	274	308
Proinfância	-	700
PNAP - Pré-Escola	-	507

Fonte: MEC. FNDE. LIBERAÇÕES - CONSULTAS GERAIS. Disponível em http://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_01_pc?p_ano=2007&p_programa=&p_uf=SC&p_municipio=120170. Acesso: 02/10/09

No que se refere às despesas realizadas com a educação infantil, a Tabela 11.6 as traz detalhadas por natureza da despesa e por origem dos recursos. As despesas com educação infantil, de R\$ 46 milhões e R\$ 53 milhões, em 2007 e 2008, respectivamente, corresponderam a apenas 19% das despesas totais executadas nesses mesmos anos com a manutenção e o desenvolvimento do ensino, conforme mencionado acima, sendo a diferença aplicada no ensino fundamental.

Os campos de Pessoal e encargos sociais e de Custeio (despesas correntes) agregam todas as despesas realizadas cotidianamente com a educação infantil que mantêm as escolas e o sistema de ensino em funcionamento. No primeiro campo são computadas especifica-

mente as despesas com os vencimentos e encargos sociais do pessoal docente e não docente. No campo Custeio (despesas correntes) são registradas todas as outras despesas de uso constante de funcionamento das escolas, como material de consumo e limpeza, material didático-pedagógico, entre outras. Também nesse campo são registrados os valores transferidos, por meio das subvenções sociais, às instituições privadas sem fins lucrativos, a título de apoio financeiro, que realizam o atendimento conveniado de educação infantil e os repasses às empresas e instituições contratadas para realizar serviços terceirizados. Os Investimentos comportam as despesas com ampliação e reformas da rede física educacional existente, bem como com a construção de novos prédios e aquisição de equipamentos voltados à expansão do atendimento.

Tabela 11.6

Despesas na educação infantil, segundo a natureza da despesa e a origem do recursos

Em mil reais - moeda corrente

Natureza de Despesas	2007		2008	
	\$	%	\$	%
Pessoal e Encargos Sociais	10 665	23	11 305	21
Custeados com Fundeb	8 624	81	10 191	90
Custeados c/ Impostos e Transferências	2 042	19	1 114	10
Custeio (Despesas Correntes)	30 508	66	33 340	62
Custeados com Fundeb	432	1	396	1
Custeados c/ Impostos e Transferências	30 076	99	32 944	99
Investimentos	4 961	11	9 171	17
Custeados com Fundeb	2 462	50	7 933	87
Custeados c/ Impostos e Transferências	2 499	50	1 238	13
Total	46 134	100	53 816	100

Fonte: MEC. FNDE. SIOPE. Demonstrativo da Função Educação - 2007 e 2008. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/siope/dadosInformadosMunicipio.do>. Acesso: 15/09/09.

Chama a atenção, nesse ponto, o volume e a forma de registro contábil entre as categorias de despesa de Pessoal e encargos sociais e de Custeio (despesas correntes). Estranhamente, os montantes registrados na segunda categoria, que corresponde às despesas de manutenção da rede de educação infantil, representam mais de 60% dos gastos, quando o esperado é que essa proporção corresponda aos gastos com pessoal.

Na verdade, essas proporções invertidas refletem um procedimento contábil adotado pela Prefeitura e pela Semed, que contabiliza despesas com salários, encargos e contratação de todo o pessoal administrativo que trabalha nos CEINFs no Custeio, quando o esperado é que ocorresse na outra categoria. Isso se deve ao fato de a manutenção desses itens de pessoal, segundo o coordenador do setor financeiro da Semed, ser realizada por meio de terceirização, cujo recurso financeiro só pode ser repassado através da subcategoria Subvenção Social, componente contábil das Transferências a Instituições Privadas sem Fins Lucrativos dentro da categoria Custeio (despesas correntes). Isso impede que tais despesas e recursos sejam contabilmente reconhecidos como de remuneração de pessoal. A Prefeitura repassa recursos volumosos por esse caminho contábil a duas instituições privadas sem fins lucrativos para a manutenção terceirizada dessa finalidade: a Sociedade Caritativa e Humanitária (Seleta) e a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Omep). Perto de R\$ 19 milhões, em 2007, e R\$ 21,6 milhões, em 2008, foram destinados a este serviço terceirizado. Quando somados na categoria correspondente, os dispêndios com Pessoal e encargos sociais passam a corresponder a 64% e 61%, respectivamente, aproximando-os de proporções adequadas ao peso da conta de pessoal na educação.

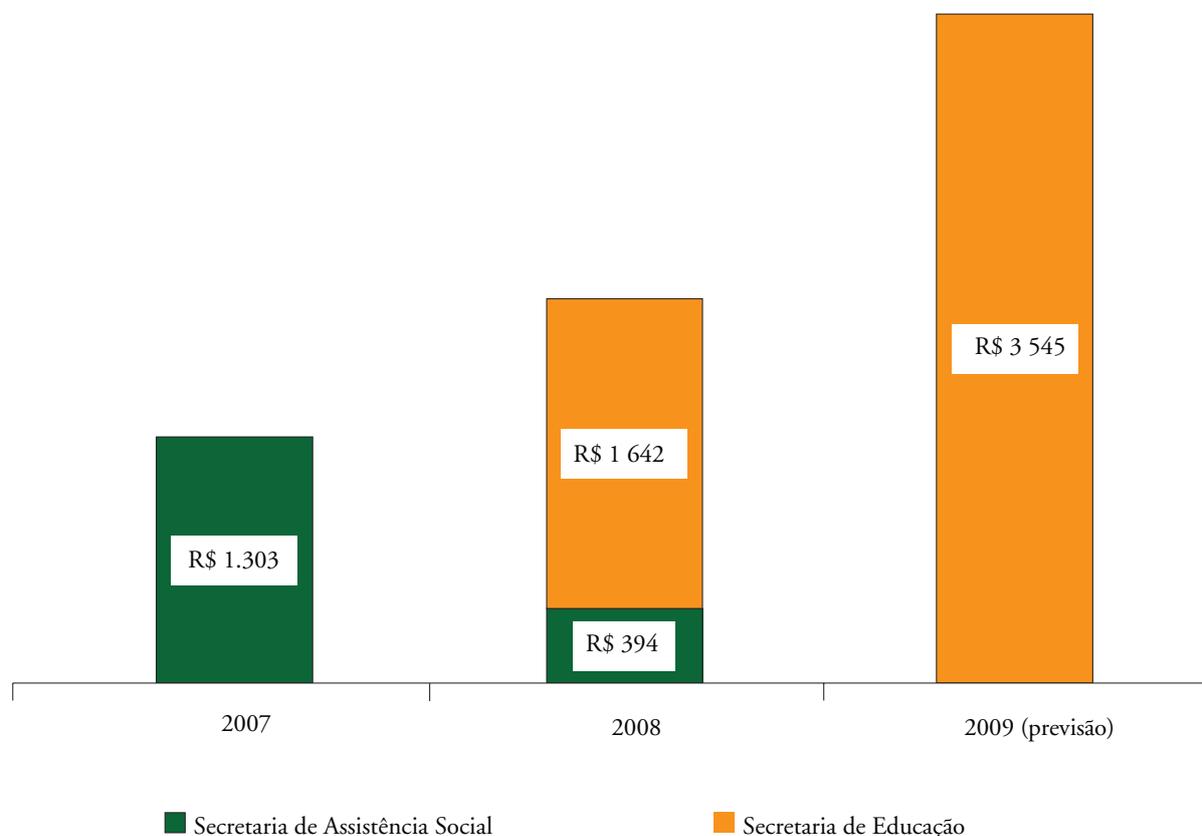
Da forma como se encontra contabilizado, o item Pessoal e encargos sociais é custeado em 90% por recursos do Fundeb, enquanto a categoria Custeio (despesas correntes) é praticamente toda custeada com recursos de impostos e transferências.

Outro indicador importante no detalhamento dos dispêndios com educação infantil é a proporção de recursos destinada a investimentos, que alcançou 17% em 2008, neste caso claramente possibilitados pelo acréscimo de receita do Fundeb. Gastos nessa categoria indicam que a Prefeitura aplica uma fatia substancial de recursos no aumento da capacidade instalada da rede, seja na construção de novos prédios escolares, seja na reforma e ampliação dos prédios e equipamentos existentes, o que deve redundar na ampliação do atendimento.

No que tange aos recursos destinados ao atendimento conveniado, a Semed, também por meio da subvenção social, ampliou o volume de recursos destinado às entidades privadas sem fins lucrativos. Antes da transferência da gestão para o âmbito da Semed, o apoio financeiro às instituições conveniadas provinha de programas federais e de outras fontes obtidas pela Secretaria de Assistência Social (SAS). A partir do segundo semestre de 2008, quando é consolidada a transferência, o volume de recursos de apoio financeiro passou a equivaler ao montante redistribuído pelo Fundeb à Prefeitura, correspondente ao valor por aluno/ano fixado para as matrículas de educação infantil registradas pelas instituições conveniadas no Censo Escolar. Estavam previstos mais de R\$ 3,5 milhões para as entidades conveniadas em 2009 (Gráfico 11.7).

Gráfico 11.7

Recursos públicos destinados a estabelecimentos privados sem fins lucrativos para atendimento conveniado em educação infantil de Campo Grande (em mil reais – dez/2008)

**Fontes:**

PMCG/SAS. Subvenções Sociais a serem repassadas as entidades não governamentais de Campo Grande no ano de 2007.

PMCG/SAS. Subvenções 2008. Educação Infantil 2008.

PMCG/Semed/DCOF. Exercício 2008. Entidades assistenciais conveniadas com a Semed.

PMCG/Semed/GAF. Exercício 2009. Entidades assistenciais conveniadas com a Semed.

Com o montante que recebem, as instituições devem contratar e remunerar todo o pessoal necessário para a realização do atendimento e fazer frente a todas as despesas correntes, exceto os gastos com investimentos (obras e equipamentos) não contemplados no convênio. Além desse recurso, a Prefeitura estende o programa de alimentação escolar às instituições conveniadas na mesma proporção de recursos repassados pelo FNDE, também de acordo com as matrículas.

■ O gasto por aluno/ano

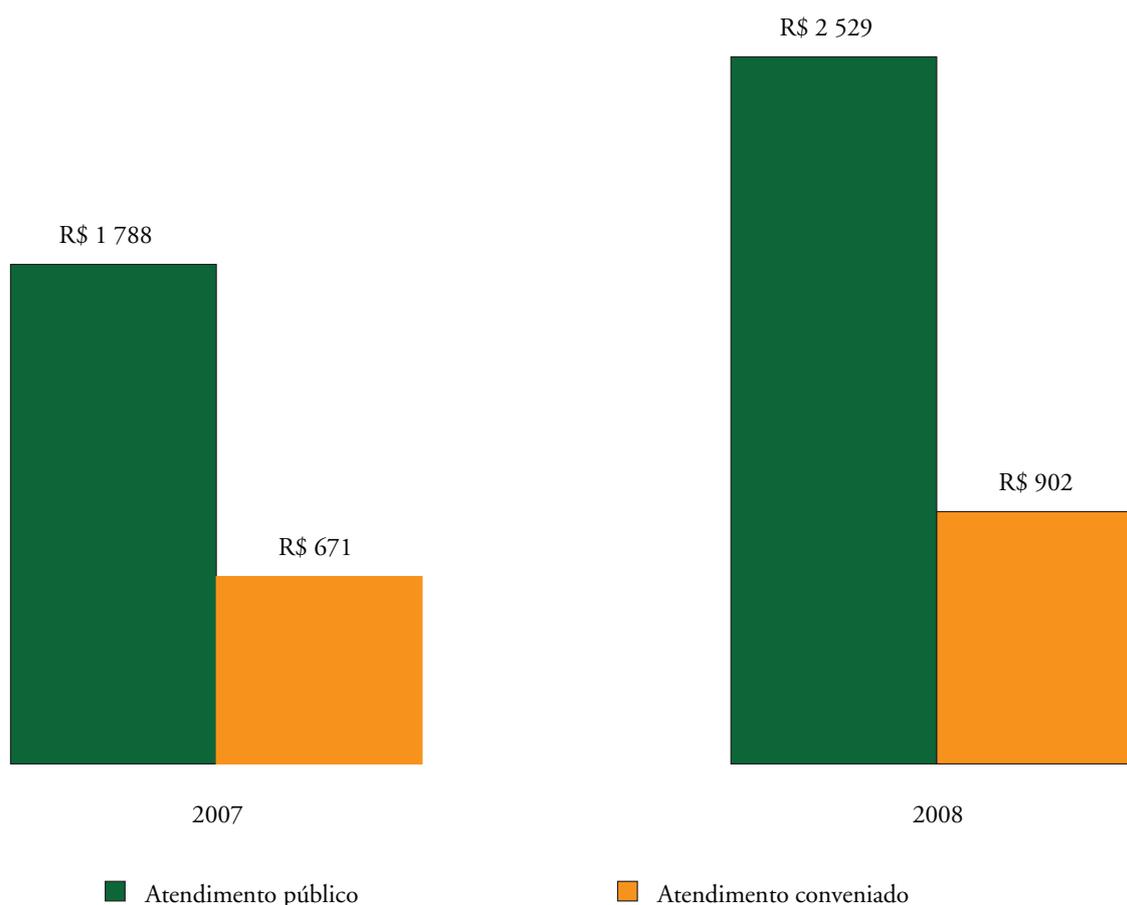
Não foi possível calcular separadamente o gasto por aluno entre creches e pré-escolas devido à forma de lançamento contábil, realizado de acordo com as normas vigentes. O re-

gistro contábil possibilita, com algum grau de arbitrariedade, apenas estimar separadamente o gasto médio por aluno/ano realizado pela rede pública daquele realizado pelas instituições conveniadas (Gráfico 11.8).

Para tornar minimamente comparáveis os gastos por aluno entre um e outro atendimento, foram necessárias algumas adequações. No cálculo do gasto aluno da rede pública foram subtraídas as despesas com investimentos e o montante das subvenções sociais destinado especificamente às instituições que fazem o atendimento, tomando-se o cuidado de não incluir a subvenção destinada às duas instituições que realizam o serviço terceirizado de pessoal. O resultado foi dividido pelo número de matrículas da rede pública. No cálculo do gasto aluno do atendimento conveniado, o valor das subvenções sociais foi dividido pelas matrículas correspondentes.

Gráfico 11.8

Gasto aluno/ano na educação infantil pública e conveniada de Campo Grande
2007-2008 (em reais – dez/08)



Fontes:

PMCG/SAS. Subvenções Sociais a serem repassadas as entidades não governamentais de Campo Grande no ano de 2007.

PMCG/SAS. Subvenções 2008. Educação Infantil 2008.

PMCG/Semed/DCOF. Exercício 2008. Entidades assistenciais conveniadas com a Semed.

Assim, o gasto por aluno/ano da educação infantil na rede pública foi quase o triplo do realizado na rede conveniada nos dois anos examinados. Enquanto o gasto público se elevou em mais de 40%, saltando de R\$ 1.788 para R\$ 2.529 por aluno, o gasto na rede conveniada cresceu 35%, passando de R\$ 670 para R\$ 902 por aluno ano.

Esses resultados são indicadores de um elevado grau de diferenciação e desigualdade nos tipos de atendimento realizados no âmbito da mesma Prefeitura, que pode estar se refletindo na qualidade do serviço educacional e pedagógico disponibilizado às crianças de Campo Grande.

FLORIANÓPOLIS (SC)

■ Características do atendimento público municipal em educação infantil

O atendimento em educação infantil realizado pela Prefeitura do Município de Florianópolis ocorre em creches, núcleos de educação infantil (NEI), núcleos de educação infantil vinculados (NEI Vinculado) e em instituições conveniadas. NEI Vinculado é a denominação utilizada para as salas de aula ou as turmas de educação infantil instaladas em unidades escolares de ensino fundamental. A Tabela 11.7 reúne a quantidade de equipamentos disponíveis para o atendimento entre 2007 e 2009.

Tabela 11.7

Evolução dos equipamentos municipais de educação infantil em Florianópolis – 2007-2009

Tipo de atendimento	2007 (out.)	2008 (out.)	2009 (jul.)
Creches	38	39	48
Núcleos de Educação Infantil	22	22	23
Núcleos de Educação Infantil Vinculados	7	7	7
Instituições Conveniadas	35	33	29
Total	102	101	107

Fonte: PMF. SME. DP. Sínteses do Atendimento na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de outubro de 2007, setembro de 2008 e julho de 2009.

A ampliação do número de creches na rede municipal decorre, em parte, de um processo de municipalização do atendimento em educação infantil antes realizado pela rede estadual. A propósito, a Tabela 11.8, elaborada com informações dos Censos Escolares do

período, mostra as tendências inversas de matrículas na educação infantil, especificamente entre a rede estadual e a rede municipal.

Tabela 11.8

Evolução das matrículas (estaduais e municipais) em creches e pré-escolas de Florianópolis – 2007-2009

Modalidade	Dep Adm	2007	2008	2009
Creche	Estadual	504	60	52
	Municipal	4 154	4 617	4 650
Pré-Escola	Estadual	988	522	108
	Municipal	4 141	4 368	5 283

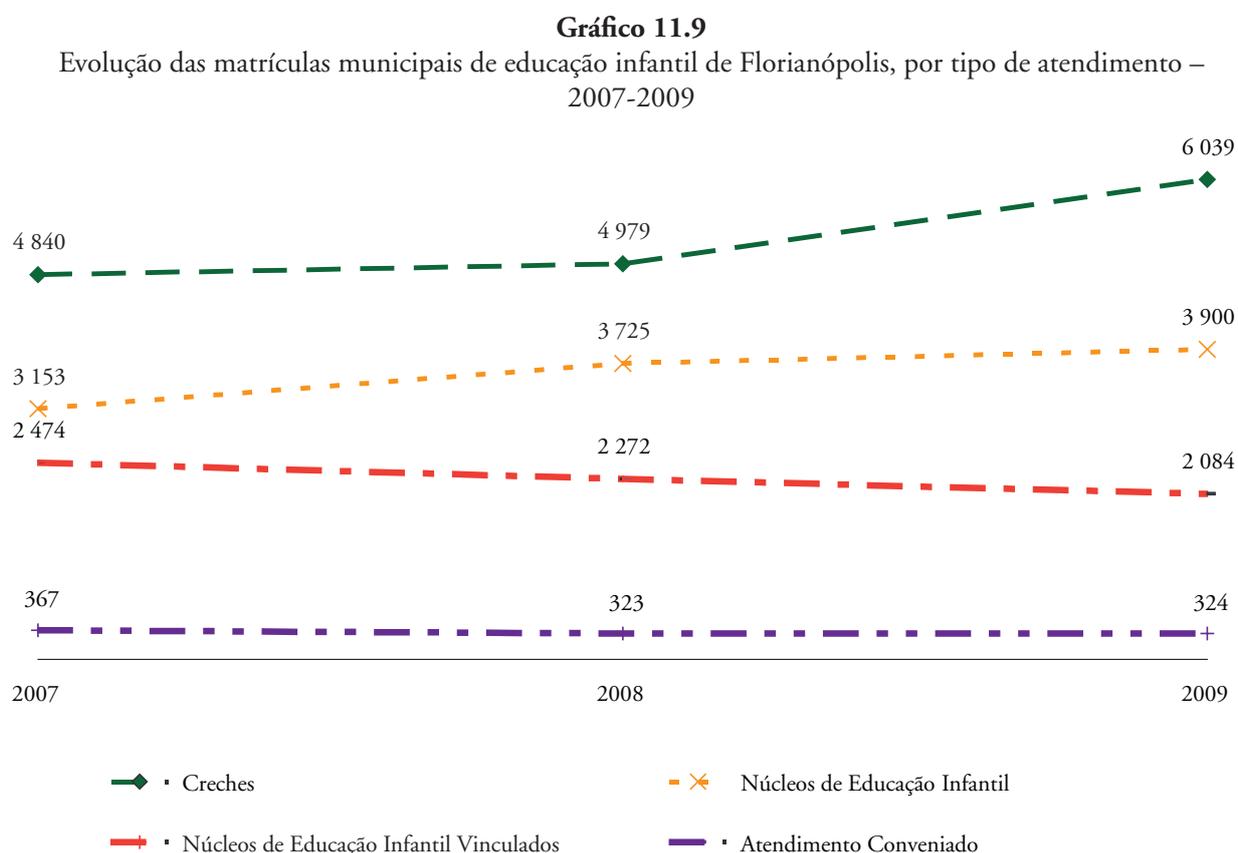
Fonte: MEC. INEP. Censos Escolares. Consulta à Matrícula - 2007, 2008 e 2009. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/matricula/> Acesso: 28/09/09

A ampliação da rede municipal também se deu pela incorporação de equipamentos das instituições privadas sem fins lucrativos antes conveniadas com a Prefeitura. A “municipalização” desse atendimento, como é designada pelas técnicas da Secretaria Municipal de Educação (SME), ocorreu pela incorporação de espaços físicos (prédios e equipamentos) à rede municipal, por meio de contratos de cessão de uso. Desse modo, a Prefeitura pode destinar recursos públicos para a melhoria dos prédios e alocar pessoal efetivo para o atendimento educacional. Nesse caso, a “municipalização” se aproxima de uma estatização ou publicização do atendimento privado sem fins lucrativos, sem configurá-la plenamente como tal. A redução do atendimento conveniado também decorreu da não renovação de convênios irregulares.

Na mesma tabela também se pode constatar que, especificamente no âmbito municipal, o atendimento pré-escolar superou o número de matrículas em creche. Foi necessário recorrer aos Censos Escolares para obter essa informação, uma vez que os mapas sobre matrículas utilizados pela SME agregam grupos de idade de abrangência diferente do usual, ou seja, a SME agrega as matrículas em faixas etárias de zero a cinco anos de idade nas creches e instituições conveniadas e de três a cinco anos de idade nos NEIs.

A propósito da menção ao atendimento conveniado, convém destacar que a sua transferência do âmbito de gestão da Secretaria de Desenvolvimento Social para o da Educação consolidou-se em 2008. A regularização desse atendimento no âmbito do setor educacional possibilitou que as matrículas das instituições conveniadas pudessem ser paulatinamente registradas no Censo Escolar, fazendo com que o município fosse beneficiado pela ampliação de recursos destinados aos programas federais do FNDE, bem como pelo acréscimo na receita proveniente do Fundeb. Convém mencionar que, entre as instituições conveniadas, são mantidos os Núcleos de Atendimento à Criança, assim denominadas algumas creches

domiciliares que atendem a um pequeno número de crianças. O Gráfico 11.9 apresenta a evolução das matrículas de acordo com cada tipo de atendimento, onde se pode perceber a ascensão mais evidente do atendimento nas creches públicas do que nos NEIs, ao lado da queda na oferta das conveniadas.

**Fontes:**

- (1) PMF/SME/DP. Movimento mensal da educação infantil, out. 2007, out. 2008, jul 2009.
- (2) PMF/SME/DP. Conveniadas - Movimento Mensal, jun. 2009.
- (3) PMF/SAS. Cronograma de desembolso/cofinanceiro - Fundo Municipal de Assistência Social - 2007.
- (4) PMF/SAS. Cronograma de desembolso/cofinanceiro - Fundo Municipal de Assistência Social - 2008.

A Tabela 11.9, por sua vez, compila as matrículas segundo o período de duração do atendimento. O conjunto do atendimento alcançou mais de doze mil matrículas em 2009, dentre as quais cresceu significativamente o atendimento em período integral na rede pública, apesar de ser proporcionalmente mais evidente no atendimento conveniado, mesmo com menor número de matrículas. No atendimento público as creches cobrem toda a faixa etária de zero a cinco anos, na sua maioria em tempo integral, enquanto os NEIs e os NEIs Vinculados acolhem matrículas de crianças de três a cinco anos de idade, na sua maioria em tempo parcial. Convém salientar que a redefinição do atendimento em educação infan-

til para a faixa etária entre 0 a 5 anos ocorreu em 2007 (PMF, 2006), quando foi criado o ensino fundamental de 9 anos e, então, as crianças de 6 anos de idade passaram a ser gradativamente matriculadas nesse nível de ensino.

Tabela 11.9

Evolução das matrículas municipais em creches e pré-escolas públicas e conveniadas de Florianópolis, segundo o período de atendimento – 2007-2009

Tipo de atendimento	2007	2008	2009
Público	8 360	9 027	10 263
Período parcial	3 691	3 819	4 006
Período integral	4 669	5 208	6 257
Atendimento Conveniado	2 474	2 272	2 084
Período parcial	440	423	173
Período integral	2 034	1 849	1 911
Total	10 834	11 299	12 347
Período parcial	4 131	4 242	4 179
Período integral	6 703	7 057	8 168

Fontes: PMF. SME. DP. Movimento mensal da Educação Infantil, out. 2007, out. 2008, jul 2009. PMF. SME. DP. Conveniadas - Movimento Mensal, jun 2009. PMF. SAS. Cronograma de desembolso/co-financeiro - Fundo Municipal de Assistência Social - 2007. PMF. SAS. Cronograma de desembolso/co-financeiro - Fundo Municipal de Assistência Social - 2008.

■ O financiamento da educação infantil

A Lei Orgânica do Município de Florianópolis determina que a Prefeitura deva aplicar pelo menos 25% da sua receita de impostos e transferências na manutenção e desenvolvimento da sua rede de ensino, podendo destinar parte desses recursos para escolas comunitárias e filantrópicas.

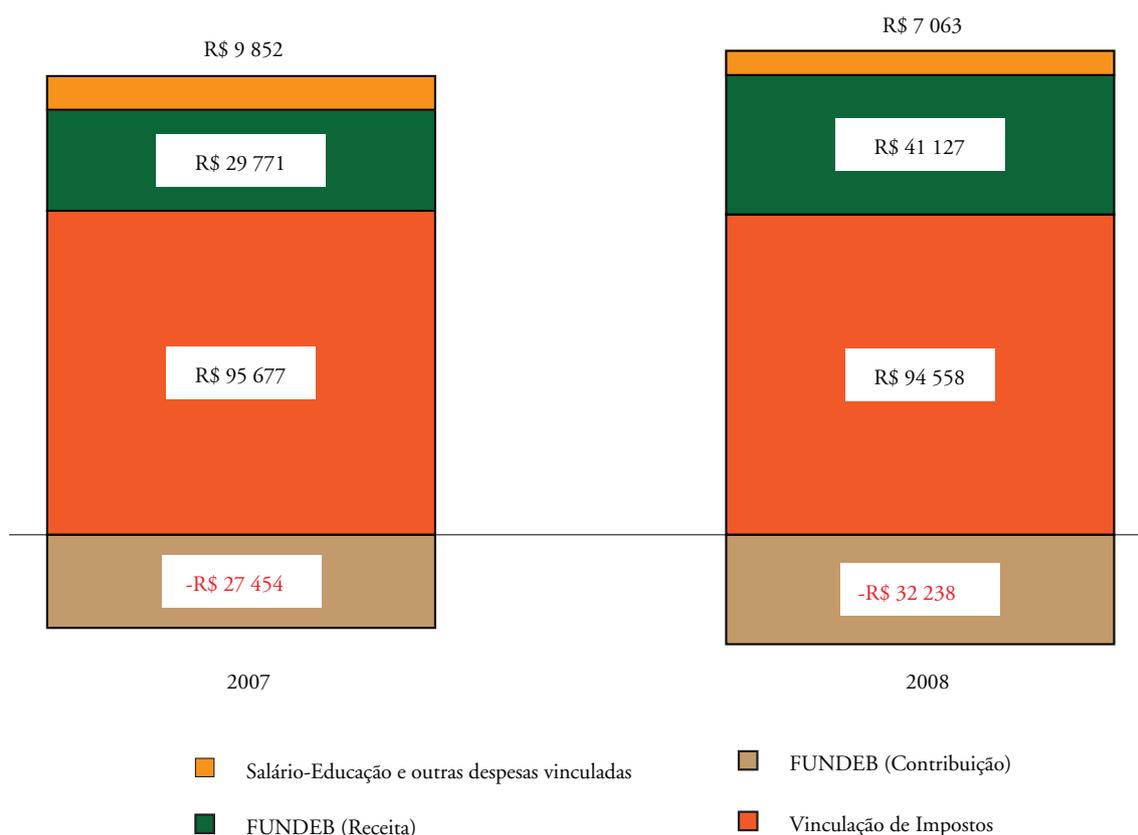
Art. 122 - O Município aplicará, anualmente, pelo menos, **vinte e cinco por cento** da receita proveniente de seus impostos e dos impostos estadual e federal de cuja arrecadação participe, na **manutenção, ampliação e no desenvolvimento do ensino**, ressalvadas as despesas com programas de alimentação e assistência à saúde, no ensino fundamental, que serão custeados com recursos federal, estadual e outros recursos orçamentários municipais.

§ 1º - **Os recursos municipais poderão ser destinados às escolas comunitárias, filantrópicas** ou definidas em lei. (CAMARA, 1990 – Grifos meus)

Com os recursos da vinculação e de outras fontes, a educação municipal teve disponíveis R\$ 135,3 milhões e R\$ 142,7 milhões, respectivamente, em 2007 e 2008. O Gráfico 11.10 detalha a composição dessas disponibilidades por fonte de receita.

Gráfico 11.10

Receitas destinadas ao ensino em Florianópolis, por origem de recursos – 2007-2008
(em mil reais – dez/2008)



Fonte: MEC/FNDE/Siope/RREO - Anexo X - Demonstrativo das receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE, 2007 e 2008. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/siope/relatorioRREOMunicipal2006.do>. Acesso em: 15/09/09.

O Gráfico 11.10 mostra a composição desses dispêndios por origem de recurso. Na base inferior das colunas, logo abaixo do eixo, encontra-se registrado o montante dos recursos que é deduzido do total da vinculação da receita de impostos e transferências e corresponde à contribuição do município ao Fundeb realizada automaticamente. No campo imediatamente acima do eixo está representado o valor restante da vinculação após a dedução. Somados, esses montantes compõem o percentual mínimo de 25% da receita de impostos e transferências que deve ser destinado à manutenção e desenvolvimento do ensino. Acima da vinculação está representado o total da receita proveniente do Fundeb, de acordo com as

matrículas de educação básica mantidas pelo município e registradas no Censo Escolar do ano anterior. Nessa correspondência, a depender do tipo de atendimento e do número de matrículas, esse montante pode ser inferior, igual ou superior ao da contribuição. No topo das colunas, em menor volume, estão agregados os montantes do salário-educação e outras receitas de aplicação vinculada em programas específicos oriundos do FNDE, como a alimentação escolar e o transporte escolar, entre outros.

Dito isso, pode-se verificar que a elevação do montante dos recursos disponíveis para a educação se deve, sobretudo, à elevação da receita proveniente do Fundeb (de R\$ 29,7 milhões para R\$ 41,1 milhões). Isso foi alcançado a despeito da redução nos montantes do salário-educação e outras despesas vinculadas (de R\$ 9,8 milhões para R\$ 7 milhões) e da vinculação de impostos (de R\$ 95,6 milhões para R\$ 94,5 milhões), esta devido ao aumento do valor da contribuição ao Fundeb (de R\$ 27,4 milhões para R\$ 32,2 milhões).

Os Demonstrativos das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino desses anos, consultados no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), informam que a Prefeitura cumpriu percentuais superiores ao da vinculação constitucional, tendo aplicado 29,49% e 27,78% nos dois anos.

No que diz respeito a receitas especificamente destinadas à educação infantil, vale destacar a sutil elevação do montante de alguns recursos federais que o FNDE destinou a programas mantidos e executados pela Secretaria Municipal de Educação (Tabela 11.10).

Tabela 11.10

Programas e receitas do FNDE destinados à educação infantil em Florianópolis – 2007-2008

Programas	Em mil reais – dez/2008	
	2007	2008
PNAC- PNAE Creche	192	223
PTA/Infantil - Projeto p/ Atendimento à Ed. Infantil	224	-
PNAP - Pré-Escola	-	227

Fonte: MEC. FNDE. LIBERAÇÕES - CONSULTAS GERAIS. Disponível em http://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_01_pc?p_ano=2007&p_programa=&p_uf=SC&p_municipio=120170. Acesso: 02/10/09

O exame das despesas mostra que o total dos dispêndios realizados com a educação infantil (Tabela 11.11) representou algo em torno de 46% do total despendido com a manutenção do ensino pela Prefeitura nos dois anos analisados, o que correspondeu a R\$ 61,4 milhões e R\$ 65,8 milhões, respectivamente.

Desses dispêndios, 70,4%, em 2007, e 65,9%, em 2008, foram destinados às despesas com pessoal e encargos sociais, 27,7% e 30,8%, respectivamente, para custeio (despesas correntes) de manutenção da rede e apenas 1,9% e 3,3%, respectivamente, para investimen-

tos na construção de novas unidades escolares e/ou na reforma e recuperação dos equipamentos existentes. Entre as fontes de recursos utilizadas nesses itens, foi mais significativo o uso das receitas do Fundeb no custeio de pessoal e encargos sociais em 2008.

Tabela 11.11

Despesas na educação infantil em Florianópolis, segundo a natureza da despesa e a origem dos recursos 2007-2008

Natureza da despesa	2007		2008	
	\$	%	\$	%
Pessoal e Encargos Sociais	43 242	70,4	43 390	65,9
Custeados com Fundeb	4 112	9,5	12 823	29,6
Custeados c/ Impostos e Transferências	39 130	90,5	30 567	70,4
Custeio (Despesas Correntes)	17 020	27,7	20 249	30,8
Custeados c/ Impostos e Transferências	16 309	95,8	19 754	97,6
Custeados c/ recursos vinculados	711	4,2	495	2,4
Investimentos	1 167	1,9	2 187	3,3
Custeados c/ Impostos e Transferências	792	67,9	1 633	74,7
Total	61 428	100,0	65 826	100,0

Fonte: MEC. FNDE. SIOPE. Demonstrativo da Função Educação - 2007 e 2008. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/siope/dadosInformadosMunicipio.do>. Acesso: 15/09/09.

Os campos de Pessoal e encargos sociais e de Custeio (despesas correntes) agregam todas as despesas realizadas cotidianamente com a educação infantil que mantêm as escolas e o sistema de ensino em funcionamento. No primeiro campo são computadas especificamente as despesas com os vencimentos e encargos sociais do pessoal docente e não docente. No campo Custeio (despesas correntes) são registradas todas as outras despesas de uso constante de funcionamento das escolas, como material de consumo e limpeza, material didático-pedagógico, entre outras. Também nesse campo são registrados os valores transferidos, a título de apoio financeiro, por meio das subvenções sociais, às instituições privadas sem fins lucrativos que realizam o atendimento conveniado de educação infantil e os repasses às empresas e instituições contratadas para realizar serviços terceirizados. Os Investimentos comportam as despesas com ampliação e reformas da rede física educacional existente, bem como com a construção de novos prédios e aquisição de equipamentos voltados à expansão do atendimento.

O apoio financeiro às instituições comunitárias e filantrópicas que realizam o atendimento conveniado é composto por recursos repassados na forma de subvenções sociais e pela cessão de professores contratados em caráter temporário pela Prefeitura para o trabalho pedagógico. O decreto municipal que regula o convênio entre a Prefeitura e as instituições privadas sem fins lucrativos desde 2008 (PMF, 2008b) estabelece como compromisso da SME a contratação de professores que atuarão nos equipamentos conveniados para o atendimento das crianças. Estabelece também que os recursos a serem repassados para a manutenção e desenvolvimento do ensino da instituição advirão do Fundeb, de acordo com os mesmos valores por aluno definidos pelo Fundo para as matrículas nas instituições conveniadas em período parcial e integral.

Antes de serem transferidas ao âmbito de gestão da SME, as instituições conveniadas recebiam recursos provenientes do Fundo Municipal e do Fundo Nacional de Assistência Social por intermédio da Secretaria de Assistência Social. A SME já cedia professores temporários e a alimentação escolar antes desse período, embora o valor dessas despesas não tenha sido obtido. A Tabela 11.12, mesmo incompleta, oferece um quadro dos recursos destinados ao atendimento conveniado.

Tabela 11.12

Recursos destinados pela Prefeitura de Florianópolis para os estabelecimentos conveniados – 2007-2009

	2007	2008	2009 (previsão)
Secretaria de Educação			
Folha - Professores temporários	nd	3 392 809	3 901 286
Alimentação Escolar	nd	604 478	-
Manutenção Escolar	-	-	2 480 860
Secretaria de Assistência Social			
	1 391 835	1 683 180	-
Total dos repasses	nd	5 680 468	6 382 146

Fontes: PMF. SME. DEI. Quadro da Educação Infantil - 2008. PMF. SME. DEI. Quadro Geral Convênio da Educação Infantil - 2009. PMF. SAS. Cronograma de desembolso/co-financeiro - Fundo Municipal de Assistência Social - 2007. PMF. SAS. Cronog^o

Nota: nd = informação não disponível

A partir de 2009, com recursos ampliados, a manutenção do atendimento escolar conveniado passa a ser completamente exercido pela SME, quando se esperava que as instituições conveniadas se adequariam aos critérios para convênio e aos padrões mínimos de qualidade estabelecidos pelo Conselho Municipal de Educação (PMF, 2008b). No que se refere à utilização dos recursos repassados para a manutenção escolar, além da alimentação escolar, a minuta de convênio entre a SME e as instituições estabelece como itens de despesa a remuneração de pessoal e encargos (excetuado o professor temporário, cedido pela SME), a aquisição de material didático-pedagógico, de consumo e de expediente, a implementação do Projeto Político Pedagógico e a manutenção de equipamentos.

■ O gasto por aluno/ano

Não foi possível, no breve período destinado ao estudo, a elaboração de gastos por aluno para o atendimento da educação infantil que separassem tanto os recursos aplicados em creches dos aplicados em pré-escolas, ambas em tempo parcial, quanto àqueles aplicados nas unidades públicas dos aplicados nas unidades conveniadas.

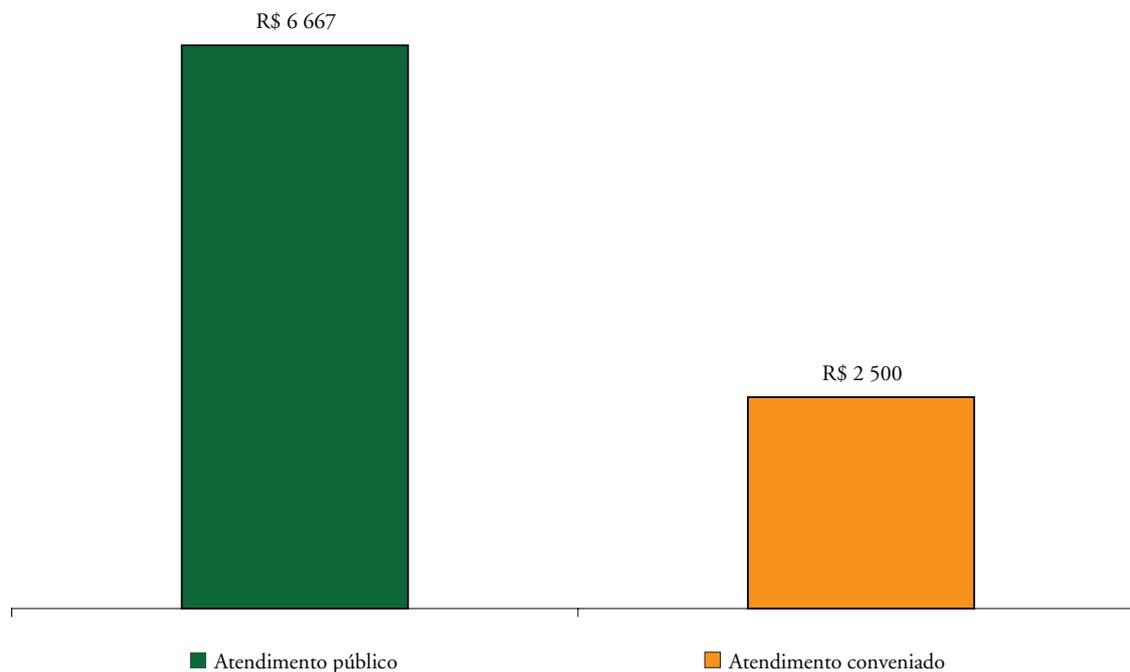
As dificuldades de identificação e separação das despesas realizadas em creches e pré-escolas, em tempo parcial e/ou integral, decorreram principalmente da norma contábil de vigência nacional que permite o lançamento dessas despesas em rubricas que indiferenciam os recursos destinados à manutenção e aos investimentos em umas e em outras. Adicionalmente, as creches de modo geral matriculam crianças de toda a faixa etária até os cinco anos de idade e outros equipamentos de três a cinco anos de idade, e não apenas de zero a três anos e onze meses de idade, como tem sido usualmente associado a esse tipo de atendimento, identificado nos Censos Escolares e definido na LDB. No caso dos censos, a informação da idade atendida é prestada pela unidade escolar e, atualmente, capturada diretamente pelo Educacenso.

Só foi possível estimar separadamente o gasto aluno/ano entre o atendimento público e o conveniado, e apenas para o ano de 2008. As informações relativas ao ano anterior não são consistentes ou estão incompletas. Contudo, a comparação exibe um gasto aluno no atendimento público muito superior ao realizado pelas instituições conveniadas (Gráfico 11.11), de R\$ 6.667 por aluno do primeiro diante de R\$ 2.500 por aluno das segundas, evidenciando um grau de desigualdade muito acentuado.

Os cálculos de custo aluno-ano médio, elaborados pelo Departamento de Planejamento da Secretaria de Educação apenas para o atendimento público, se aproximam do gasto aluno estimado acima e dispõem de uma estimativa de gasto também por período de atendimento. Em 2007, o custo aluno médio chegou a R\$ 6.725, sendo de R\$ 4.486 para o período de seis horas e de R\$ 8.966 para o de doze horas (PMF, 2007). No ano seguinte, o custo aluno médio recuou para R\$ 6.168, sendo R\$ 4.150 para o período de seis horas e R\$ 8.301 para o de doze horas (PMF, 2009).

Gráfico 11.11

Gasto aluno/ano na educação infantil no atendimento público e conveniado de Florianópolis em 2008



FORTALEZA (CE)

■ Características do atendimento público municipal em educação infantil

O atendimento de educação infantil realizado pela Prefeitura do Município de Fortaleza, segundo informações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), cresceu significativamente em 2008, sobretudo em creches. Alcançou mais de 38 mil matrículas em 2009, sendo 10.294 em creches e 28.113 em pré-escolas (Gráfico 11.12).

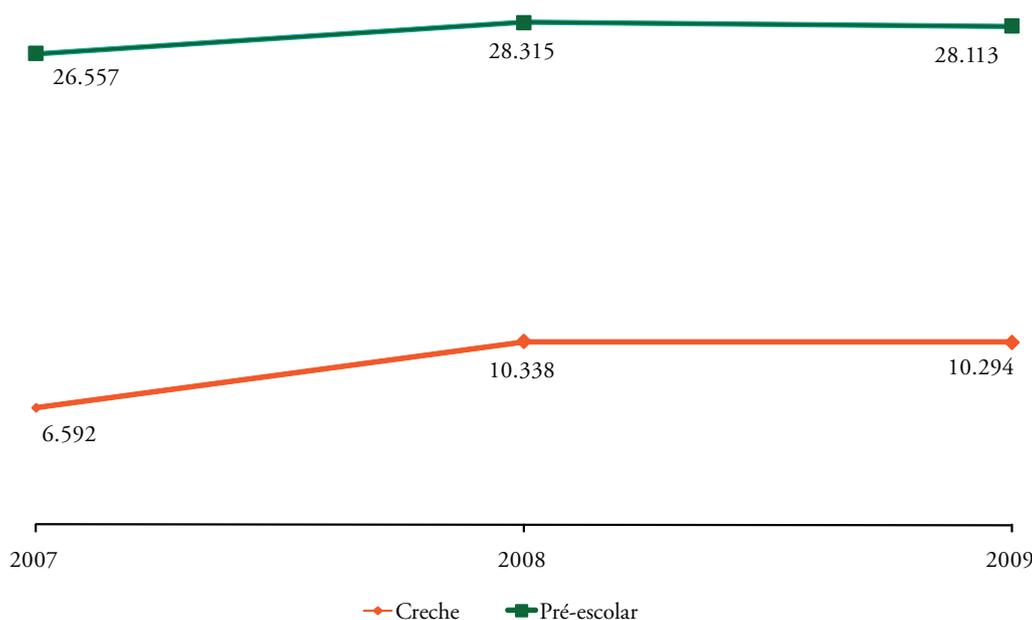
O atendimento em creches, em particular, é realizado em tempo integral em creches “municipalizadas” e creches conveniadas, enquanto o da pré-escola é realizado apenas em equipamentos públicos de tempo parcial.

No que se refere às creches, a SME não informou, apesar da insistência, o número de matrículas das creches separadamente. Assim, não foi possível identificar quantas matrículas são públicas e quantas são conveniadas. As creches “municipalizadas” são assim denominadas por serem unidades cujos espaços físicos foram cedidos pelas instituições privadas sem fins lucrativos à SME, por meio de termos de cessão de uso, onde antes aquelas realizavam o atendimento. A esse respeito, segundo a Coordenadora de Educação Infantil, não havia oferta pública em creches até 2004. O atendimento existente era todo realizado por meio de

convênios no âmbito de gestão da Secretaria de Assistência Social, ocorrendo também em prédios públicos. A transição da gestão para o âmbito da SME foi acompanhada de uma revisão nos termos do convênio e sob regulamentação e critérios mais rigorosos, o que parece ter contribuído para o paulatino processo de “municipalização”. A ampliação da rede também vem se dando por meio de novas construções, aquisição de imóveis e contratos de aluguel.

Gráfico 11.12

Evolução das matrículas na educação infantil em Fortaleza – 2007-2009



Fontes: PMF. Coordenação de Informação e Pesquisa. Evolução da Matrícula da Educação Infantil. Mensagem recebida por marcos.bassi@unisul.br em 6 out 2009.

Na Tabela 11.13 pode-se constatar o aumento das creches municipalizadas em 2008, pela incorporação das conveniadas, que, conseqüentemente, diminuíram. No ano seguinte, porém, os convênios voltaram a crescer devido à necessidade de a Prefeitura acolher em curto espaço de tempo o atendimento conveniado, que deixou de ser realizado pela Secretaria Estadual de Educação. Nesses movimentos, o número total de equipamentos nessa modalidade chegou a 137 unidades.

Tabela 11.13

Evolução dos equipamentos de creche em Fortaleza – 2007-2009

	2007	2008	2009
Creches municipalizadas	49	69	80
Creches conveniadas	41	27	57
Total	90	96	137

Fontes: PMF/SME. Coordenação de Informação e Pesquisa. Evolução da Matrícula da educação infantil. Recebido por Marcos Edgar Bassi marcos.bassi@unisul.br em 29 de outubro de 2009.

Quanto ao atendimento em pré-escolas, a SME também não informou o número de unidades e os tipos de atendimento, nem cedeu registros com tal informação. Esses números, bem como a proporção do atendimento conveniado em relação ao atendimento público, foram obtidos em outro documento, elaborado pela Coordenação de Informações e Pesquisa da própria SME,³ reunido no Quadro 11.7, o qual traz o mapa das matrículas para o mês de maio de 2009. Convém frisar, entretanto, que são números ligeiramente diferentes daqueles apresentados no Gráfico 11.12 e na Tabela 11.13, uma vez que foram coletados em outro período do ano de 2009. O Quadro 11.8, por exemplo, não reúne as matrículas em creche criadas pelos convênios firmados pela SME para assumir o serviço antes realizado pela Secretaria Estadual de Educação.

Com essas novas informações, pode-se constatar a existência, no início de 2009, de 342 unidades, atendendo a um total de quase 37 mil matrículas, sendo 9.665 em creches e 27.297 em pré-escolas. Desses números, 1.905 matrículas, pouco mais de 5% do total e 20% da soma apenas das creches, são atendidas por instituições conveniadas.

Ainda como forma de preencher outras lacunas no atendimento escolar da Prefeitura devido a informações não cedidas pela SME, também foram consultados os Censos Escolares de 2007 e 2008, utilizados pelo Fundeb para a redistribuição dos valores por aluno em 2008 e 2009, respectivamente. A confrontação das informações dessa fonte com as da SME, apresentadas no Gráfico 11.9, sugere que ou a SME forneceu apenas o número de matrículas do atendimento das creches municipalizadas, omitindo a informação do atendimento conveniado,⁴ ou ocorreu algum equívoco nos números utilizados pelo Fundeb. Nas Tabelas 14 e 15, com informações dos censos, pode-se verificar que apenas os números no campo municipal das matrículas coincidem com os números fornecidos pela SME. Porém, além deles, os censos utilizados pelo Fundeb registram também matrículas conveniadas que já estariam no cômputo da SME. O que torna ainda mais intrigante a confrontação desses números discrepantes é a existência de matrículas em creches em tempo parcial e de matrículas conveniadas em pré-escola, tipo de atendimento que a SME afirma não ocorrer, ou seja, as creches são de tempo integral e a pré-escola é atendida apenas em unidades públicas. Ao ser consultada sobre essas discrepâncias, a Coordenadora da Educação Infantil apenas afirmou, em mensagem eletrônica, que a SME utiliza um conceito diferenciado sobre convênio e que os registros do Inep poderiam decorrer de informações equivocadas.

3. Trata-se de cópia eletrônica do documento *Quantitativo de turmas e matrículas de unidades escolares da rede municipal de ensino de Fortaleza*, de maio de 2009, cedido pela Fundação Carlo Chagas.

4. Várias solicitações e tentativas de obtenção dessa informação, realizadas até mesmo pela coordenadora desta pesquisa em Fortaleza, junto à Coordenadoria de Educação Infantil e Assessoria do Gabinete da Secretária de Educação, foram frustradas e, na verdade, postergadas por uma e por outra até o encerramento do prazo de apresentação deste relatório.

Quadro 11.8

Matrículas na educação infantil em creche e pré-escola de Fortaleza, por tipo de atendimento – 2009

Tipo de atendimento	Número de unidades	Matrículas		
		creche	pré-escola	total
Creches municipalizadas	89	6 656	271	6 927
Creches conveniadas	26	1.905	-	1.905
Anexos	45	575	4 158	4.733
Patrimoniais	180	529	22 700	23 229
Ed. Especial	2	-	168	168
Total	342	9 665	27 297	36 962

Fonte: PMF/SME/CIP. Quantitativo de turmas e matrículas de unidades escolares da rede municipal de ensino de Fortaleza, maio/09. Mensagem recebida por <marcos.bassi@unisul.br> em 01 dez. 2009.

Nota: Os números desse quadro são diferentes dos apresentados para o mesmo ano no Quadro 1 e na Tabela 1, pois se referiram a informações coletadas em outro mês desse ano.

Tabela 11.14

Matrículas de educação infantil do Censo Escolar de 2007, consideradas para efeitos redistributivos do Fundeb em 2008

Dependência administrativa	Período		Número Total
	Parcial	Integral	
Municipal			
Creche pública	370	6 215	6 585
Pré-escola pública	119	26 337	26 456
Subtotal	489	32 552	33 041
Conveniada			
Creche conveniada	407	2 693	3 100
Pré-escola conveniada	1 345	485	1.830
Subtotal	1 752	3 178	4 930
Matrícula Total			
Creche	777	8 908	9 685
Pré-escola	1 464	26 822	28 286
Total	2 241	35 730	37 971

Fontes: MEC/FNDE/Fundeb. Matrículas da educação da básica, consideradas no Fundeb em 2008, estimativa da receita anual do fundo e coeficientes de distribuição dos recursos por ente governamental ceará. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/coef_ceara.pdf. Acesso em: 29 out 2009. MEC/FNDE/Fundeb. Matrículas da educação da básica, consideradas no Fundeb em 2009, estimativa da receita anual do fundo e coeficientes de distribuição dos recursos por ente governamental ceará. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/matrícula_coeficiente_2009/ce_2009.pdf. Acesso em: 29 out 2009.

Tabela 11.15
Matrículas de educação infantil do Censo Escolar de 2008, consideradas para efeitos redistributivos do Fundeb em 2009

Dependência administrativa	Período		Número
	Parcial	Integral	Total
Municipal			
Creche pública	314	10 015	10 329
Pré-escola pública	1 853	26 391	28 244
Subtotal	2 167	36 406	38 573
Conveniada			
Creche conveniada	253	86	339
Pré-escola conveniada	1 345	485	1.830
Subtotal	1 598	571	2 169
Matrícula Total			
Creche	567	10 101	10 668
Pré-escola	2 338	27 736	30 074
Total	3 765	36 977	40 742

Fontes: MEC/FNDE/Fundeb. Matrículas da educação da básica, consideradas no Fundeb em 2008, estimativa da receita anual do fundo e coeficientes de distribuição dos recursos por ente governamental ceará. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/coef_ceara.pdf. Acesso em: 29 out 2009. MEC/FNDE/Fundeb. Matrículas da educação da básica, consideradas no Fundeb em 2009, estimativa da receita anual do fundo e coeficientes de distribuição dos recursos por ente governamental ceará. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/matrícula_coeficiente_2009/ce_2009.pdf. Acesso em: 29 out 2009.

■ O financiamento da educação infantil

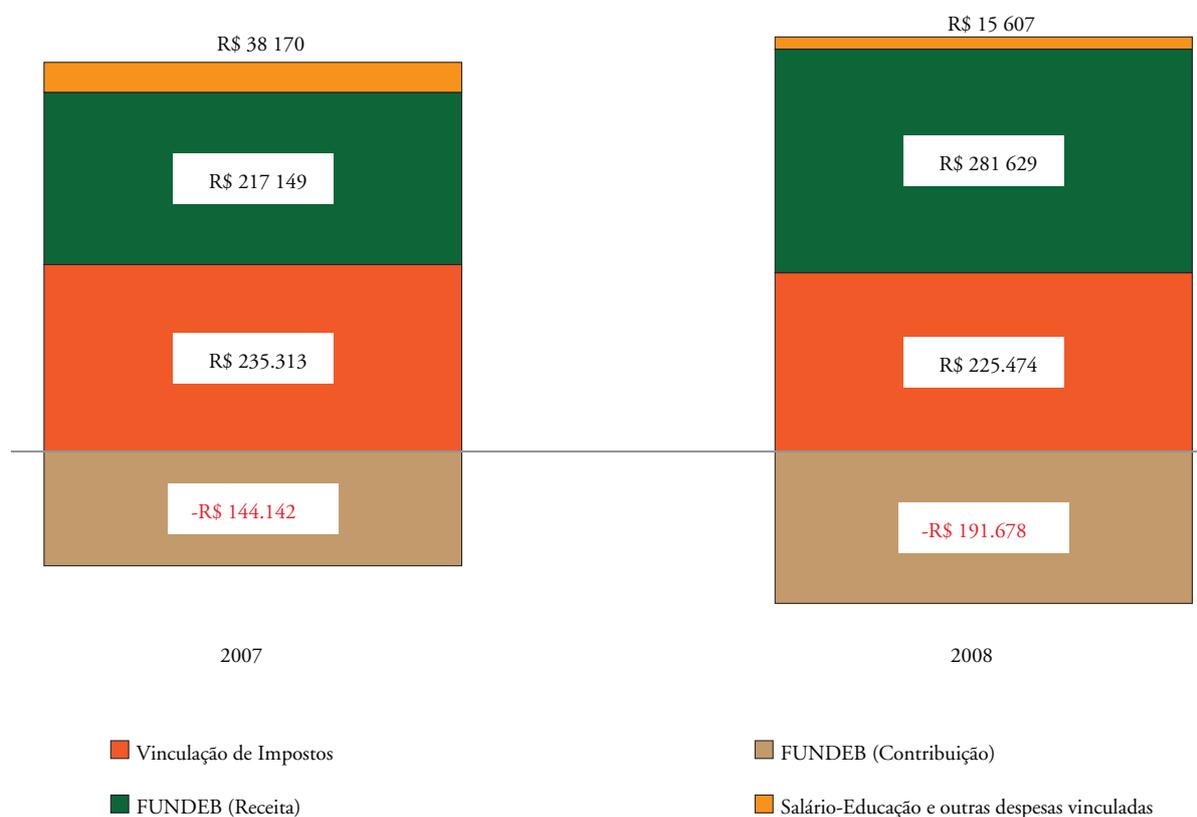
No tocante ao financiamento da educação municipal, segundo o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), a SME teve disponível para aplicação na rede de ensino cerca de R\$ 490 milhões em 2007 e R\$ 522 milhões em 2008, depois de subtraídas as contribuições ao Fundeb nesses anos (Gráfico 11.13).

O Gráfico 11.13 mostra a composição desses dispêndios por origem de recurso. Na base inferior das colunas, logo abaixo do eixo, encontra-se registrado o montante dos recursos que é deduzido do total da vinculação da receita de impostos e transferências e corresponde à contribuição do município ao Fundeb realizada automaticamente. No campo imediatamente acima do eixo está representado o valor restante da vinculação após a dedução. Somados, esses montantes compõem o percentual mínimo de 25% da receita de impostos e transferências que deve ser destinado à manutenção e desenvolvimento do ensino. Acima da vinculação está representado o total da receita proveniente do Fundeb, de acordo com as matrículas de educação básica mantidas pelo município e registradas no Censo Escolar do ano anterior. Nessa correspondência, a depender do tipo de atendimento e do número de matrículas, esse montante pode ser inferior, igual ou superior ao da contribuição. No

topo das colunas, em menor volume, estão agregados os montantes do salário-educação e outras receitas de aplicação vinculadas a programas específicos oriundos do FNDE, como a alimentação escolar e o transporte escolar, entre outros.

Gráfico 11.13

Receitas destinadas ao ensino em Fortaleza, por origem de recursos – 2007-2008 (em mil reais – dez/2008)



Fonte: MEC/FNDE/Siope. Demonstrativo da Função Educação – 2007 e 2008. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/siope/demonstrativoFuncaoEducacao.do>. Acesso em: 15/09/09.

Cresceu a disponibilidade da receita proveniente do Fundeb à Prefeitura (R\$ 217 milhões e R\$ 281 milhões), o que compensou a contribuição ao Fundeb (R\$ 144 milhões e R\$ 191 milhões), e também as reduções nas receitas da vinculação de impostos (R\$ 235 milhões e R\$ 225 milhões) e, a menos da metade, do salário-educação e despesas vinculadas (R\$ 38 milhões e R\$ 15,6 milhões). No que se refere especificamente à receita proveniente do Fundeb, Fortaleza encontra-se no âmbito de um fundo estadual que recebe complementação financeira da União, sendo, portanto, beneficiada por essa fonte também. Na composição dessa fonte, 16% em 2007 e 15% em 2008 corresponderam a recursos da complementação.

Não foi encontrada na Lei Orgânica Municipal de Fortaleza qualquer determinação quanto ao percentual mínimo de recursos para aplicação em MDE. Nesse caso, a Prefeitura deve cumprir, portanto, a determinação mínima de vinculação de pelo menos 25% da re-

ceita de impostos e transferências prevista no inciso III do art. 212 da Constituição Federal de 1988. Os demonstrativos de aplicação dos recursos na educação utilizados para esta análise comprovam, contabilmente, a aplicação de 27,42% e 25,97% da receita de impostos e transferências no ensino, respectivamente em 2007 e 2008.

Apesar da redução no montante total de recursos do salário-educação e outras despesas vinculadas que afetaram o Programa Nacional de Alimentação Escolar – Creche (Pnac), a Prefeitura contou com o crescimento da receita de programas do FNDE em 2008, direcionados para outros programas da educação infantil executados pela SME (Tabela 11.16), como o Proinfância e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – Pré-escola (Pnap).

Tabela 11.16

Programas e receitas do FNDE destinados à educação infantil em Fortaleza
2007-2008 (em mil reais – dez/2008)

Programa	2007	2008
PNAC- PNAE Creche	520	242
Proinfância	-	700
PNAP - Pré-Escola	-	1.360

Fonte: MEC/FNDE/Liberações - Consultas gerais. Disponível em http://www.fnnde.gov.br/pls/simad/internet_fnnde.liberacoes_01_pc?p_ano=2007&p_programa=&p_uf=SC&p_municipio=120170. Acesso em: 02/10/09

O total das despesas realizadas com educação infantil (R\$ 44,6 milhões em 2007 e R\$ 47,2 milhões em 2008), segundo os demonstrativos do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), do FNDE, representaram apenas 9% dos gastos totais com o ensino (Tabela 11.17).

Os campos de Pessoal e encargos sociais e de Custeio (despesas correntes) agregam todas as despesas realizadas cotidianamente com a educação infantil que mantêm as escolas e o sistema de ensino em funcionamento. No primeiro campo são computadas especificamente as despesas com os vencimentos e encargos sociais do pessoal docente e não docente. No campo Custeio (despesas correntes) são registradas todas as outras despesas de uso constante de funcionamento das escolas, como material de consumo e limpeza, material didático-pedagógico, entre outras. Também nesse campo são registrados os valores transferidos, por meio das subvenções sociais, às instituições privadas sem fins lucrativos, a título de apoio financeiro, que realizam o atendimento conveniado de educação infantil e os repasses às empresas e instituições contratadas para realizar serviços terceirizados. Os Investimentos comportam as despesas com ampliação e reformas da rede física educacional existente, bem como com a construção de novos prédios e aquisição de equipamentos voltados à expansão do atendimento.

Tabela 11.17
Despesas na educação infantil em Fortaleza, segundo a natureza da despesa e a origem dos recursos

Em mil reais – dez/2008

Natureza de despesas	2007		2008	
	\$	%	\$	%
Pessoal e encargos sociais	27 260	61	30 327	64
Custeados com Fundeb	41	0,1	7 659	25,3
Custeados c/ impostos e transferências	27 219	100	22 668	75
Custeio (despesas correntes)	14 836	33	14 415	31
Custeados com Fundeb	-	0	200	1
Custeados c/ impostos e transferências	13 615	92	13 530	94
Custeados c/ recursos vinculados	1 221	8	685	5
Investimentos	2 530	6	2 456	5
Custeados com Fundeb	-	0	517	21
Custeados c/ impostos e transferências	2 530	100	1 939	79
Total	44 626	100	47 198	100

Fonte: MEC/FNDE/Siope. Demonstrativo da Função Educação - 2007 e 2008. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/siope/dadosInformadosMunicipio.do>. Acesso em: 15/09/09.

Dito isso, pode-se constatar que pouco mais de 60% desses gastos foram aplicados na categoria de despesas Pessoal e encargos sociais, cerca de 30% em Custeio (despesas correntes) e em torno de 5% em Investimentos nos dois anos. Lembre-se que os convênios representam parcela importante do atendimento de educação infantil, justificando assim a proporção do custeio. Essas categorias foram custeadas principalmente com receita de impostos e transferências e, em 2008, também com recursos do Fundeb.

Cabe alertar que parte das despesas contabilizadas em Pessoal e encargos sociais, apesar de registrados no âmbito do setor público, são efetivadas no atendimento conveniado. É o caso da remuneração de coordenadores pedagógicos do quadro de pessoal docente da SME que atuam nas unidades conveniadas como forma de viabilizar a política pedagógica. Apesar de essa informação partir das gestoras consultadas da SME, o seu dimensionamento também não foi obtido.

O apoio financeiro destinado ao atendimento conveniado dispõe de regras e critérios de utilização claramente estabelecidos. O modelo de termo de convênio que define esses critérios, por exemplo, estabelece o atendimento apenas de crianças de um a três anos de idade em período integral e define o Plano de Trabalho como base para o repasse de recursos financeiros, o qual deve ser suficiente para a sua manutenção. O Plano de Trabalho fixa

valores para o pagamento de pessoal (coordenador administrativo, professores, auxiliar de creche, merendeira, zelador, porteiros e encargos sociais relativos), de manutenção (cotas para água, energia elétrica, gás GLP e pequenos reparos), de aquisição de material didático e de aquisição de material de limpeza e higiene.

Além da subvenção social, a SME envia às creches conveniadas alimentação escolar, uniformes e brinquedos adquiridos em compras comuns, realizadas para o suprimento de toda a rede municipal.

■ O gasto por aluno/ano

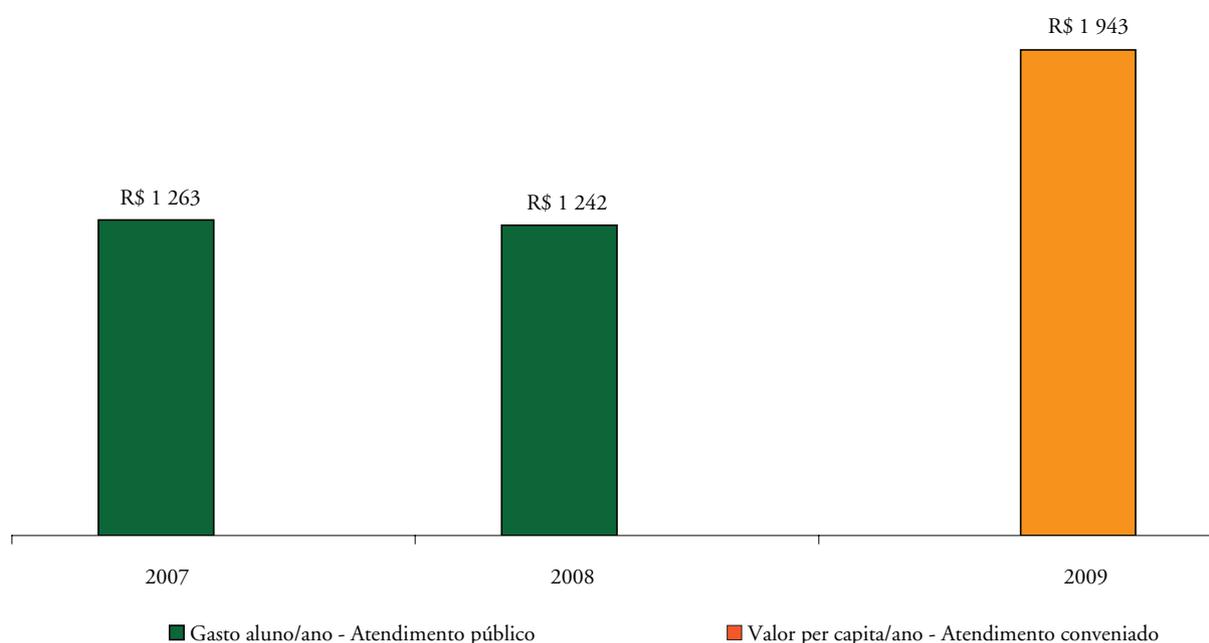
O entrelaçamento entre o público e o privado no atendimento de educação infantil é um fator que dificulta a construção de um indicador de gasto por aluno. A atuação de um docente do quadro de pessoal da educação como coordenador pedagógico nas creches conveniadas não foi obtida para poder ser atribuído como valor despendido com os convênios.

É possível, no entanto, fazer uma aproximação. O Gráfico 11.14 traz uma comparação para anos diferentes de uma estimativa de gasto aluno/ano do atendimento público de 2007 e 2008 com o valor anual *per capita* do atendimento conveniado em 2009. O cálculo do primeiro foi realizado com informações sobre as despesas executadas com educação infantil cedidas pela SME, descontados os valores destinados à subvenção social e aos investimentos. O valor restante foi dividido pelo número de matrículas também cedido pela SME. O valor anual *per capita* do atendimento conveniado foi calculado com base em um modelo de Plano de Trabalho preenchido para o atendimento de 100 crianças de idade entre um e três anos.

Diferentemente dos resultados para os outros municípios da pesquisa, em Fortaleza o gasto por aluno da rede conveniada é significativamente superior ao da rede pública. É uma estimativa que deve ser considerada com bastante cautela. Para uma estimativa mais segura, são necessários estudos complementares, elaborados principalmente com base no acesso a informações mais precisas sobre a contabilidade pública, que depende da disposição da Secretaria de Educação em cedê-las.

Gráfico 11.14

Gasto aluno/ano do atendimento público e valor anual *per capita* do atendimento conveniado em Fortaleza 2007-2009 (em reais – dez/09)



RIO DE JANEIRO (RJ)

■ Características do atendimento público municipal em educação infantil

O atendimento de educação infantil da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro é realizado em mais de 1200 unidades educacionais distribuídas em creches municipais, creches conveniadas, escolas municipais de educação infantil (EMEI) e escolas municipais de ensino fundamental e educação infantil (EMEIF). No período em análise, cresceu o número de creches municipais e conveniadas e de EMEIs, enquanto reduziu o de EMEIFs (Tabela 11.18).

Tabela 11.18

Evolução dos equipamentos de educação infantil no Rio de Janeiro – 2007-2009

Equipamentos	2007	2008	2009
Creches Municipais	245	250	255
Creches Conveniadas	161	162	166
Pré-Escola (EMEI)	63	67	66
Unidades Escolares (EMEIF)	729	721	720
Total	1 198	1 200	1 207

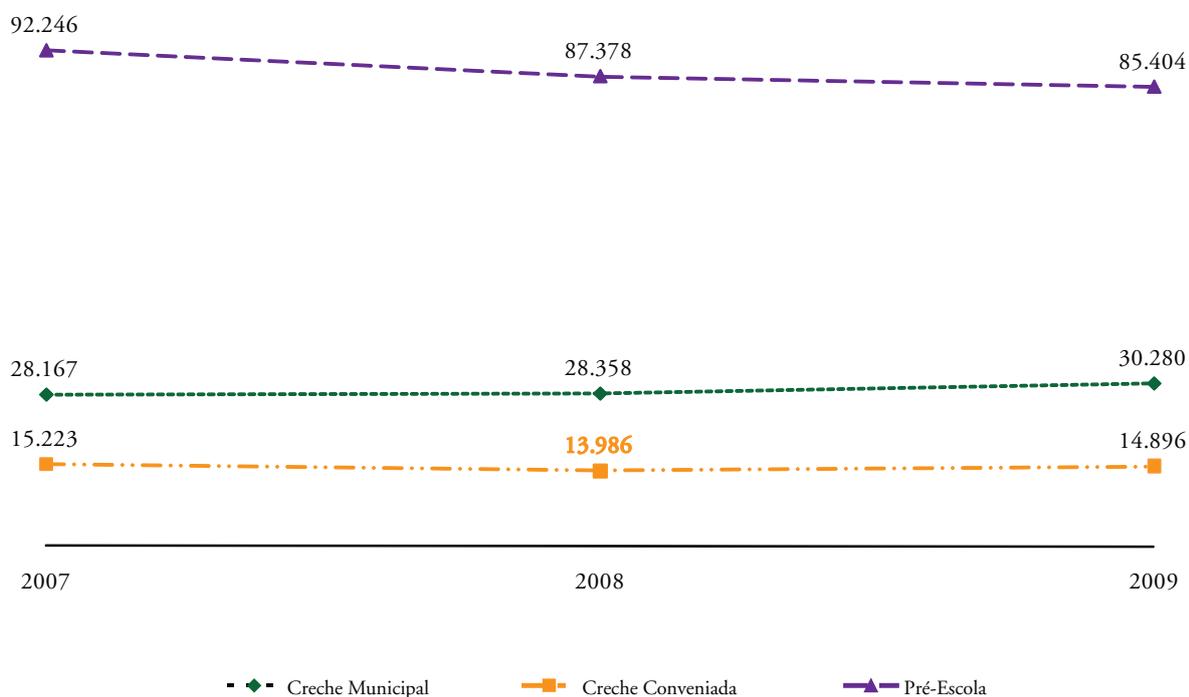
Fontes: PCRJ. SME. SG.CP. IG. Quantitativo de unidades escolares com pré escola; PCRJ. SME. SG.CP. IG. Crescimento da educação infantil - modalidade pré-escola (4 e 5 anos); PCRJ. SME. SG.CP. IG. Quantitativo de Unidades Escolares com pré-escolar; PCRJ. SME. SG.CP. IG. Matrícula Inicial nas creches municipais (3 meses a 3 anos e 11 meses); PCRJ. SME. SG.CP. IG. Atendimento nas creches conveniadas 2007/2009.

Quanto à faixa etária atendida, as creches recebem matrículas de crianças de três meses a três anos e onze meses em tempo integral, enquanto o atendimento a crianças de quatro e cinco anos é realizado em tempo parcial em cerca de 85% das EMEIs e EMEIFs. As creches municipais ampliaram o número de matrículas ante a oscilação negativa das creches conveniadas e a redução nas matrículas pré-escolares (Gráfico 11.15).

A queda da matrícula pré-escolar é explicada por dois fatores: o efeito da mudança no padrão demográfico, que vem reduzindo nesta década a população nas faixas mais jovens, aliado ao ingresso de parte das crianças de cinco anos incompletos de idade no ensino fundamental. Este ingresso é regulado em portaria da Secretaria de Educação, emitida em março de 2009 (SME, 2009), que admite a reclassificação para o ciclo de formação inicial do ensino fundamental dos alunos que completarem seis anos de idade entre março e junho. A rede municipal já havia criado o ensino fundamental de nove anos com início da matrícula para as crianças de seis anos de idade ainda em 1999, com a incorporação das classes de alfabetização existentes, voltadas a esta faixa etária (PCRJ, 1999), logo após a criação e implantação do Fundef.

Gráfico 11.15

Evolução das matrículas de educação infantil no Rio de Janeiro – 2007-2009.



Fontes: PCRJ/SME/SG/CP/IG. Matrícula inicial nas creches municipais, mar. 2007/2008, jul. 2009.

PCRJ/SME/SG/CP/IG. Atendimento nas creches conveniadas, mar. 2007-2009.

PCRJ/SME/SG/CP/IG. Crescimento da educação infantil modalidade pré-escola (4 e 5 anos), mar. 2009.

Nas unidades escolares em que começa a haver espaço ocioso deixado pelo ingresso precoce no ensino fundamental, a atual gestão da Secretaria de Educação está implantando um programa denominado Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), que procura integrar o atendimento hoje realizado separadamente em creches municipais e EMEIs, reunindo em um mesmo equipamento crianças de três meses a cinco anos (PCRJ, s.d.). Outro programa em fase de implantação é o Primeira Infância Completa (PIC), pelo qual a Secretaria oferece um programa alternativo nos finais de semana para as crianças não atendidas. O PIC pretende também alcançar as famílias dessas crianças de modo intersetorial com as Secretarias de Saúde e Assistência Social. No que se refere às creches conveniadas, convém mencionar que o processo de transição da assistência social para a educação já havia sido concluído em 2003.

■ O financiamento da educação infantil

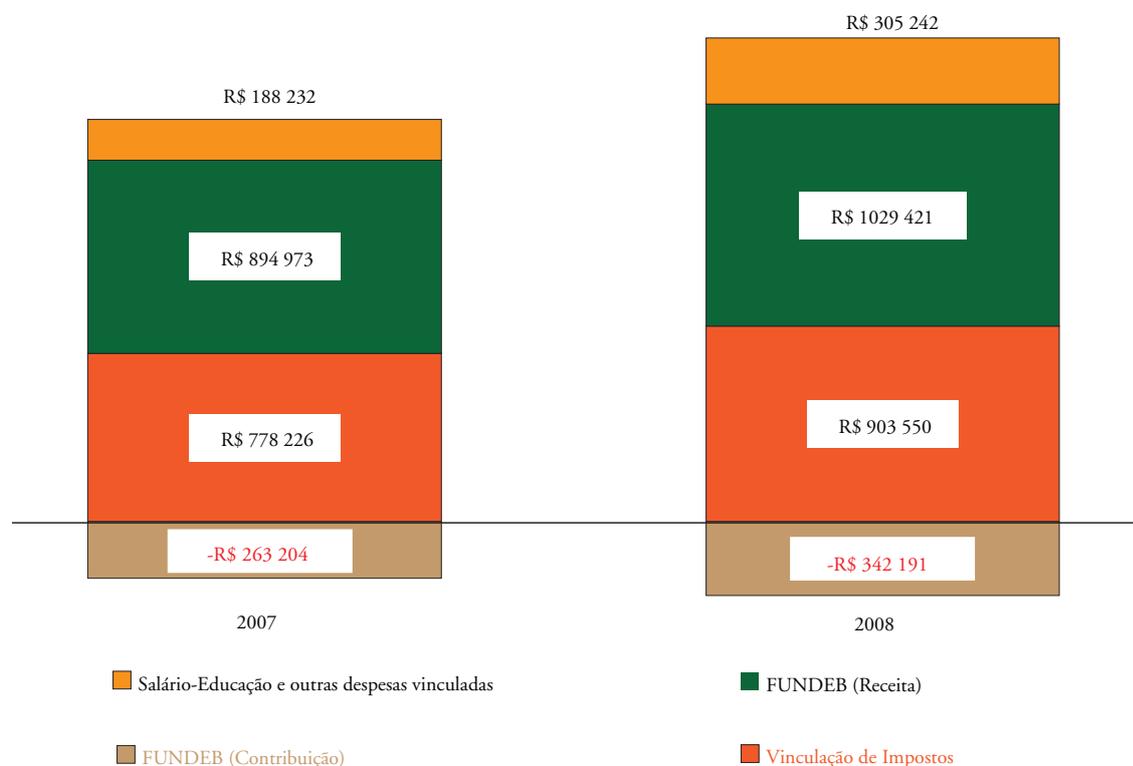
A magnitude da rede municipal de ensino assegura à Prefeitura uma substancial receita anual. Foram mais de R\$ 1.860 milhões em 2007 e mais de R\$ 2.238 milhões em 2008 (Gráfico 11.16).

Na composição da receita total, descontado o montante da contribuição ao Fundeb, o crescimento conjunto das receitas do Fundeb, da vinculação dos impostos e do salário-educação e outras despesas vinculadas mostraram um desempenho significativo em 2008 em relação ao ano anterior. Chama a atenção, em especial, a grande proporção da receita do Fundeb, a fonte de maior volume, quase três vezes superior ao volume da contribuição.

O Gráfico 16 mostra a composição desses dispêndios anuais por origem de recurso. Na base inferior das colunas, logo abaixo do eixo, encontra-se registrado o montante dos recursos que é deduzido do total da vinculação da receita de impostos e transferências e corresponde à contribuição do município ao Fundeb realizada automaticamente. No campo imediatamente acima do eixo está representado o valor restante da vinculação após a dedução. Somados, esses montantes devem compor o percentual mínimo de 25% da receita de impostos e transferências destinado à manutenção e desenvolvimento do ensino. Acima da vinculação está representado o total da receita proveniente do Fundeb, de acordo com as matrículas de educação básica mantidas pelo município e registradas no Censo Escolar do ano anterior. Nessa correspondência, a depender do tipo de atendimento e do número de matrículas, esse montante pode ser inferior, igual ou superior ao da contribuição. No topo das colunas, em menor volume, estão agregados os montantes do salário-educação e outras receitas de aplicação vinculada em programas específicos oriundos do FNDE, como a alimentação escolar e o transporte escolar, entre outros.

Gráfico 11.16

Receitas destinadas ao ensino no Rio de Janeiro, por origem de recursos – 2007-2008



Fontes: PCRJ. Relatório Resumido da Execução Orçamentária. Receitas e Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, 2007. Rio de Janeiro: DORIO, Ano XXII, nº 19, p. 16, 14 de Abril de 2008; PCRJ. Cálculo da aplicação na manutenção e desenvolvimento do ensino de acordo com o Anexo à Lei Municipal do Orçamento nº 4.571/2008. Rio de Janeiro: DORIO, Ano XXIII, nº 20, p. 34-6, 14 de Abril de 2009.

A Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro (art. 323) determina que a Prefeitura deva aplicar pelo menos 35% da receita de impostos e transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino. Contudo, o parágrafo 2º do mesmo artigo define que o mínimo de 10% seja destinado especificamente à educação especial, o que reduz para 25% a aplicação mínima no ensino fundamental e na educação infantil (RIO DE JANEIRO, 1990).

Em que pese os relatórios contábeis de aplicação dos recursos na educação informarem a aplicação de 27,27% e 28,91% da receita de impostos e transferências, respectivamente nos anos do estudo na educação, a análise das despesas constatou que esses percentuais são calculados sem que seja subtraído o resultado líquido das transferências do Fundeb, ou seja, a diferença entre a contribuição e a receita desse Fundo deveria constar como gasto adicional e não na composição do mínimo constitucional.

Esta constatação emergiu da observação da fórmula de cálculo do limite mínimo com manutenção e desenvolvimento do ensino descrita no campo 31 do Relatório Resumido da Execução Orçamentária – RREO, seção deduções/adições consideradas para fins de

limite constitucional, presentes nas cópias dos relatórios disponibilizados pela SME (PCRJ, 2008; 2009). Entre as deduções que devem ser feitas para se chegar ao cálculo do percentual mínimo, a Prefeitura omitiu o montante líquido das transferências do Fundeb, que é a diferença entre a contribuição e a receita, cerca de R\$ 576 milhões em 2007 e R\$ 677 milhões em 2008. Esses montantes que deveriam ter sido aplicados na educação para além do valor resultante do percentual mínimo constitucional, ao serem considerados na composição da aplicação mínima, substituem incorretamente recursos devidos ao ensino.

Uma vez aplicada a fórmula adequada de cálculo presente no RREO, os percentuais de vinculação caem para 17,10% e 18,73%, respectivamente, bem abaixo da determinação constitucional. A diferença percentual para o mínimo constitucional significa a não aplicação de mais de R\$ 400 milhões na educação infantil e no ensino fundamental em cada ano do estudo. O professor e pesquisador Nicholas Daves, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, tem demonstrado em vários trabalhos que esse procedimento contábil indevido tem se repetido ano após ano desde a implantação do Fundef, em 1998, com a anuência do Tribunal de Contas do Município de Rio de Janeiro (DAVIES, 2007).

Daqueles montantes despendidos em todo o ensino municipal, a educação infantil registrou despesas totais superiores a R\$ 182 milhões e R\$ 175 milhões, respectivamente em 2007 e 2008 (Tabela 11.19).

Tabela 11.19

Despesas na educação infantil no Rio de Janeiro, por origem dos recursos – 2007-2008
(em mil reais – dez/08)

	2007		2008	
	R\$	%	R\$	%
Custeadas com recursos do Fundeb	60 450	33	68 431	39
Custeadas com recursos de Impostos	122 000	67	106 816	61
Total	182 450	100	175 247	100

Fontes: PCRJ. Relatório Resumido da Execução Orçamentária. Receitas e Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, 2007. Rio de Janeiro: DORIO, Ano XXII, nº 19, p. 16, 14 de Abril de 2008. PCRJ. Cálculo da aplicação na manutenção e dese".

Mantidos os registros contábeis na forma como foram publicados, esses valores representam 10%, em 2007, e 8%, em 2008, das despesas totais com ensino executadas nesses mesmos anos. O acréscimo observado nas despesas totais, portanto, não foi acompanhado de gastos no mesmo sentido na educação infantil. Ao contrário, esta contou com menos R\$ 7 milhões no segundo ano.

Mais de 60% desses dispêndios foram custeados com recursos dos impostos, e o restante com receitas do Fundeb, sendo crescente a participação desta última fonte no custeio da educação infantil.

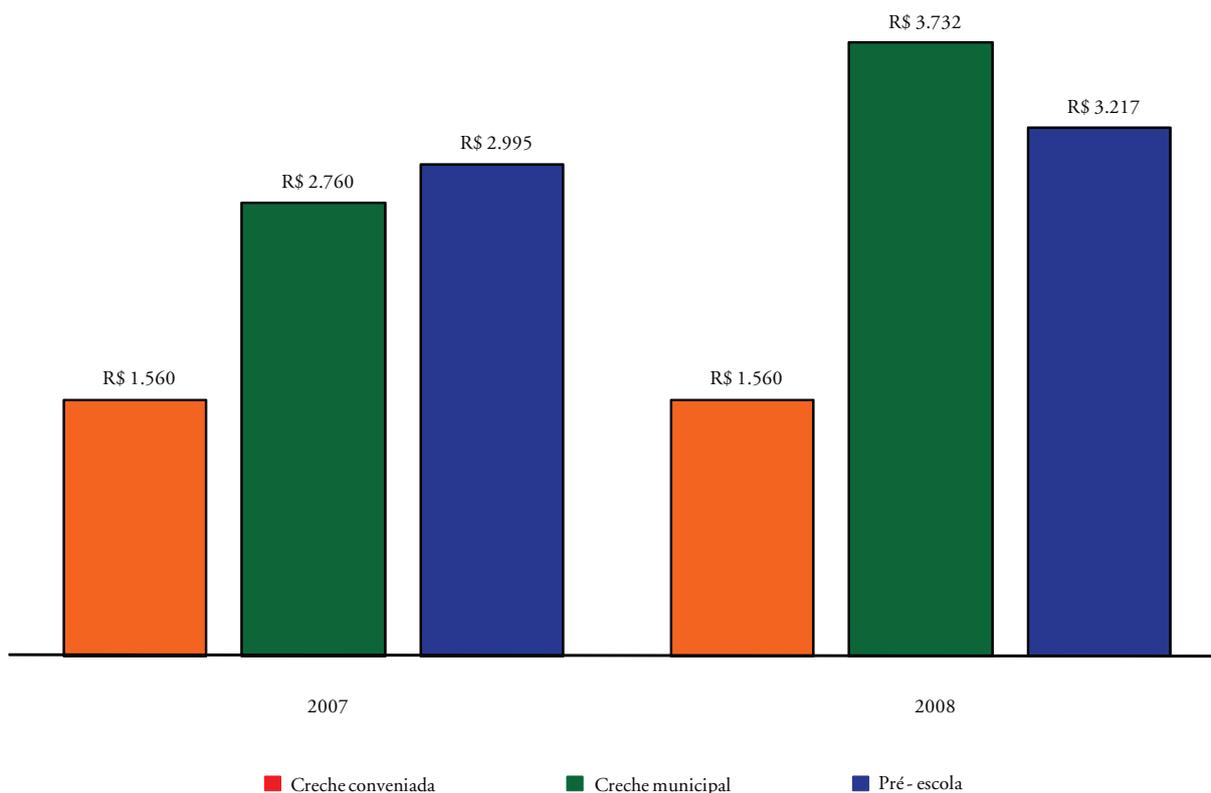
Nos documentos contábeis disponibilizados e consultados não foi possível identificar categorias de despesas agregadas despendidas com a remuneração do pessoal que atua na educação infantil, com os itens de despesas de uso corrente para o funcionamento cotidiano da rede e com os investimentos que correspondem à reforma, ampliação e construção de escolas.

■ O gasto por aluno/ano

A avaliação do atendimento de educação infantil por meio do gasto por aluno/ano ou do valor anual *per capita* (Gráfico 11.17) mostra que a rede pública recebeu quase o dobro (R\$ 2.760 por aluno/ano) de recursos financeiros em 2007 e ainda mais do que isso em 2008 do que a rede conveniada (R\$ 1.560 por aluno/ano). Tomando apenas o setor público, o valor *per capita* das creches superou o das pré-escolas em 2008.

Gráfico 11.17

Gasto aluno/ano, atendimento público e conveniado do Rio de Janeiro – 2007-2008 (reais correntes)



Fontes: (1) PCRJ/SME/CP. Orçamento. Avaliação das despesas com creches (municipais) 2007/2008.

(2) PCRJ/SME/CGM (Per capita mensal da pré-escola - 2007 e 2008).

(3) PCRJ/SME/CME. Resolução SME nº 962, de 29/10/07 (Valor mensal per capita dos convênios).

Essas informações sobre o valor *per capita* das creches municipais e pré-escolas são as mesmas utilizadas como indicadores pela Coordenadoria de Planejamento da Secretaria de Educação e foram geradas pelo sistema de gestão orçamentária da Controladoria Geral do Município. No caso das creches conveniadas, o valor *per capita* anual foi calculado pela multiplicação por 12 vezes, correspondente ao número de meses e parcelas do valor mensal de R\$ 130 por criança matriculada repassado às instituições sem fins lucrativos, previsto na resolução que regula a concessão de apoio financeiro e a celebração de convênios (PCRJ, 2007). Como se pode notar, a diferença de valor por aluno entre o setor público e o conveniado é bastante significativa e foi ampliada de um ano para o outro, tanto pelo crescimento das despesas no atendimento público quanto pela não majoração do valor dos repasses ao atendimento conveniado.

TERESINA (PI)

■ Características do atendimento público municipal em educação infantil

O atendimento de educação infantil realizado pela Prefeitura do Município de Teresina cresceu significativamente entre 2007 e 2009, sobretudo do primeiro para o segundo ano dessa série histórica. O atendimento em creches, em especial, cresceu devido à incorporação pelo Poder Público de unidades conveniadas em um processo denominado de “municipalização” pelos gestores públicos. Nesse processo, as instituições comunitárias, paulatinamente, vêm cedendo à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec), por meio de contratos de comodato, os imóveis e espaços físicos nos quais antes realizavam o atendimento. Em 2008, por exemplo, mais de 50 unidades foram cedidas, reduzindo a oferta conveniada para seis unidades, ao mesmo tempo contribuindo para elevar para 145 o número das públicas. A ampliação da oferta pública também contou com a construção de novos equipamentos públicos. Ao todo são mais de 180 unidades que recebem crianças de educação infantil (Tabela 11.20), 148 dos quais são Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) públicos e municipalizados (PMT. SEMEC. GEI, s.d.).

Os CMEIs e as creches filantrópicas (com acompanhamento) não restringem o atendimento a grupos específicos de faixa etária das crianças, alcançando toda a faixa etária de crianças dos seis meses aos cinco anos e cinco meses incompletos, concentrado nas faixas de idade mais elevada. As faixas etárias de quatro e cinco anos, da pré-escola, também são atendidas pelas Escolas Municipais (EMs). As creches filantrópicas (com acompanhamento) são unidades ainda geridas por instituições comunitárias que recebem maior intervenção do Poder Público, diferentemente das CMEIs municipalizadas, que passaram ao âmbito de gestão da Semec.

Tabela 11.20

Evolução dos equipamentos municipais de educação infantil em Teresina – 2007-2009

Tipo de atendimento	2007	2008	2009
CMEI Pública/CMEI Municipalizada	59	145	148
EM	33	38	29
Creches Filantrópicas (com acompanhamento)	58	6	5
Total	150	189	182

Fontes:

(1) PMT. SEMEC. GI. DTD. Resultado do Censo Escolar 2007 da rede pública municipal de Teresina - EDUCACENSO

(2) PMT. SEMEC. GI. Relatório quantitativo de matrículas da Educação Infantil por escola/período 2008 e 2009.

O processo de “municipalização” das creches filantrópicas ocorreu simultaneamente ao da transferência da sua gestão da Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (Semcad) para a da Semec, entre 2004 e 2008. Na Tabela 11.21 estão distribuídas as matrículas por tipo de atendimento correspondente às faixas etárias. Até a faixa etária de dois anos e meio de idade, é irrisório o número de matrículas atendidas. A oferta substancial se evidencia a partir dos três anos de idade, agregando na pré-escola 2/3 do total das matrículas (Gráfico 11.18).

Tabela 11.21

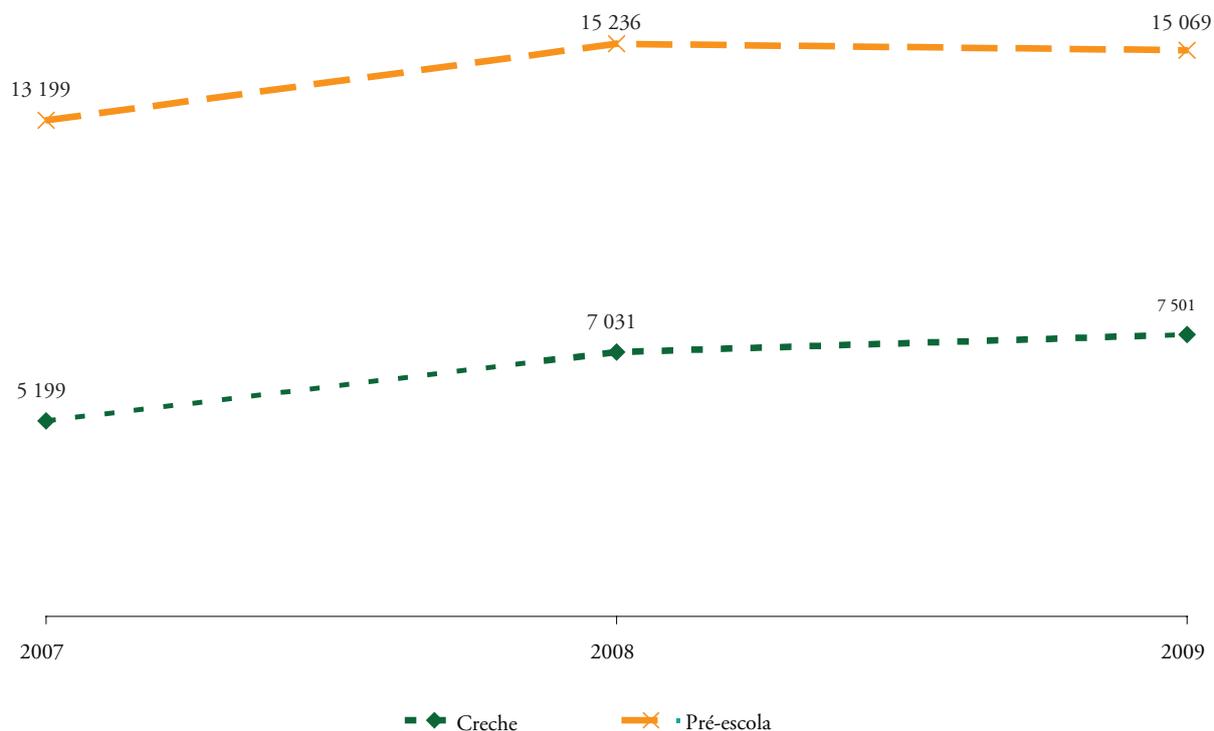
Evolução das matrículas de educação infantil em Teresina, conforme o tipo de atendimento e faixa etária – 2007-2009

Tipo de atendimento	2007	2008	2009
Creche	5 199	7 031	7 501
Berçário (6 meses a 2 anos e 5 meses)	53	26	23
Maternal (2 anos e 6 meses a 3 anos e 5 meses)	5 146	7 005	7 478
Pré-escola	13 199	15 236	15 069
1º Período (3 anos e 6 meses a 4 anos e 5 meses)	6 566	7 540	7 497
2º Período (4 anos e 6 meses a 5 anos e 5 meses)	6 633	7 696	7 572
Total	18 398	22 267	22 570

Fontes: (1) PMT/Semec/GI. Divisão de tratamento de dados do Censo Escolar 2007 da Rede Pública Municipal de Teresina – Educacenso. (2) PMT/Semec/GI. Relatório quantitativo de matrículas da educação infantil por escola/período – 2008. (3) PMT/Semec/GI. Relatório quantitativo de matrículas da educação infantil por escola/período – 2009. (4) PMT/Semec. Portaria 399/2009/GAB/Semec (de matrículas), de 16 de outubro de 2009.

Gráfico 11.18

Matrículas da educação infantil municipal em Teresina, por modalidade – 2007-2009



Fontes: PMT/Semec/GI. Divisão de Tratamento de Dados. Resultado do Censo Escolar 2007 da Rede Pública Municipal de Teresina – Educacenso; PMT/Semec/GI. Relatórios quantitativos de matrículas da educação infantil por escola/período – 2008 e 2009.

Convém acrescentar que a Prefeitura estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade e a criação do ensino fundamental de nove anos em 2006, cujos efeitos podem estar se fazendo sentir na contenção da expansão das matrículas de pré-escola em 2009, uma vez que vem absorvendo matrículas da última idade daquela faixa etária.

Além dessas matrículas, a Semec registrou, apenas em 2009, um número significativo de creches filantrópicas conveniadas com atendimento de educação infantil provenientes da Semcad, as quais recebem algum tipo de recurso que depende dos termos do convênio. São 39 unidades conveniadas atendendo a cerca de 3.500 crianças, na sua maioria em pré-escolas em tempo parcial.

No cômputo total, o atendimento municipal de educação infantil de Teresina chega perto de 26 mil matrículas em 2009.

■ O financiamento da educação infantil

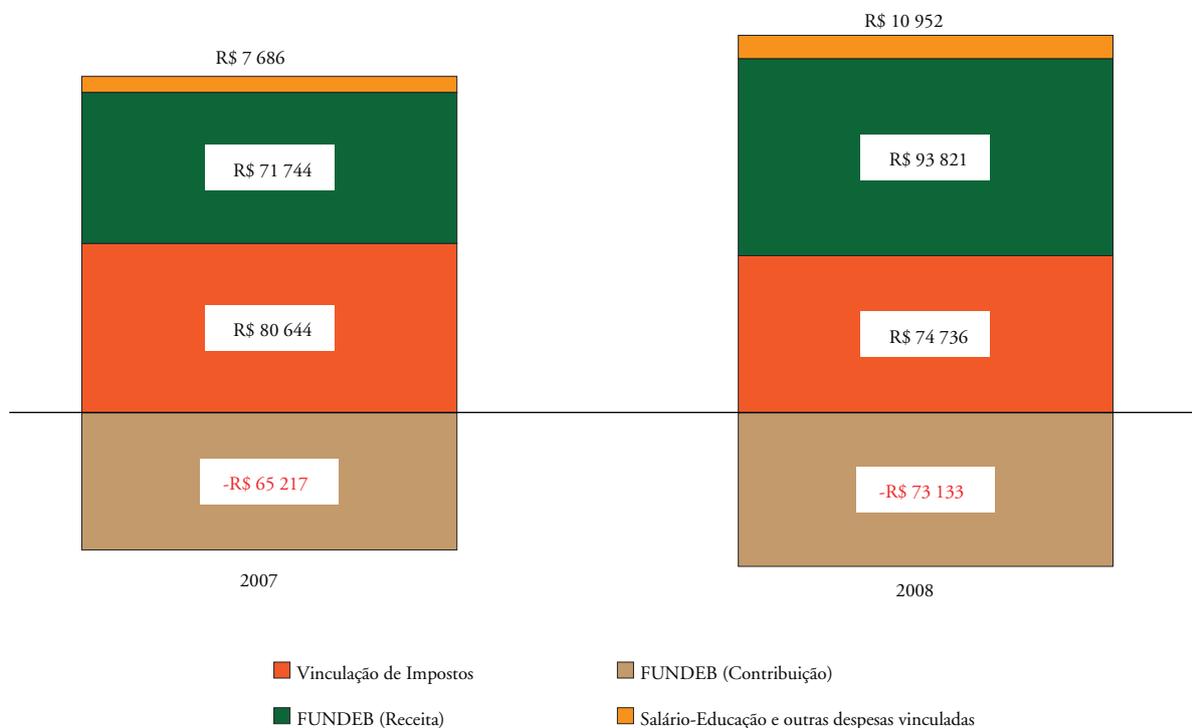
Quanto aos recursos financeiros disponíveis para a manutenção de toda a rede municipal de ensino, a Semec contou com R\$ 160 milhões em 2007 e R\$ 179 milhões no ano

seguinte, depois de deduzidas as contribuições ao Fundeb, R\$ 65 milhões e R\$ 73 milhões, respectivamente (Gráfico 11.19).

O Gráfico 11.19 mostra a composição desses dispêndios por origem de recurso. Na base inferior das colunas, logo abaixo do eixo, encontra-se registrado o montante dos recursos que é deduzido do total da vinculação da receita de impostos e transferências e corresponde à contribuição do município ao Fundeb realizada automaticamente. No campo imediatamente acima do eixo está representado o valor restante da vinculação após a dedução. Somados, esses montantes compõem o percentual mínimo de 25% da receita de impostos e transferências que deve ser destinado à manutenção e desenvolvimento do ensino. Acima da vinculação está representado o total da receita proveniente do Fundeb, de acordo com as matrículas de educação básica mantidas pelo município e registradas no Censo Escolar do ano anterior. Nessa correspondência, a depender do tipo de atendimento e do número de matrículas, esse montante pode ser inferior, igual ou superior ao da contribuição. No topo das colunas, em menor volume, estão agregados os montantes do salário-educação e outras receitas de aplicação vinculada em programas específicos oriundos do FNDE, como a alimentação escolar e o transporte escolar, entre outros.

Gráfico 11.19

Receitas destinadas ao ensino em Teresina, por origem de recursos – 2007-2008 (em mil reais – dez/2008)



Fonte: MEC/FNDE/Siope/RREO - Anexo X - Demonstrativo das receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino - MDE, 2007 e 2008. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/siope/relatorioRREOMunicipal2006.do>. Acesso em: 15/09/09.

A receita da vinculação (R\$ 80,6 milhões em 2007 e R\$ 74,7 milhões em 2008), após a dedução da contribuição ao Fundeb, foi compensada pelo retorno de receita do Fundo (R\$ 71,7 milhões e R\$ 93,8 milhões, respectivamente). No que se refere ao retorno do Fundeb, Teresina encontra-se no âmbito de um fundo estadual que recebe complementação financeira da União, sendo, portanto, beneficiada por essa fonte também. Na composição da receita proveniente do Fundeb, 13%, nos dois anos, corresponderam a recursos da complementação.

A receita acrescida pelo salário-educação e outras despesas vinculadas também aumentou em 2008.

A Lei Orgânica do Município de Teresina⁵ determina em seu artigo 225 que a Prefeitura aplique pelo menos 30% da sua receita de impostos e transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino. Contudo, conforme os documentos contábeis consultados, esse percentual não foi cumprido, uma vez que os gastos totais realizados permaneceram na casa dos 28% nos dois anos examinados.

Foram crescentes também as receitas provenientes dos programas do FNDE especificamente para a educação infantil, como os desdobramentos de programas de alimentação escolar. A Semec também recebeu recursos do programa Proinfância, especificamente para a construção e instalação de uma unidade de educação infantil (Tabela 11.22).

Tabela 11.22

Programas e receitas do FNDE destinados à educação infantil em Teresina – 2007-2008

	Em mil reais – dez/2008	
	2007	2008
PNAC- PNAE Creche	124	269
PROINFANCIA	-	700
PNAP - Pré-Escola	-	709

Fonte: MEC. FNDE. LIBERAÇÕES - CONSULTAS GERAIS. Disponível em http://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_01_pc?p_ano=2007&p_programa=&p_uf=SC&p_municipio=120170. Acesso: 02/10/09

Os dispêndios totais na educação infantil, que chegaram perto de R\$ 19 milhões em 2007 e R\$ 26 milhões em 2008 (Tabela 11.23), representaram apenas 12% e 14,5% do total aplicado com o ensino nesses anos. A realização desses percentuais em valores absolutos pode ser constatada em três grandes categorias de despesas: Pessoal e encargos sociais, Custeio (despesas correntes) e Investimentos.

5. Disponível em: http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/20020206082326/copy_of_20020905122346/20020917113952. Acesso em: 08/09/09.

Os campos de Pessoal e encargos sociais e de Custeio (despesas correntes) agregam todas as despesas realizadas cotidianamente com a educação infantil que mantêm as escolas e o sistema de ensino em funcionamento. No primeiro campo são computadas especificamente as despesas com os vencimentos e encargos sociais do pessoal docente e não docente. No campo Custeio (despesas correntes) são registradas todas as outras despesas de uso constante de funcionamento das escolas, como material de consumo e de limpeza, material didático-pedagógico, entre outras. Também nesse campo são registrados os valores transferidos, por meio das subvenções sociais, a título de apoio financeiro, às instituições filantrópicas que realizam o atendimento conveniado de educação infantil e os repasses às empresas e instituições contratadas para realizar serviços terceirizados. Os Investimentos comportam as despesas com ampliação e reformas da rede física educacional existente, bem como com a construção de novos prédios e aquisição de equipamentos voltados à expansão do atendimento.

Tabela 11.23

Despesas na educação infantil em Teresina, segundo a natureza da despesa e a origem dos recursos

Natureza da despesa	2007		2008	
	R\$	%	R\$	%
Pessoal e Encargos Sociais	3 934	21	10 678	41
Custeados com Fundeb	3 425	87	10 678	100
Custeados c/ Impostos e Transferências	509	13	-	0
Custeio (Despesas Correntes)	9 641	51	10 060	39
Custeados com Fundeb	-	-	416	4
Custeados c/ Impostos e Transferências	9 641	100	8 484	84
Custeados c/ recursos vinculados	-	-	1 160	12
Investimentos	5 298	28	5 341	20
Custeados com Fundeb	297	6	1 943	36
Custeados c/ Impostos e Transferências	2 312	44	1 750	33
Custeados c/ recursos vinculados	2 690	51	1 648	31
Total	18 873	100	26 079	100

Fonte: MEC/FNDE/Siope. Demonstrativo da função educação – 2007 e 2008. Disponível em: www.fnde.gov.br/siope/dadosinformados/municipio.do. Acesso em: 15/09/2009.

Pelo menos dois importantes aspectos chamam a atenção na análise desse quadro de despesas. Um deles é o importante volume de recursos destinado a Investimentos no período, quase 30% no primeiro ano e 20% no segundo, que traduzem o esforço da Semec na ampliação do atendimento.

O outro aspecto digno de menção é a elevação dos gastos com Pessoal e encargos sociais em 2008, que sozinho consumiu 41% do total das despesas, absorvendo praticamente todo o recurso adicionado à educação infantil. A elevação desse percentual pode ser decorrência do substancial nível de investimentos na ampliação da rede no ano anterior, ou seja, a entrada em funcionamento de novos prédios, ao lado da ampliação dos antigos, refletiu na elevação de despesas correntes de manutenção, como a contratação de pessoal e demais despesas de manutenção que se tornam permanentes. Apesar disso, os gastos nessa categoria ainda permanecem aquém do esperado para o significativo peso do pessoal da educação, que regularmente se posiciona bem acima de 60%.

A justificativa para essa distribuição desequilibrada do ponto de vista do peso do pessoal nos gastos com ensino está na contratação terceirizada de todo o pessoal administrativo e de apoio, bem como de parte dos professores e estagiários de pedagogia e licenciatura para todas as unidades públicas e municipalizadas de educação infantil. Esse tipo de terceirização onera a categoria Custeio (despesas correntes) ao invés da de Pessoal e encargos sociais. A Semec tem estabelecido convênios com algumas instituições sem fins lucrativos para as quais repassa significativa quantia de recursos financeiros como subvenção social, as quais se encarregam da contratação terceirizada de pessoal.

A rubrica Subvenção social também agrega os recursos destinados às instituições filantrópicas que mantêm aquelas 29 creches conveniadas registradas na educação apenas em 2009. Além desse apoio financeiro, a Semec cede professores efetivos para o trabalho pedagógico nessas creches.

A terceirização da contratação de pessoal e a cessão de pessoal docente efetivo para o trabalho no atendimento conveniado revelam um entrelaçado e complexo relacionamento entre o setor público e o privado na educação infantil. Exemplo desse entrelaçamento, visto pelo lado da execução do orçamento, foi encontrado nas planilhas elaboradas por técnicos da Semec, e disponibilizadas para esta pesquisa, que procuram identificar tanto o pessoal efetivo quanto o pessoal terceirizado atuando conjuntamente em cada uma das 148 CMEIs. Tomando as despesas realizadas nestas unidades em apenas um mês, é possível identificar, lado a lado, tanto as despesas com professores e pessoal administrativo efetivo, totalizando cerca de R\$ 8,1 milhões, quanto a contratação terceirizada de estagiários, somando R\$ 1,4 milhões, e de pessoal de apoio administrativo e de serviços gerais e docentes (zeladores, auxiliar de sala, auxiliar de secretaria, merendeira, vigia e professores), com custos de cerca de R\$ 1 milhão.

Além dessa particularidade nos gastos com pessoal das CMEIs, a Semec assegura a compra de materiais didático-pedagógicos, a distribuição da alimentação escolar e ainda disponibiliza um montante de recursos para despesas cotidianas das unidades escolar, denominado Fundo Rotativo.

No mais, é possível também constatar na Tabela 11.23 que as despesas das três categorias passaram a ser custeadas com maior volume de recursos do Fundeb.

■ O gasto por aluno/ano

Não foi possível, no breve período destinado ao estudo, a elaboração de gastos por aluno para o atendimento de educação infantil que separassem tanto os recursos aplicados em creches daqueles aplicados em pré-escolas, ambas em tempo parcial e em tempo parcial, quanto os aplicados nas unidades públicas daqueles aplicados nas unidades conveniadas.

As dificuldades de identificação e separação das despesas realizadas em creches e pré-escolas, em tempo parcial e/ou integral, decorreram principalmente de norma contábil de vigência nacional que permite o lançamento dessas despesas em rubricas que indiferenciam os recursos destinados à manutenção e aos investimentos em umas e em outras. Adicionalmente, as creches de modo geral matriculam crianças de toda a faixa etária até os cinco ou seis anos de idade, e não apenas de zero a três anos e onze meses de idade como é usual nesse tipo de atendimento e identificado nos Censos Escolares. No caso dos censos, a informação da idade atendida é prestada pela unidade escolar e, atualmente, capturada diretamente pelo Educacenso.

No caso da separação das despesas em públicas e conveniadas em Teresina, o principal obstáculo, como mencionado na seção anterior, encontra-se no profundo e complexo entrelaçamento entre um e outro atendimento no que se refere ao pessoal docente e não docente que neles trabalha. Ou seja, o quadro de pessoal que atua na maioria das unidades educacionais de educação infantil, sejam elas públicas, “municipalizadas” e, até mesmo, conveniadas, é composto por docentes efetivos da Prefeitura e de docentes, funcionários e estagiários contratados de forma terceirizada pelas instituições conveniadas com recursos repassados pela própria Prefeitura. A dificuldade de estabelecer gastos por aluno para um e outro tipo de atendimento adveio da impossibilidade, com as informações disponíveis, de identificar e atribuir os montantes efetivamente aplicados em cada um. Grande parcela de recursos financeiros repassados às instituições conveniadas como subvenção social não é aplicada unicamente nas unidades conveniadas de educação infantil. É também aplicada indiretamente nas unidades públicas, por meio de docentes, funcionários e estagiários contratados pelas instituições conveniadas que complementam e substituem o quadro de pessoal

daquelas. Ao mesmo tempo, parte do pessoal docente efetivo da Prefeitura também atua nas unidades “municipalizadas” e conveniadas, fazendo que o gasto público seja indiretamente gasto nas unidades “municipalizadas” e conveniadas.

O processo de “municipalização”, aqui entendido como incorporação e intervenção direta da SME nas unidades antes conveniadas, e a ausência de informações sobre o atendimento conveniado tornaram ainda mais difícil a elaboração de gasto por aluno. Seriam necessárias informações mais detalhadas em um estudo mais aprofundado para a construção desses indicadores.

11.5 Conclusões

Este estudo sobre o financiamento da educação infantil nos municípios das capitais Belém (PA), Campo Grande (MS), Florianópolis (SC), Fortaleza (CE), Rio de Janeiro (RJ) e Teresina (PI) evidenciou como características mais marcantes a diversidade na composição do atendimento escolar e a desigualdade na capacidade de financiamento, as quais emergem da comparação dos sistemas municipais.

Antes, porém, é preciso ressaltar alguns dos fatores relacionados a medidas de política educacional atualmente em vigência que constituem o contexto de abrangência nacional que tem influenciado e/ou induzido fortemente o comportamento dos gestores na condução da educação infantil em seus municípios. Nesse âmbito de amplitude nacional se encontram o Fundeb (BRASIL, 2006a; 2007), que estabeleceu fatores de ponderação e valores por aluno ano para as matrículas de todas as etapas e modalidades da educação básica, entre elas as da educação infantil, e a extensão da obrigatoriedade do ensino fundamental para as crianças na faixa etária dos seis anos de idade (BRASIL 2005; 2006b). Esses fatores, combinados às iniciativas de âmbito local e estadual, contribuíram para desencadear processos identificados nas capitais aqui estudadas que têm movimentado as matrículas tanto em creche quanto na pré-escola.

Assim, pode-se dizer que há processos externos e internos aos sistemas municipais de ensino em pleno andamento com efeitos sobre a gestão da educação infantil. Externamente, há um processo de descentralização para o âmbito municipal do atendimento remanescente de educação infantil no governo estadual. Esse processo ocorreu em Teresina e Campo Grande entre 2005 e 2007 e, atualmente, vem ocorrendo em Florianópolis e Fortaleza. Internamente, em cada Prefeitura, há dois processos simultâneos: um movimento horizontal e outro vertical. O primeiro, de transferência de matrículas das secretarias de assistência social para as de educação em Campo Grande, Teresina, Florianópolis e Belém. O segundo, de incorporação no ensino fundamental das crianças de seis e até de cinco anos de idade

que antes se encontravam matriculadas na educação infantil em todas as capitais, exceto em Belém. Alguns desses processos deverão se estender por alguns anos ainda, reforçados agora pela implementação, até 2016, da extensão do ensino obrigatório para as crianças nas faixas etárias de quatro e cinco anos de idade.

Na constituição desse contexto, um processo importante de iniciativa local, desencadeado em Fortaleza, Florianópolis e Teresina, é o que as equipes das Secretarias de Educação têm denominado de “municipalização”, com significado diferente do atribuído à descentralização da gestão do atendimento educacional de uma esfera pública mais abrangente para os municípios. Por meio de contratos de comodato e de cessão de uso, as instituições filantrópicas têm cedido para a gestão das Secretarias de Educação seus equipamentos e espaços onde antes atendiam matrículas por meio dos convênios. Desse modo, o Poder Público tem ampliado o escopo da ação estatal, ao regulamentar e consolidar o atendimento no âmbito de sua responsabilidade. Esse movimento merece um estudo específico.

Podemos, agora, prosseguir na análise das características da diversidade e da desigualdade. Deve-se ressaltar, entretanto, que nesta seção a análise privilegiou apenas o ano de 2009 para o atendimento das matrículas, e 2008, para o financiamento, o que, de qualquer forma, oferece apenas um instantâneo da educação infantil municipal e não captura os processos mencionados. No tocante à diversidade na composição do atendimento escolar, aqui entendido como a distribuição das matrículas entre o atendimento público e o conveniado, entre creches e pré-escola e o período de permanência da criança na unidade escolar, alguns aspectos chamam a atenção.

A proporção da participação do atendimento conveniado no total do atendimento municipal, exceto em Belém, onde não foi obtida esta informação, varia entre 5%, em Fortaleza, e 16%, em Teresina e em Florianópolis, como pode ser conferido no quadro a seguir.

Quadro 11.9

Proporção do atendimento público e conveniado de educação infantil nas capitais estudadas, em 2009

Em porcentagem

	Belém	Campo Grande	Florianópolis	Fortaleza	Rio de Janeiro	Teresina
Atendimento público	N.D.	90	84	95	89	84
Creche	N.D.	56	N.D.	21	23	28
Pré-escola	N.D.	34	N.D.	74	65	56
Atendimento conveniado	N.D.	10	16	5	11	16
Creche	N.D.	8	N.D.	5	11	5
Pré-escola	N.D.	1	N.D.	N.A.	N.A.	11

Notas: N.D. = Informação não disponível. N.A. = Não se aplica.

As capitais Teresina e Campo Grande mantêm matrículas conveniadas de pré-escola, com proporção significativa na primeira capital. Nesses casos, deve-se lembrar que um dos dispositivos introduzidos pelo Fundeb desestimula a permanência dessas matrículas na oferta conveniada, pois 2010 será o último ano em que tais matrículas poderão ser consideradas no recebimento da receita do Fundo, assim mesmo sendo válidas apenas as registradas no Censo Escolar de 2006. Fortaleza e Rio de Janeiro já não possuem matrículas conveniadas de pré-escola. Em Belém e Florianópolis não foi possível quantificar o atendimento conveniado de pré-escola nos registros de matrícula.

No atendimento público, Campo Grande destoa das outras capitais ao concentrar 56% das matrículas totais de creches na sua rede, enquanto os outros municípios, Fortaleza à frente, concentram as matrículas em pré-escola. A obrigatoriedade do ensino fundamental para as crianças de 6 anos contribui para a redução da proporção da pré-escola.

Outro aspecto da diversidade é a proporção de matrículas em creches e pré-escolas, de acordo com os grupos etários zero a três e quatro a cinco/seis anos de idade.

Quadro 11.10

Proporção das matrículas de creche e de pré-escola, conforme os grupos de idade de zero a três e de quatro a cinco/seis anos de idade nas capitais estudadas, em 2009

	Belém	Campo Grande	Florianópolis	Fortaleza	Rio de Janeiro	Teresina
Creche	17	64	N.D.	26	35	33
Pré-escola	83	36	N.D.	74	65	67

Em porcentagem

Notas: N.D. = Informação não disponível.

Campo Grande e Belém estão em polos opostos nesse quesito. Enquanto a primeira capital detém 64% do atendimento em creches, a segunda detém 83% em pré-escola. Teresina, Fortaleza e Rio de Janeiro apresentam uma distribuição dessas proporções relativamente semelhante. Não foi obtida essa informação em Florianópolis, onde a organização do atendimento das faixas etárias segue outra distribuição, mais abrangente.

Ainda como marca da diversidade, um terceiro aspecto emerge da comparação da proporção das matrículas por tempo de permanência na escola. Exceto pela ausência da informação para Belém, pode-se constatar que apenas 3% do atendimento em Teresina é realizado em tempo integral, o que envolve até mesmo as crianças matriculadas nas creches. Na posição oposta aparece novamente Campo Grande, com 81% em tempo integral, cuja maior concentração das matrículas, como destacado no quadro anterior, se encontra em creche. Florianópolis também atende 66% das crianças em tempo integral.

Quadro 11.11

Proporção das matrículas em tempo parcial e integral de educação infantil nas capitais estudadas, em 2009

Em porcentagem

	Belém	Campo Grande	Florianópolis	Fortaleza	Rio de Janeiro	Teresina
Parcial	N.D.	19	34	74	65	97
Creche	N.D.	0,2	N.D.	N.D.	0	N.D.
Pré-escola	N.D.	19	N.D.	N.D.	55	N.D.
Integral	N.D.	81	66	26	35	3
Creche	N.D.	64,0	N.D.	N.D.	35	N.D.
Pré-escola	N.D.	17	N.D.	N.D.	10	N.D.

Nota: N.D. = Informação não disponível

Apenas em Campo Grande e no Rio de Janeiro foi possível identificar o período de permanência das crianças nas creches e pré-escolas, muito embora se tenha como provável que, a despeito das situações de Teresina e Fortaleza, de modo geral, em sua maioria, as creches atendam em tempo integral e as pré-escolas, em tempo parcial.

A análise do financiamento da educação infantil evidenciou a outra característica marcante entre as capitais estudadas: a desigualdade na capacidade financeira de expansão e de manutenção de suas redes de ensino. O primeiro e mais importante aspecto a chamar a atenção nesse assunto é para o cumprimento da vinculação constitucional da receita de impostos destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

Quadro 11.12

Percentual da receita de impostos aplicada na educação, de acordo com a vinculação constitucional, em 2008

Em porcentagem

	Belém	Campo Grande	Florianópolis	Fortaleza	Rio de Janeiro	Teresina
Percentual aplicado na educação	26,5	25	27,8	26	18,7	28

Na comparação entre as capitais enfocadas, apenas o Rio de Janeiro não tem cumprido sistematicamente a vinculação. Apesar do demonstrativo oficial dos recursos aplicados na educação registrar um percentual superior aos 25%, quando se atenta para os componentes da fórmula de cálculo nota-se que a Prefeitura, indevidamente, não deduz a parcela adicional do Fundeb. Quer dizer, a parcela que deveria ser despendida na sua rede de ensino para além do montante gerado pelo cumprimento correto da vinculação acaba sendo considerada como parte dela. Ao se refazer a conta com a dedução da parcela adicional, o percentual aplicado em 2008 cai para 18,7% da receita de impostos. O que significa que não foi aplicada

na educação municipal a diferença percentual para os 25%, algo perto de R\$ 400 milhões nesse ano. As outras capitais cumpriram o percentual mínimo, com destaque para Florianópolis e Teresina, que atingiram 28% da receita de impostos.

No segundo ano de vigência do Fundeb as seis capitais contaram, de modo geral, com um maior volume de recursos financeiros para a educação do que no ano anterior. Nesse resultado, contudo, variou significativamente a proporção de recursos subtraída da receita da vinculação das prefeituras na forma de contribuição ao Fundeb.

Belém, Teresina e Fortaleza são as capitais que remeteram uma proporção maior dos recursos da vinculação da receita de impostos aos Fundos de seus estados. Isso se deve ao fato da grande proporção que as receitas transferidas pela União, em especial do FPM,⁶ e as do Governo Estadual, principalmente do ICMS e do IPVA, ocupam em seu orçamento anual em relação à receita dos impostos que são da sua competência de arrecadação, como o IPTU e o ISSQN. De modo geral, as receitas das transferências representam mais de 70% dos orçamentos municipais. Quanto maior a capacidade de arrecadação própria, menor a dependência dessas fontes. Além disso, é precisamente sobre as receitas das transferências que incide a contribuição ao Fundeb.

Quadro 11.13

Proporção do montante da contribuição ao Fundeb em relação ao valor total da receita gerada pela vinculação da receita de impostos, em 2008

	Belém	Campo Grande	Florianópolis	Fortaleza	Rio de Janeiro	Teresina
Contribuição ao Fundeb/Total da vinculação de impostos	45	39	25	46	27	49

Em porcentagem

A maior proporção das transferências no cálculo da vinculação mínima submete as prefeituras a pesos diferenciados de contribuição ao Fundeb, uma vez que este dispositivo do Fundo subtrai uma parcela de recursos da vinculação. As três capitais nordestinas, portanto, contribuem mais aos seus fundos estaduais devido ao peso das transferências de impostos em seus orçamentos. As outras capitais, especialmente Florianópolis e Rio de Janeiro, por contarem com uma arrecadação de impostos sob sua competência mais significativa em relação às transferências, estão mais protegidas da incidência da contribuição ao Fundeb. Os municípios com essas características de composição de receita própria dispõem de uma proporção importante de recursos para aplicação em suas redes, de forma a complementar substancialmente os valores mínimos por aluno já assegurados pelos repasses do Fundeb.

6. Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre a Propriedade Territorial Urbana (IPTU) e Impostos sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISSQN)

Outro aspecto da desigualdade entre as capitais emerge da comparação da proporção das receitas aplicadas no ensino, conforme a origem dos recursos. Nesse quadro são comparadas as proporções das fontes após a subtração do montante da contribuição ao Fundeb incidente sobre a vinculação de impostos.

Quadro 11.14

Distribuição proporcional das receitas aplicadas no ensino, por origem de recursos, em 2008

Em porcentagem

	Belém	Campo Grande	Florianópolis	Fortaleza	Rio de Janeiro	Teresina
Vinculação de impostos	59	36	66	43	40	42
Fundeb (receita)	36	59	29	54	46	52
Salário-educação e outras receitas vinculadas	5	5	5	3	14	6

Florianópolis apresenta o maior peso de receitas aplicadas no ensino proveniente da vinculação de impostos (66%) em relação às receitas do Fundeb e do salário-educação e outras receitas vinculadas, devido exatamente à maior proporção das receitas próprias no orçamento da educação. O Rio de Janeiro, cujos percentuais dessas fontes foram calculados de acordo com seus registros contábeis, poderia apresentar um quadro mais próximo ao de Florianópolis caso cumprisse adequadamente a vinculação mínima, o que faria com que o peso da vinculação de impostos fosse proporcionalmente maior que as outras duas fontes. Ainda assim, a receita do salário-educação e de outras fontes vinculadas continuaria sendo bastante significativa, em função do peso que a cota estadual e municipal dessa fonte tem no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.⁷

Belém, aparentemente, também se aproxima da situação de Florianópolis. Porém, deve-se lembrar que é a única capital em que a contribuição ao Fundeb é substancialmente superior à receita do Fundo. Quer dizer, a Prefeitura recupera apenas parte do valor capturado pelo Fundeb. No Estado do Pará, a capital, bem como o governo estadual, vêm financiando, por meio dos fundos contábeis, as outras redes municipais paraenses. Desse modo, diante da menor recuperação de receita do Fundeb, a vinculação de impostos em Belém cresce em proporção, mas isso não significa que a Prefeitura tenha uma situação financeira confortável. Pelo contrário, a contribuição ao Fundo piora a situação de financiamento da educação municipal.

Belém, Fortaleza e Teresina compõem fundos estaduais que recebem complementação da União, o que eleva a proporção da fonte de receita do Fundeb. Nessas três capitais,

7. Cf. Quadro 11.4 da Introdução.

a complementação significa 31%, 15% e 13%, respectivamente, dessa fonte. Em Belém, que cede receita substancial para o Fundeb, a complementação atenua a precária situação financeira da educação municipal assinalada no parágrafo anterior.

Em Campo Grande, por fim, a maior proporção da receita do Fundeb (59%) decorre da magnitude da rede municipal, muito superior à rede estadual no município, que em função do maior número de matrículas de educação básica assegura recursos substanciais. A compreensão mais profunda e consistente dessa particularidade necessita de estudos complementares.

Com relação à especificidade do financiamento da educação infantil, a comparação da proporção das despesas realizadas pelas capitais nessa etapa do ensino em relação ao gasto total revela outra faceta da desigualdade.

Quadro 11.15

Proporção das despesas com educação infantil em relação ao total de despesas com MDE em 2008

	Em porcentagem					
	Belém	Campo Grande	Florianópolis	Fortaleza	Rio de Janeiro	Teresina
% Educação infantil/Despesas total	10	19,0	46	9	8	14,5

Para tentar entender essas diferentes proporções, deve-se recuperar a determinação constitucional de aplicação prioritária dos recursos gerados pela vinculação no ensino obrigatório, o ensino fundamental (§ 3º do art. 212), e a definição das competências dos municípios de atendimento prioritário ao ensino fundamental e à educação infantil (§ 2º, do art. 211). Desse modo, pode-se supor que todas as capitais, exceto Florianópolis, priorizam a aplicação de seus recursos no ensino fundamental em detrimento da educação infantil, uma vez que o percentual de aplicação nesta etapa varia entre 8% e 20% nesses municípios. Contudo, também aqui seriam necessários informações e estudos complementares, que levem em conta as dimensões da rede estadual de ensino fundamental no município, a qual compartilha a obrigatoriedade e responsabilidade pela oferta do ensino fundamental, e relacionem a capacidade financeira dos municípios com as dimensões da própria rede municipal de educação infantil e a demanda populacional não atendida por esse nível de ensino. Desse modo, poder-se-ia verificar se a capacidade de financiamento estaria esgotada ou ainda se poderia ser realizada mais eficientemente. O gasto por aluno, abordado logo abaixo, oferece uma aproximação desse dimensionamento.

Quando se compara a distribuição proporcional dos gastos com educação infantil pelas categorias Pessoal e encargos sociais, Custeio (despesas correntes) da rede e Investi-

mento, outras particularidades da desigualdade entre as capitais vêm à tona, afora o Rio de Janeiro, do qual não se obteve essa informação. Também a distribuição das proporções apenas entre as duas primeiras categorias oferece indicadores da presença das instituições privadas sem fins lucrativos na educação infantil e do grau de comprometimento do recurso público transferido ao setor privado filantrópico.

Quadro 11.16

Distribuição proporcional das despesas com Pessoal, Custeio e Investimentos na educação infantil em 2008

Em porcentagem

	Belém	Campo Grande	Florianópolis	Fortaleza	Rio de Janeiro	Teresina
Pessoal e encargos sociais	60	21	66	64	N.D.	41
Custeio (despesas correntes)	39	62	31	31	N.D.	39
Investimentos	1	17	3	5	N.D.	20

Nota: N.D. = Informação não disponível.

Nos Investimentos chama a atenção o significativo percentual aplicado em Teresina (20%) e em Campo Grande (17%), em relação ao menor percentual das outras capitais. Essa categoria indica o esforço local na destinação de recursos para a ampliação e conservação da rede, o que, a depender do tipo de investimento, poderia redundar em ampliação e/ou melhoria da qualidade das condições de atendimento. Ao contrário dos dois municípios destacados, Florianópolis e, sobretudo, Belém mostram baixos níveis de investimento. Esta última capital, em especial, no ano em análise, contou com poucos recursos, insuficientes até para a manutenção física da própria rede. Contudo, apesar de ser um importante indicador, o grau de investimentos deve ser combinado com outros indicadores para a avaliação adequada do estado dos equipamentos e prédios escolares, aspectos não observados neste estudo.

As proporcionalidades das duas outras categorias têm de ser vistas conjuntamente, uma vez que nas duas se encontram despesas com pessoal, não obstante a categoria Pessoal e encargos sociais seja especificamente destinada ao registro desse tipo de despesa. Em todas as capitais o Custeio (despesas correntes) consumiu mais de 30% dos recursos, e em Campo Grande os dispêndios nessa categoria alcançaram 62%. Essa categoria é própria para a contabilização das despesas de uso corrente do Poder Público, como material de consumo, limpeza, didático-pedagógico, entre outras. Mas nela também podem ser contabilizados os recursos transferidos às instituições sem fins lucrativos conveniadas com as Secretarias

Educação para o atendimento educacional direto, que incluem a contratação de pessoal docente e mesmo para a contratação terceirizada de pessoal. São esses tipos de dispêndios que tornam mais elevadas as proporções do custeio na educação infantil, apesar de não poder ser imediatamente identificada na contabilidade pública. Entretanto, nesse aspecto há também diversidade na composição do quadro de pessoal, da qual se destaca em alguns casos um profundo entrelaçamento entre o privado e o privado.

No caso dos contratos terceirizados para contratação de pessoal, vultosas somas de recursos públicos são transferidas às instituições sem fins lucrativos em montante superior ao destinado aos convênios para o atendimento escolar. É o caso dos convênios estabelecidos, por exemplo, pelas Secretarias de Educação de Belém e de Teresina com o Centro de Integração Escola-Empresa (CIEE), por meio dos quais são contratados estudantes de graduação em pedagogia e de algumas licenciaturas para atuarem como estagiários nas classes de creches públicas dessas capitais.

O caso mais extremo de repasse de recursos públicos para o setor privado é o de Campo Grande, onde 62% dos dispêndios se encontram alojados na categoria Custeio (despesas correntes) e apenas 21% em Pessoal e encargos sociais. Naquela proporção, além do atendimento conveniado, a maior parte dos recursos é transferida a apenas duas entidades para a contratação de todo o pessoal administrativo e de apoio que atua em toda a rede pública de educação infantil. Teresina apresenta uma situação semelhante e ainda mais complexa de transferência de recursos e de entrelaçamento entre o setor público e o privado neste quesito, apesar da despesa de Custeio (despesas correntes) ser proporcionalmente (39%) semelhante à dos outros municípios. Nesse município, cinco ou seis instituições sem fins lucrativos se encarregam da contratação de pessoal, incluindo a contratação de docentes, os quais são alocados tanto para o setor privado quanto para o setor público, nesse caso atuando nas escolas ao lado de professores do quadro efetivo.

A herança assistencial das creches, os compromissos políticos locais e as limitações de ordem orçamentário-financeira dos municípios ajudam a entender esse quadro, mas põem em questão a capacidade do Poder Público de realizar com eficiência a gestão da educação infantil de modo a buscar a melhoria das condições de qualidade do atendimento. Isso porque grande número dos trabalhadores da educação, o principal fator na busca da qualidade, não tem garantias de permanecer atuando no ensino municipal, e até mesmo em uma única unidade escolar, pois não ingressa no magistério por concursos e muito menos dispõe de planos de carreira e de cargos e salários que lhe assegurem remuneração adequada e estabilidade de trabalho, como requer o serviço público nesse setor.

As poucas informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza não possibilitaram a análise desse quadro, apesar da existência de um número significativo de convênios no atendimento da educação infantil.

Nesse ponto, também deve-se ressaltar o esforço de algumas capitais no controle da gestão da educação infantil, seja por meio da “municipalização” do atendimento conveniado, em Fortaleza, Florianópolis e Teresina, seja por meio da cessão de pessoal docente, em Florianópolis, e de coordenadores, em Fortaleza, que atuam nas instituições conveniadas, itens previstos nos contratos de convênio. De qualquer forma, isso também marca o complexo entrelaçamento entre o setor público e o privado.

Por fim, um último aspecto do financiamento da educação infantil que mostra a desigualdade entre as capitais é a comparação do gasto por aluno/ano.

Antes, porém, é necessário salientar que a análise do financiamento da educação infantil por meio de indicadores de gasto por aluno/ano cumpre apenas parcialmente esse que era um dos objetivos iniciais da proposta de estudo. A expectativa inicial era identificar nos registros contábeis municipais as despesas realizadas com a educação infantil, distingui-las e reagrupá-las conforme sua aplicação nas creches, nas pré-escolas, públicas e conveniadas. Um estudo ainda abrangente desse tipo de categorias de análise, não considerado na proposta inicial, deveria também reagrupar as despesas em creches e pré-escolas quanto ao tempo parcial ou integral de permanência das crianças nas unidades escolares. A divisão dos montantes reagrupados pela soma das matrículas em cada modalidade, tipo de atendimento e tempo de permanência, durante um dos anos de referência, portanto, resultaria nos indicadores de gasto por aluno/ano. No entanto, os documentos de execução contábil obtidos, sejam os disponibilizados pelos gestores consultados, sejam os acessados nas páginas das Prefeituras e do MEC na Internet, não permitiram tal grau de detalhamento. Foi possível apenas a estimativa de duas categorias: o gasto por aluno/ano para o atendimento público e o gasto por aluno/ano para o atendimento conveniado, e ainda assim com significativo grau de arbitrariedade. Algumas das outras categorias pretendidas foram também parcialmente obtidas em Fortaleza (para o atendimento conveniado que se restringe às creches), em Florianópolis (apenas para turnos de 6 horas e de 12 horas) e no Rio de Janeiro (para as despesas em creches e pré-escolas públicas e creches conveniadas). Nos dois últimos casos foram aproveitados indicadores elaborados e utilizados pelas Secretarias Municipais de Educação. A principal limitação no detalhamento e elaboração dos pretendidos indicadores de gasto por aluno decorreu do procedimento de registro das finanças públicas de âmbito nacional, normatizado pela Lei 4.320/64, cuja regulamentação atual de receitas e despesas públicas se encontra na Portaria nº. 42, editada pelo Ministério do Orçamento e Gestão em 1999, e na Portaria Interministerial STN/SOF nº. 163, de 2001. A Portaria nº. 42, em particular, estabeleceu conceitos e níveis de agregação e desagregação das despesas públicas em funções, subfunções, programas, projeto, atividade, operações especiais. Apenas os níveis de função e subfunção foram padronizados nacionalmente. A função educação recebeu o nº. 12, de-

talhada pelas subfunções 361 – Ensino Fundamental, 362 – Ensino Médio, 363 – Ensino Profissional, 364 – Ensino Superior, 365 – Educação Infantil, 366 – Educação de Jovens e Adultos e 367 – Educação Especial. A partir daí a norma deixou a cargo de cada esfera de governo a definição dos programas e demais itens em seus orçamentos, de acordo com as suas necessidades de ação.

Desse modo, a classificação das despesas com a manutenção e ampliação dentro e a partir da subfunção educação infantil nas capitais em que foi realizado o estudo não permitiu a distinção e identificação das despesas e reagrupá-las conforme a expectativa inicial, em função da variedade de formatos e do desenho dos programas definidos pelas Secretarias de Educação. As despesas com creche e pré-escola, em tempo integral ou em tempo parcial, são, de modo geral, lançadas em um mesmo programa.

Por outro lado, a identificação e separação dos gastos com o atendimento conveniado foi possível porque os recursos repassados às instituições conveniadas são classificados dentro da subfunção educação infantil especificamente na subcategoria subvenção social. Essa classificação da despesa é regulada pela Portaria nº. 163. A identificação e extração desse montante e sua divisão pela matrícula do atendimento conveniado geraram o gasto aluno/ano correspondente. O montante restante, por dedução, foi considerado como despesas realizadas no atendimento público. Antes do cálculo do gasto por aluno do atendimento público foram ainda extraídas as despesas com investimentos, por entender que são despesas pontuais realizadas com construções e obras em determinado período de duração. Portanto, o gasto aluno/ano do atendimento público só considerou as despesas destinadas à manutenção cotidiana da educação infantil.

Após esses esclarecimentos sobre as limitações enfrentadas, podemos agora comparar os indicadores de gastos por aluno/ano nas seis capitais. Assinale-se, desde já, que apenas o Rio de Janeiro dispõe de gasto por aluno/ano em cada modalidade e tipo de atendimento. Como explicitado acima, as outras capitais não diferenciam contabilmente a faixa etária atendida nas suas unidades escolares.

O aspecto mais evidente são as marcantes desigualdades nos valores dos gastos por aluno, seja entre as capitais, seja entre o atendimento público e o conveniado. Esta última comparação já foi destacada na análise individual de cada prefeitura. Florianópolis apresenta os maiores valores de gastos por aluno, quase o dobro, por exemplo, dos praticados nas creches e nas pré-escolas públicas do Rio de Janeiro. Até mesmo o valor praticado no atendimento conveniado é equivalente ou superior aos do atendimento público das outras capitais, exceto o do Rio de Janeiro. No caso de Fortaleza, em que, diferentemente das outras capitais, o gasto aluno no setor conveniado é superior ao do público, deve-se aceitá-lo com cautela e remeter a sua confirmação para estudo mais aprofundado, o que depende do acesso efetivo às informações sobre matrícula e sobre a execução orçamentária. Durante a

realização do presente estudo, a Secretaria Municipal de Educação desta capital não atendeu as solicitações de dados e esclarecimentos até o final do prazo disponível. Em Teresina, como dito acima, o profundo entrelaçamento entre o atendimento público e o privado não permitiu o cálculo dos indicadores dentro do curto prazo do estudo.

Quadro 11.17

Comparativo do gasto aluno/ano no atendimento público e conveniado de educação infantil nas capitais estudadas, em 2008

	Belém	Campo Grande	Florianópolis	Fortaleza	Rio de Janeiro	Teresina
Atendimento público	R\$ 1 493	R\$ 2 529	R\$ 6 667	R\$ 1 242	N.A.	N.D.
Creche	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	R\$ 3 732	N.D.
Pré-escola	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	R\$ 3 217	N.D.
Atendimento conveniado	*R\$ 226	R\$ 902	R\$ 2.500	N.A.	N.A.	N.D.
Creche	N.D.	N.D.	N.D.	*R\$ 1.943	R\$ 1 560	N.D.

Notas: N.D. = Informação não disponível. N.A. = Não se aplica.

*Dados de 2009

Os gastos por aluno do atendimento público municipal em Belém e em Fortaleza são, respectivamente, 4 e 5 vezes inferiores ao realizado em Florianópolis. No atendimento conveniado, o gasto por aluno praticado em Belém é 11 vezes inferior ao praticado em Florianópolis.

Um parâmetro para calibrar esses indicadores profundamente desiguais e a qualidade do ensino público é encontrado no estudo sobre o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CARREIRA, PINTO, 2007). O Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) estimou valores por aluno para cada etapa da educação básica, a serem aplicados pelo Poder Público associados a insumos mínimos básicos tendo em vista um ensino de qualidade.

Em valores atualizados para reais de dezembro de 2008, a partir do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) medido pelo IBGE, o CAQi propõe R\$ 4.807 por aluno/ano de creche e R\$ 2.067 por aluno/ano da pré-escola. Assim, somente a pré-escola pública no Rio de Janeiro e o atendimento público em Florianópolis estariam dentro dos parâmetros financeiros propostos.

No CAQi não há parâmetro para o atendimento conveniado, provavelmente por serem extensíveis a esse atendimento as mesmas exigências e mesmo insumos mínimos propostos ao atendimento público. A propósito, em nenhuma das capitais o atendimento conveniado estaria dentro do parâmetro de custo mínimo caso este fosse adotado. Pode-se afirmar, com base no parâmetro, que o atendimento conveniado, e suas formas congêneres

de terceirização e de entrelaçamento com o setor público, é uma das faces dos problemas da baixa qualidade da educação infantil.

Certamente, esses valores e essas desigualdades devem repercutir na qualidade do atendimento.

Ao se comparar esses indicadores de gasto, apesar das muitas lacunas existentes, com os valores por aluno/ano do Fundeb (Quadro 11.3, da Introdução), pode-se constatar que as desigualdades são ainda mais marcantes. Isso se deve a diferentes fatores que se combinam, entre eles, a dimensão das economias local e regional e as diferentes capacidades tributárias dos municípios. É nesse campo que se justifica o papel atribuído à União pela Constituição Federal de 1988, de “garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988, art. 211).

Nesse sentido, apesar de o Fundeb ter promovido a mitigação das desigualdades entre os estados e municípios, elas somente serão efetivamente reduzidas ou com um aporte ainda maior de recursos federais, por meio da complementação aos fundos estaduais até alcançar aquele de mais elevado valor por aluno, ou, ainda, sem dispensar os maiores aportes federais, a substituição do Fundeb por um único fundo de abrangência nacional que capture e redistribua os recursos do financiamento da educação dos municípios, dos estados, do Distrito Federal e da União. Em qualquer dessas duas propostas, o Custo Aluno Qualidade poderia ser adotado como referência de gasto mínimo por aluno para uma educação pública de qualidade.



"Eu gostaria que a minha escola tivesse uma sala bem grande com muitos brinquedos, árvores, flores, borboletas e chuva", Menino, 6 anos, Florianópolis

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa ocorreu em um período que registrou mudanças importantes na educação infantil, nos planos legal e institucional, tais como a passagem das creches da área de Assistência Social para a de Educação, a antecipação da idade de ingresso das crianças no ensino fundamental e a implantação do Fundeb.

Sendo os principais objetivos da pesquisa avaliar a qualidade da educação infantil em seis capitais brasileiras, medir o impacto da frequência à educação infantil nos resultados obtidos pelas crianças no início do ensino fundamental e analisar as políticas municipais nessas capitais, é evidente que o processo intenso de mudanças na organização dos sistemas de educação, vivido pelas administrações municipais e também pelas instituições particulares, refletiu-se na realização da pesquisa de campo e nos resultados alcançados.

Com efeito, as redes de educação no Brasil têm passado por um período de intensas acomodações e adaptações diante das novas exigências legais a respeito da formação dos professores e diretores, das faixas etárias atendidas em cada etapa da educação básica, das normas do Fundeb para o financiamento, da reorganização do ensino fundamental em nove anos, da introdução do Ideb e da Provinha Brasil, da nova definição da obrigatoriedade da educação, entre muitos outros aspectos.

Foi nesse contexto de mudança que foram colhidos e interpretados os dados sobre a qualidade dos ambientes de creches e pré-escolas e investigadas as relações entre esses resultados, as informações sobre os estabelecimentos pesquisados obtidas a partir da aplicação de questionários a diretores, coordenadores pedagógicos e professores e dados de caracterização dos bairros onde se situam essas creches e pré-escolas.

No estudo de impacto, o trabalho de construção da amostra de alunos do segundo ano evidenciou, por si mesmo, sinais desse período conturbado: estudantes com idades diversas matriculados nessa etapa, indicando normas desconstruídas adotadas na transferência das crianças das pré-escolas para o ensino fundamental e a continuidade do fenômeno da repetência.

No exame dos dados de cobertura, nas seis capitais, a pesquisa registrou a permanência de antigos problemas: diferenças entre as informações coletadas pelo Censo Escolar e aquelas registradas pela PNAD; inconsistência nos percentuais de matrícula por idade, em parte devido à falta de definição do estatuto legal das “classes de alfabetização”; número significativo de crianças de cinco, seis e sete anos de idade ainda não escolarizadas, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental.

De outro lado, as diferenças verificadas entre as seis capitais são marcantes, parte delas reflexo das disparidades regionais historicamente existentes no país. Em diversas etapas da análise dos dados, foi necessário encontrar estratégias para isolar o efeito dessas diferenças entre os municípios, para poder identificar a influência de outros fatores nos resultados obtidos.

Esse é o contexto no qual devem ser situados e interpretados os resultados sobre a qualidade dos ambientes de creche e pré-escola e também aqueles verificados no estudo de impacto.

A qualidade das creches e pré-escolas nas seis capitais

De forma geral, as análises indicaram que as médias das pontuações obtidas pela aplicação das escalas de observação dos ambientes para crianças de creche (ITERS-R) e de pré-escola (ECERS-R) não correspondem a níveis adequados de qualidade. Examinando-se as médias em cada uma das subescalas que compõem esses instrumentos, verificou-se que aspectos importantes de uma programação voltada para crianças nessas faixas etárias estão sendo negligenciados na maioria das instituições avaliadas.

Para as salas de creche, as médias das subescalas Atividades (2,2) e Rotinas de cuidado pessoal (2,9) foram as mais baixas, equivalendo ao nível de qualidade *inadequado*. As médias das subescalas Espaço e mobiliário (3,1), Falar e compreender (3,8), Estrutura do programa (3,2) e Pais e equipe (3,6) situaram-se no nível de qualidade *básico* e a subescala Interação obteve a maior média (5,7), atingindo o nível de qualidade *adequado*.

Nas salas de pré-escola observadas, as médias das subescalas variaram entre 2,3 e 5,6, abrangendo os níveis de qualidade *inadequado*, *básico* e *adequado*. No nível *inadequado* estão as subescalas Atividades (2,3) e Estrutura do programa (2,5); no *básico*, encontram-se as subescalas Espaço e mobiliário (3,1), Pais e equipe (3,6), Linguagem e raciocínio (3,7) e Rotinas de cuidado pessoal (4,1); e no *adequado*, apenas a subescala Interação (5,6).

É importante lembrar os aspectos avaliados na subescala Atividades, para creches e pré-escolas, pois foram as que obtiveram as médias mais baixas.

Nessa subescala, são observadas as atividades proporcionadas às crianças, bem como os materiais disponíveis para tanto, os quais são avaliados com relação à quantidade, adequação, variedade e ao tempo que ficam disponíveis para serem utilizados pelas crianças. Também são consideradas as condições dos espaços reservados para as diferentes atividades.

Os tipos de atividade e aspectos incluídos para creches são: Atividade motora fina; Atividade física; Arte; Música e movimento; Blocos; Brincadeira de faz de conta; Brincadeira com areia e água; Natureza e ciências; Uso de TV, vídeo e/ou computador e Promoção de aceitação de diversidade. As médias mais baixas (abaixo de 2 pontos) foram observadas para: Música e movimento, Blocos, Natureza e ciências e Promoção da aceitação da diversidade.

Para as salas de pré-escola, a subescala inclui tipos de atividade e aspectos na maior parte correspondentes aos citados acima. São eles: Motricidade fina; Arte; Música e movimento; Blocos; Areia/água; Brincadeira de faz de conta; Natureza/ciências; Matemática/número; Uso da TV, vídeo e/ou computador; Promoção da aceitação da diversidade. O único item que recebeu uma pontuação média acima do nível de qualidade *inadequado* foi o relativo à Matemática/número, com 3,3, *básico*. Natureza/ciências obteve a pontuação mais baixa (1,6) do conjunto de itens.

A classificação no nível de qualidade *inadequado* significa que não se encontrou nenhum material disponível para as atividades naquelas áreas do currículo, tais como gravura, livro, material ou objeto relativo ao conhecimento sobre a natureza.

Como esta subescala refere-se aos materiais disponíveis para as diversas áreas do currículo e respectivas atividades, conclui-se que as turmas de creche e de pré-escola têm acesso restrito a materiais que possibilitam a exploração das diversas experiências que crianças pequenas deveriam vivenciar nesta etapa da educação, com algumas áreas significativas sendo quase completamente negligenciadas, como, por exemplo, Música e movimento ou Natureza/ciências.

O respeito à diversidade também é uma área que merece maior atenção, de acordo com o que foi avaliado. Os aspectos considerados nesse item incluem a presença ou não de materiais sobre diversidade cultural ou racial que não reproduzam estereótipos, bem como a atitude dos adultos em relação a preconceitos revelados por outros adultos ou pelas crianças.

Outro aspecto a ser ressaltado refere-se à subescala Rotinas de cuidado pessoal para a creche. Hábitos muito simples, porém importantes no trabalho com bebês e crianças pequenas, como, por exemplo, lavar as mãos após o uso do sanitário e/ou trocar as fraldas, são abrangidos por essa subescala. Obtiveram médias correspondentes ao nível de qualidade *inadequado* os itens: Refeições/merendas; Sono; e Práticas de saúde.

Tanto para as turmas de creche, quanto para as turmas de pré-escola, as médias mais altas foram registradas para a subescala Interação. Na escala ITERS-R, os itens avaliados são: Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem; Interação criança-criança; Interação equipe-criança e Disciplina. Interação criança-criança obteve a média mais alta (6,4), que significa que os adultos encorajam as relações entre pares e estimulam comportamentos sociais adequados. Na escala ECERS-R, os itens considerados são: Supervisão das atividades motoras amplas; Supervisão geral das crianças; Disciplina; Interação entre adultos e crianças e Interação entre as crianças. Nessa escala, o item mais bem avaliado foi Interações entre adultos e crianças, com 6,7 pontos, demonstrando que, na média, os adultos mantêm interações afetuosas, empáticas, respeitosas e agradáveis com as crianças.

Porém, é preciso levar em conta que interações positivas, embora importantes, não garantem, por si só, situações de aprendizagem com os desafios necessários para cada faixa etária. Por outro lado, as pontuações expressam as médias, que não revelam alguns casos extremos de situações negativas constatadas em parte das instituições visitadas, algumas delas infelizmente chegando a configurar desrespeito aos direitos humanos básicos de crianças pequenas.

Uma análise dos itens que compõem as subescalas indicou que, tanto nas creches como nas pré-escolas que obtiveram as pontuações mais altas, haveria maiores possibilidades de: a supervisão ser adequada durante o sono das crianças; as crianças conhecerem bem as regras de segurança; haver bom equilíbrio entre o falar e o ouvir; não se trabalhar matemática de maneira mecânica e repetitiva; a expressão individual ser mais respeitada; brinquedos, materiais, equipamentos e roupas estarem mais acessíveis para as crianças brincarem de faz-de-conta; haver maior quantidade de materiais para motricidade fina; não haver espera longa por parte das crianças entre os acontecimentos diários e existirem maiores oportunidades para as crianças escolherem seus pares nas brincadeiras e atividades.

A caracterização das instituições e as opiniões dos profissionais

Os dados obtidos por meio da aplicação de questionários a professores, diretores e coordenadores pedagógicos das 147 escolas pesquisadas demonstraram que, em sua maioria, esses profissionais estão conscientes a respeito das carências de suas instituições em relação ao que seriam as condições adequadas para um atendimento de qualidade. Há uma percepção generalizada, em quase todas as capitais, de que essas condições melhoraram nos últimos anos, porém essa opinião é quase sempre matizada por indicações do que ainda seria necessário obter para se atingir um nível mais alto de qualidade.

Os dados coletados nas instituições também confirmaram outros estudos nos seguintes aspectos: a situação das creches é sempre um pouco mais precária do que a encontrada nas pré-escolas; os professores não têm a oportunidade de desenvolver, em sua formação, os conhecimentos e o domínio de práticas pedagógicas específicas para o trabalho com crianças pequenas; nem todas as instituições oferecem formação continuada e apoio pedagógico para o trabalho com as crianças; e poucas contam com documentos orientadores para sua programação.

As análises que procuraram medir a associação entre os indicadores de qualidade obtidos a partir desses questionários e de dados sobre as condições socioeconômicas do entorno das escolas pesquisadas mostraram que, se algumas condições básicas fossem garantidas a essas instituições e aos seus profissionais e algumas mudanças fossem promovidas

nas práticas pedagógicas adotadas, seria possível alcançar resultados significativamente mais altos nas pontuações das escalas de avaliação de ambientes de creches e de pré-escolas.

Em relação à creche, nove indicadores demonstraram ter associação com as pontuações na escala *ITERS-R*. As creches com as melhores medidas de qualidade funcionam em estabelecimentos que atendem exclusivamente crianças da educação infantil; possuem melhor infraestrutura e contam com maior número de equipamentos e/ou recursos complementares; atendem crianças que fazem uso de algum tipo de transporte escolar; são instituições onde a matrícula dos filhos de funcionários não é automaticamente assegurada; o salário bruto do diretor é superior a R\$ 4.186,00; os professores dessas instituições são mais jovens (até 44 anos) e informam realizar diariamente um conjunto de atividades com as crianças (mais de oito atividades diárias); essas creches estão localizadas em bairros com baixa porcentagem de responsáveis pelo domicílio com menos de sete anos de estudo.

Já as pré-escolas com as melhores medidas de qualidade funcionam em estabelecimentos que atendem exclusivamente crianças da educação infantil e dispõem de maior número de equipamentos complementares; atendem crianças que fazem uso de algum tipo de transporte escolar; são unidades dirigidas por profissionais que concluíram seu curso de nível superior há 15 anos ou mais e assumiram o cargo de direção por meio de concurso público, processo seletivo ou eleição; esses diretores promovem atividades ou cursos de formação destinados aos professores e aos funcionários na sua própria unidade; nessas instituições, o salário bruto do diretor é maior do que R\$ 1.861,00; são diretores que declaram enfrentar poucas dificuldades no trabalho, com relação ao quadro de pessoal, tamanho das turmas, entre outros aspectos. Por último, nas pré-escolas de melhor qualidade, os professores realizaram cursos de pós-graduação (especialização ou acadêmico) em Educação, com ênfase na área pedagógica específica para educação infantil.

É importante observar que algumas das variáveis associadas a melhores resultados nas escalas referem-se a características socioeconômicas do bairro e da clientela atendida pela instituição, sugerindo que nem só o acesso é mais difícil para os segmentos de menor renda, mas também a qualidade da educação oferecida nas instituições localizadas nesses bairros tende a ser pior.

Fúlvia Rosemberg (1999) já demonstrava, a partir da análise de uma série histórica com o registro da evolução das matrículas em educação infantil e classes de alfabetização no período de 1986 a 1996, que maiores taxas de cobertura, por si só, não significam necessariamente uma democratização da educação. Segundo a autora, os processos de expansão de vagas no país foram acompanhados por realocações, no sistema educacional, de segmentos sociais excluídos, de forma que crianças negras, pobres e moradoras de regiões subdesenvolvidas tendem a estar mais representadas em programas de baixo custo e suas professoras são, na maior parte dos casos, menos qualificadas.

O estudo de impacto

O estudo de impacto revelou que a frequência à pré-escola e sua qualidade influem positivamente nos resultados dos alunos na Provinha Brasil.

A análise dos dados colhidos por meio dos questionários respondidos pelas famílias permitiu uma comparação entre as características das famílias do grupo de alunos que haviam frequentado pré-escola e do grupo controle (alunos que não haviam passado pela pré-escola). De forma geral, os dois grupos assemelham-se nos seguintes aspectos: renda, escolaridade dos pais e posse de bens de consumo. No entanto, algumas diferenças merecem ser destacadas: há uma porcentagem mais alta de alunos repetentes no grupo de controle (14,6%, em comparação com 4,5% no grupo que frequentou educação infantil); a presença de livros infantis foi indicada em maior proporção pelas famílias das crianças egressas da pré-escola (78%) do que entre as demais (65,6%).

As notas obtidas na Provinha Brasil pelos alunos da amostra revelam um grupo bastante heterogêneo, em que 36% apresentaram notas iguais ou abaixo de 14 pontos – correspondentes a estágios iniciais da alfabetização –, 18% foram classificados no nível intermediário e 46% acertaram 19 ou mais questões, em um total de 24, indicando que são capazes de ler e interpretar textos simples, sendo que 10% alcançaram o nível de domínio do sistema de escrita e compreensão do sistema alfabético.

A aplicação da análise multinível hierárquica cruzada, para medir o impacto da frequência à educação infantil, mostrou que melhores resultados na Provinha Brasil dependem da qualidade da pré-escola frequentada, medida por meio da escala ECERS-R, e da qualidade da escola de ensino fundamental, avaliada por seu Ideb e pelas condições de renda, escolaridade e atitudes em relação à educação das famílias.

Essa análise permitiu concluir que os melhores desempenhos na Provinha Brasil foram alcançados por alunos com o seguinte perfil: possuem idade correspondente à esperada para o segundo ano escolar; nunca foram reprovados; frequentaram pré-escola de boa qualidade; vivem em famílias com renda familiar superior a dois salários mínimos; a escolaridade da mãe é, no mínimo, o ensino médio completo; estudam em escolas de ensino fundamental localizadas em bairros cuja proporção de responsáveis pelo domicílio com 15 anos ou mais de escolaridade é de pelo menos 5%; o Ideb das escolas de ensino fundamental que esses alunos frequentam é alto.

Ressalta-se que um dos fatores que influenciam esses resultados é a idade da criança. Alunos mais novos, com menos de sete anos no segundo ano, tiveram notas mais baixas do que aqueles que estavam na faixa etária esperada.

Outros fatores significativos confirmaram resultados obtidos em outras pesquisas, como, por exemplo, o peso das variáveis correspondentes à escolaridade da mãe e à renda familiar da criança.

Porém, o mais importante é o fato de que os resultados mostraram que, mantidas todas as demais condições iguais, alunos que frequentaram uma educação infantil de boa qualidade, quando comparados a colegas que não frequentaram pré-escola, obtiveram notas 2,9 pontos mais altas, o que corresponde a um acréscimo de 12% na escala de notas da Provinha Brasil.

As políticas municipais

O primeiro resultado a ser enfatizado a respeito das políticas municipais refere-se à sua importância: em todas as análises realizadas, diferenças marcantes foram encontradas nas comparações entre as seis capitais. Mesmo entre capitais com indicadores sociais e econômicos semelhantes, constataram-se diferenças nas medidas de qualidade das instituições e nas condições gerais de seu funcionamento, frutos de histórias diversas, que carregam heranças de opções políticas próprias.

O exame das políticas municipais adotadas em quase todos os municípios mostrou que, nos últimos anos, essas prefeituras estão colocando em prática diversas medidas para expandir a cobertura da educação infantil e melhorar a sua qualidade. Algumas políticas federais recentes, como a criação do Fundeb, o Proinfantil, a extensão dos programas federais de alimentação escolar e de distribuição de livros à educação infantil, parecem ter tido papel importante no estímulo e na efetivação dessas políticas, especialmente nos municípios das Regiões Nordeste e Norte.

Na análise dos dados de financiamento, identificou-se o efeito indutor provocado pelo Fundeb no comportamento do atendimento à educação infantil. De um lado, vem ocorrendo um processo de descentralização para o âmbito municipal do atendimento remanescente dessa etapa da educação até então mantida pelo governo estadual. De outro, há dois processos simultâneos em andamento restritos ao âmbito de cada rede municipal: a transferência de matrículas das Secretarias de Assistência Social para as de Educação; e a incorporação ao ensino fundamental das crianças de seis e até de cinco anos de idade, que antes se encontravam matriculadas na educação infantil.

As conclusões mais importantes relacionam-se à diversidade da composição e abrangência do atendimento e às profundas desigualdades no financiamento da educação infantil entre as capitais.

Quanto à diversidade, tendo em vista o atendimento realizado em 2009, verificou-se que a proporção da participação do atendimento conveniado no total do atendimento municipal, exceto em uma cidade onde não foi obtida esta informação, variou entre 5% e 16%. No atendimento público, as proporções encontradas entre as matrículas em creche e

em pré-escola variaram entre os municípios (na maioria das capitais, com exceção de uma, as matrículas estão concentradas na pré-escola). Quanto ao tempo de permanência nas unidades escolares, também se observaram diferenças, sendo que em dois municípios predomina o período integral, enquanto nos demais essa oferta atende a parcelas menos expressivas de crianças, atingindo apenas 3% em uma das capitais.

Quando às desigualdades no financiamento da educação infantil em 2008, as comparações entre os municípios revelaram que: nos estados onde o valor por aluno/ano fixado pelo Fundeb é complementado pelo nível federal, por ficar abaixo do valor mínimo estabelecido nacionalmente, mais de 45% da receita da vinculação para o Fundeb de suas capitais foi remetida a seus estados seguindo a distribuição de matrículas; os outros municípios pesquisados são mais autônomos financeiramente, por disporem de maior proporção de recursos originados dos impostos sob sua competência de arrecadação; a porcentagem de recursos despendida no ensino, aplicada à educação infantil, variou de 8% a 46%; na execução das despesas distribuídas entre as categorias pessoal, manutenção da rede e investimento, duas capitais apresentaram as proporções mais discrepantes em relação aos outros municípios, devido ao peso da terceirização do pessoal docente e não docente contabilizado na categoria manutenção da rede; nas estimativas de gasto aluno/ano, constataram-se significativas desigualdades no atendimento estritamente público entre as capitais; foram observadas expressivas diferenças entre as estimativas de gasto público por aluno/ano de instituições municipais e conveniadas.

Essas diversidades na composição do atendimento e no financiamento público municipal em cada uma das capitais e entre elas são parte importante da explicação para as variações na qualidade de creches e pré-escolas aferidas na pesquisa.

Ressalta-se, também, a tardia transição para uma organização do atendimento de acordo com o que dispõe a legislação, no que se refere à municipalização da educação infantil, com a incorporação das matrículas estaduais e daquelas oferecidas pelo setor de Assistência Social.

Os municípios adotaram caminhos diferentes na organização de suas redes de educação infantil. Em um extremo situam-se aqueles que decidiram, há algum tempo, investir mais em atendimento em tempo integral, inclusive oferecendo matrículas nesse regime para as crianças na faixa etária correspondente à pré-escola. De outro lado, estão os que privilegiam a oferta de vagas em pré-escolas de meio período, minimizando as matrículas em creche. Em algumas capitais, a pesquisa constatou um processo de municipalização de instituições antes conveniadas com a prefeitura e/ou com o estado, enquanto em outras verificou-se a existência de mecanismos de terceirização de contratação de professores e de serviços de apoio às escolas na rede municipal.

No caso das instituições conveniadas, foi encontrada uma grande variedade de modalidades de arranjos entre o setor público e o privado sem fins lucrativos. Nem todos adotam repasses de verbas calculadas em *per capita* mensal por criança matriculada; há regimes de cessão de professores municipais para as entidades conveniadas e/ou de outras formas de apoio financeiro. Os critérios para estabelecimento ou cancelamento de convênios também são distintos. Em uma das capitais, as professoras da rede pública trabalham tanto nas instituições municipais como nas conveniadas.

Essa realidade torna bastante complexa uma comparação entre os resultados das medidas de qualidade entre instituições públicas, particulares e conveniadas. Na realidade, constatou-se grande heterogeneidade de situações em cada um desses segmentos, de forma que qualquer generalização, com base na amostra definida para esta pesquisa, torna-se arriscada. Por outro lado, as análises encontraram diferenças significativas entre os resultados de estabelecimentos com diferentes características, por exemplo, entre estabelecimentos que abrangem as diversas etapas da educação básica e aqueles que oferecem exclusivamente a educação infantil – creche e pré-escola ou somente um dos dois segmentos –, com vantagens para esse segundo tipo.

Recomendações

A pesquisa trouxe informações relevantes sobre a qualidade da educação oferecida nas instituições de seis capitais brasileiras, as políticas municipais em andamento nessas cidades, os progressos já constatados em alguns aspectos e os graves problemas que ainda precisam ser superados nas práticas pedagógicas que marcam o cotidiano das crianças nessas instituições.

Os resultados da pesquisa reforçam a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na educação infantil, tanto na creche como na pré-escola. Os dados obtidos apontam aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam pré-condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes. Como visto, essas ações podem ter efeitos positivos não só na qualidade da educação infantil, mas também nas melhores oportunidades de aprendizagem propiciadas às crianças, na continuidade de sua escolaridade.

Recomendações quanto às políticas de educação infantil

Diagnóstico e planejamento

A pesquisa constatou que as prefeituras das capitais incluídas no estudo apresentam condições bastante desiguais para planejar a educação infantil em seus municípios, no que se refere tanto à capacidade técnica, quanto à disponibilidade de recursos financeiros.

Nesse sentido, seria muito importante que o MEC oferecesse o apoio necessário para que os dados relativos à demanda por acesso à creche, à pré-escola (agora correspondendo à faixa etária obrigatória) e aos primeiros anos do ensino fundamental, discriminados por idade e não apenas por faixas etárias, estivessem facilmente acessíveis às equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação.

Parece oportuno lembrar que, com a divulgação dos resultados do Censo de 2010 do IBGE, as equipes gestoras das Secretarias passam a contar com informações indispensáveis para um adequado planejamento, visando o atendimento da demanda por matrículas na educação infantil. Para tanto, ao lado das análises relativas ao percentual de crianças efetivamente atendidas em cada uma das diferentes faixas etárias, será indispensável promover um diagnóstico mais alentado capaz de identificar os setores censitários em que o déficit de matrículas é mais agudo.

Seria oportuno promover parcerias entre o MEC e as secretarias municipais, objetivando a realização de diagnósticos que, ao lado de uma melhor caracterização da demanda, possam contribuir para uma maior equidade no atendimento oferecido à população.

Informações sobre o financiamento da educação infantil

O estudo identificou que as normas contábeis vigentes sobre o lançamento das despesas referentes à manutenção e aos investimentos na educação infantil não distinguem nem a creche da pré-escola, nem atendimentos em meio período ou período integral. Esse critério dificulta o cálculo do custo-criança nas diferentes modalidades de atendimento, representando dificuldades adicionais para o planejamento municipal.

Seria urgente a revisão dessas normas, inclusive no sentido de permitir um diagnóstico mais objetivo, em nível nacional, sobre as desigualdades de financiamento público da educação infantil no país.

Integração entre as diversas etapas da educação infantil e básica

A pesquisa constatou que os sistemas municipais adotam critérios próprios para definir a passagem das crianças da creche para a pré-escola e da pré-escola para o primeiro ano

do ensino fundamental, no que se refere tanto às faixas etárias como ao período diário de permanência da criança na instituição, critérios esses que nem sempre correspondem àqueles definidos na legislação. Também o tipo de nomenclatura adotada – o que parece incluir as “classes de alfabetização” – varia bastante entre as capitais e pode mudar quando uma nova administração assume a direção da educação municipal.

Seria necessário investigar melhor até que ponto essas práticas dificultam ou não a transparência social que deveria ser garantida sobre o acesso e a permanência das crianças nas escolas, pré-escolas e creches.

No entanto, um dos aspectos constatados a partir dos dados de cobertura analisados para cada capital refere-se à disparidade de idades de alunos matriculados em cada etapa da educação básica e à permanência de crianças de seis anos e mais não escolarizadas. O estudo de impacto confirmou essa análise, pois encontrou alunos com idades bem diversas matriculados no segundo ano do ensino fundamental. Um dos fatores associados aos resultados da Provinha Brasil foi a idade muito nova ou mais alta do que o esperado para os alunos do segundo ano.

A partir desses resultados, seria importante envidar esforços para:

- definir, em nível nacional, a idade exata para a matrícula no primeiro ano do ensino fundamental;
- implantar, em todos os municípios, políticas que melhorem as condições de aprendizagem e diminuam a retenção de alunos na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental;
- verificar e rever a permanência da modalidade de atendimento “classe de alfabetização”, de forma a que não signifique o retardamento do ingresso de crianças no ensino fundamental regular;
- promover medidas que favoreçam a integração das equipes responsáveis pela educação infantil e pelos primeiros anos do ensino fundamental nas prefeituras;
- adotar medidas para que a adoção da obrigatoriedade da educação a partir dos quatro anos de idade não contribua para diminuir e desestimular a oferta de vagas em creche, já bastante defasada em relação à demanda manifesta (que se reflete na existência de listas de espera nas instituições e nas prefeituras).

Note-se que a pesquisa verificou que os estabelecimentos que só atendem educação infantil oferecem, em geral, uma educação de melhor qualidade do que aqueles nos quais convivem diversas etapas educacionais. Portanto, uma maior integração entre as etapas da educação básica não necessariamente deve ser entendida como dependente de sua localização, mas muito mais enquanto políticas que focalizem os aspectos pedagógicos e de funcionamento do sistema que levem a uma experiência educacional contínua e harmoniosa para a criança.

Currículo para a educação infantil

De acordo com os resultados sobre a qualidade das creches e pré-escola, aspectos importantes da programação pedagógica para crianças pequenas estão sendo negligenciados ou muito pouco desenvolvidos. Por outro lado, a pesquisa também mostrou que, mesmo nas capitais onde existe um currículo bem fundamentado adotado pelo município, este é praticamente desconsiderado na maioria das instituições públicas avaliadas.

Parece então que a existência de Diretrizes Curriculares Nacionais mandatórias, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, de documentos orientadores de âmbito nacional, divulgados pelo MEC, e demais documentos adotados por Secretarias de Educação, por si sós, não são suficientes para fundamentar e orientar as equipes pedagógicas e os professores em seu trabalho cotidiano com as turmas de crianças pequenas.

Nesse sentido, as conclusões do estudo levam às seguintes recomendações:

- a gestão das creches e pré-escolas precisa garantir que os ambientes físicos internos e externos, o arranjo dos espaços e a disponibilidade de brinquedos e materiais sejam adequados a práticas educativas de boa qualidade desenvolvidas no cotidiano;
- a gestão das creches e pré-escolas precisa garantir, nas unidades, a organização de rotinas que favoreçam a iniciativa e autonomia infantil e desestimulem períodos coletivos de ócio e espera para as crianças;
- os professores necessitam ter uma base curricular sólida e objetiva para fundamentar seu planejamento e orientar suas práticas cotidianas;
- os professores precisam contar com horários remunerados para trabalho em equipe, formação em serviço e atendimento às famílias das crianças;
- o cotidiano vivido pelas crianças pequenas em creches e pré-escolas precisa ser objeto de monitoramento e avaliação contínua que fundamentem a formação em serviço e a revisão e aprimoramento das práticas concretas adotadas nas instituições;
- o currículo precisa ser organizado de tal forma que as orientações para a organização dos ambientes e das rotinas sejam especificadas para bebês, crianças bem pequenas de creche, crianças maiores, crianças que permanecem meio período e aquelas que ficam nas instituições em período integral;
- especial atenção deve ser dada à programação nas creches, que apresenta especificidades e potencialidades ainda pouco conhecidas e exploradas pelos profissionais da área de educação;

- especial atenção deve ser dada às dimensões de qualidade que receberam avaliações negativas nesta pesquisa, pois as escalas avaliam principalmente o que está disponível e acessível para as crianças, ou seja, as condições reais e objetivas para que um projeto pedagógico de boa qualidade possa ser colocado em prática.

Formação e carreira dos professores

A pesquisa constatou que as prefeituras adotam diferentes modalidades de contratação de professores e seguem critérios próprios na seleção desses profissionais. Terceirização de pessoal, concursos que não exigem a qualificação mínima prevista em lei, falta de critérios específicos para seleção e contratação de professores para creches e pré-escolas, manutenção do emprego de auxiliares ou similares na função docente – especialmente nas creches – são exemplos de práticas ainda vigentes nesses municípios.

Nesse sentido, a recomendação geral é que se encontrem mecanismos para garantir o cumprimento da legislação existente, por parte dos sistemas municipais, quanto à admissão por concurso e qualificação mínima dos professores de educação infantil.

Porém, a avaliação de qualidade mostrou que, mesmo nas turmas com pessoal diplomado, a formação inicial dos professores não parece garantir um bom preparo para atuar na educação infantil.

Considerando-se essa realidade, recomenda-se que a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia deve:

- prever um espaço importante no currículo, preferentemente com módulos especializados, para preparar os professores que vão atuar em creches e pré-escolas, incluindo não só os fundamentos e o contexto histórico-social desse atendimento, mas também as características da faixa etária de zero a cinco anos de idade, os tipos de programação mais adequados a cada idade, o conhecimento sobre as diversas áreas de expressão e experiência que devem ser contempladas no currículo, assim como o aprendizado de um leque amplo de práticas concretas que podem ser adotadas com as crianças;
- proporcionar conhecimentos sobre os direitos humanos e desenvolver atitudes que garantam o respeito aos direitos básicos de crianças pequenas nos ambientes coletivos de cuidado e educação;
- proporcionar o conhecimento sobre a diversidade étnico-cultural da população brasileira, de forma a contemplar essas diferenças em seu trabalho com as crianças pequenas e saber atuar na presença de atitudes e atos de discriminação no cotidiano de creches e pré-escolas;

- incluiu conhecimentos e práticas nas áreas de saúde, higiene, segurança, sono e alimentação para o trabalho com crianças pequenas em ambientes coletivos;
- preparar para o diálogo e o atendimento às famílias, com especial atenção para os períodos de adaptação e transição das crianças entre etapas diferentes da educação básica;
- garantir que os estágios sejam realizados em creches e pré-escolas e que incluam atendimentos em período integral e parcial.

A formação continuada deveria cobrir as mesmas áreas, garantindo uma avaliação e um aperfeiçoamento contínuo do trabalho educativo.

Uma recomendação adicional refere-se à importância de haver oportunidades de acesso dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos a cursos de especialização que sejam especialmente dirigidos à educação infantil.

Recomendações quanto às pesquisas sobre educação infantil

Os resultados desta pesquisa confirmam, em grande parte, aqueles encontrados por outras investigações já realizadas no país sobre o cotidiano de creches e pré-escolas.

A produção acadêmica sobre a educação da infância tem enfatizado a importância de a criança ser considerada produtora de cultura e, portanto, com direito de ter voz, participar e criar. A questão é saber se as condições reais e objetivas existentes na maioria das creches e pré-escolas permitem que a criança exerça amplamente esse direito, durante as longas horas que passa diariamente nesses ambientes.

Nesse sentido, seria importante que as pesquisas aprofundassem o conhecimento sobre as condições de funcionamento e as práticas vigentes nessas instituições, mas também avançassem na direção de mostrar caminhos para alterar essas condições, não para uma professora, uma turma ou uma unidade, mas para redes educacionais que atendem grandes populações, parcela das quais enfrenta difíceis condições de vida, como a pesquisa constatou nessas capitais.

Nunca é demais lembrar que são justamente as crianças dessa parcela menos favorecida da população que podem mais se beneficiar de uma educação infantil de qualidade.



“Brincar no gina-gira”, menina, Campo Grande

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-LIMA; I. et al. **Escala de avaliação de ambientes em educação de infância**. Editoração revista. Portugal: Livpis/Legis, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério Brasil 2008**. São Paulo: Abep, 2008.

BARNETT, W. S.; BOOCOCK, S. S. (Orgs.). **Early care and education for children in poverty**. Program, and Long-Term Results. Nova York: State University of New York Press, 1998.

BARNETT, W. S. Long-term effects on cognitive development and school success. In: BARNETT, W. S.; BOOCOK, S. S. (Orgs.). **Early care and education for children in poverty**. Program, and long-term results. Nova York: State University of New York Press, 1998, p. 11-44.

BOOCOCK, S. S.; LARNER, M. Long term outcomes in other nations. In: BARNETT, W. S.; BOOCOCK, S. S. (Orgs.). **Early care and education for children in poverty**. Program, and long-term results. Nova York: State University of New York Press, 1998, p. 45-76.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 30 out . 2009.

_____. (Constituição). **Emenda Constitucional nº. 14**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 1996a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm> Acesso em: 30 out 2009.

_____. (Constituição). **Emenda Constitucional nº. 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em 30 out 09.

_____. **Lei nº. 4.320**, de 17 de março de 1964. Estatui normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4320.htm>. Acesso em: 08 jan. 2010.

_____. **Lei nº. 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 17 dez. 2009.

_____. **Lei nº. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 17 dez. 09.

_____. **Lei nº. 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 17 dez 2009.

_____. Secretaria do Tesouro Nacional – STN; Secretaria de Orçamento Federal – SOF. **Portaria Interministerial STN/SOF nº. 163**, de 04 de maio de 2001. Dispõe sobre normas gerais de consolidação das contas públicas no âmbito da União, estados, Distrito Federal e municípios, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.tesouro.fazenda.gov.br/legislacao/download/contabilidade/portarias325e519.PDF>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

_____. Ministério do Orçamento e Gestão – MOG. **Portaria nº. 42**, de 14 de abril de 1999. Atualiza a discriminação da despesa por funções de que tratam o inciso I do § 1º do art. 2º e § 2º do art. 8º, ambos da Lei nº. 4.320, de 17 de março de 1964, estabelece os conceitos de função, subfunção, programa, projeto, atividade, operações especiais, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.tesouro.fazenda.gov.br/legislacao/download/contabilidade/portaria42.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2010.

_____. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Fundação Orsa, Undime, Unicef, Ação Educativa, Coedi/MEC (coordenadores). São Paulo, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação – CNE; Câmara de Educação Básica – CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998.

_____. Ministério da Educação – MEC; Secretaria da Educação Fundamental – SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação – MEC; Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep. **Censo Escolar 2006**. Disponível em: <www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>.

_____. Ministério da Educação – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep. **Microdados do Censo Escolar 2008**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep. **Provinha Brasil: guia de correção e interpretação dos resultados 2009**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep **Microdados do Censo Escolar 2009**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep. **Resolução nº. 6, 24/4/2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/proinf-legislacao>>. Acesso em: 07 maio 2010.

_____. Sistema Único de Saúde – SUS; Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE. **Estimativas elaboradas no âmbito do Projeto UNFPA/IBGE (BRA/4/P31A): população e desenvolvimento**. Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2007-2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUÍNO, J. C.; CAMARGO, B. V. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. Vol. 1, 511-539. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**. Relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006. (Textos FCC, 26-2006).

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CLARK, M. M. **Children under five: education research and evidence**. Londres: Gordon and Breach Science Publishers, 1988.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. de R. **Custo aluno-qualidade: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global/Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, M.; BHERING, E. **Escala de avaliação de ambientes coletivos para crianças de 0 a 30 meses – ESAC**. Versão não publicada, 2006.

DAVIES, N. **Prefeitura do Rio de Janeiro deixou de aplicar R\$ 596 milhões devidos em educação em 2006**. Niterói, 2007. Disponível em: <http://www.uff.br/facedu/index.php?option=com_content&view=article&id=34:textos-produzidos-pelo-professornicholas-davies-&catid=14:mural-de-trabalhos&Itemid=45>. Acesso em: 27 out. 2009.

FIELDING, A.; GOLDSTEIN, H. Cross-classified and multiple membership structures in multilevel models: an Introduction and review. **Research Report**, n. 791, University of Birmingham, 2006.

FREDE, E. C. Preschool Program Quality in Programs for Children in Poverty. In: BARNETT, W. S.; BOOCOOCK, S. S. (Orgs.). **Early care and education for children in poverty**. Promises, programs, and long-term results. Nova York: State University of New York Press, 1998, p. 77-98.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Avaliação do processo de inovações no Ciclo Básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995, v. 1 (12º Relatório técnico).

GIACOMONI, J. **Orçamento público**. 12ª ed. ampliada, revista e atualizada. São Paulo: Atlas, 2003.

GOLDSTEIN, H.; SAMMONS, P. The Influence of secondary and junior schools on sixteen year examination performance: a cross-classified multilevel analysis. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 8, n. 2, p. 219-230, 1997.

HARMS, T.; CLIFFORD, R. M.; CRYER, D. **Early childhood environment rating scale**. Revised edition. Nova York: Teachers College Press, 1998.

HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R. M. **Infant/toddler environment rating scale**. Revised edition. Nova York: Teachers College Press, 2003.

IMAGE. **Alceste – version 4.7 pour Windows**. Toulouse: IMAGE, 2003.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **PNAD 2008: Primeiras análises**. Educação, gênero, migração. Brasília: IPEA, out. 2009. (Comunicado da Presidência, n. 32)

KAGAN, S. Readiness – multiple meanings and perspectives. In: MOSS, P.; WOODHEAD, M. (Eds.). **Early childhood and primary education**. Transitions in the lives of young children. Milton Keynes: The Open University, 2007, p. 14. (Early Childhood in Focus 2).

KRAMER, S.; KAPPEL, M. B. Educação da criança de 0 a 6 anos. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa sobre padrões de vida**. 1996-1997. Primeira infância. Rio de Janeiro: IBGE, 2000, p. 49-87.

MOSS, P. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? **Research in Comparative & International Education**, v. 3, n. 3, p. 224-234, 2008.

OECD – Organization for Economic Co-operation and Development. **Learning for tomorrow world**. First results from PISA 2003. Disponível em: <www.pisa.oecd.org/document/55/>.

PCRJ. SME. CE. **Portaria E/SUBE/CED nº. 02**, de 05/05/2009. Altera dispositivo da Portaria E/SUBE/CED nº. 01, de 10 de março de 2009. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/sdcgi-bin/om_isapidll?infobase=07052009.nfo&juno=12softpage=_recs>. Acesso em: 22 set. 2009.

PCRJ. SME. CME. **Resolução SME nº. 962**, de 29/10/07. Dispõe sobre a concessão de apoio financeiro a creches comunitárias, confessionais e filantrópicas e estabelece critérios para a celebração e execução do convênio. Rio de Janeiro, 2007.

PCRJ. SME. **Plano Plurianual – 2010/2013**. Rio de Janeiro: SME, s.d. Mimeografado.

PCRJ. SME. CME. **Parecer nº. 01/99**. Aprova proposta da SME-RJ de implantação do ensino fundamental com duração de nove anos, a partir do ano letivo de 1999. Rio de Janeiro, 17 mar. de 1999. Mimeografado.

PMCG. **Decreto nº. 10.000**, de 27 de junho de 2007. Dispõe sobre o funcionamento dos centros de educação infantil municipalizados e as obrigações de gestão compartilhada, e dá outras providências. Campo Grande: DOGRANDE, 13 de junho de 2007.

PMCG. CME. **Deliberação CME/MS nº. 799**, de 9 de outubro de 2008. Dispõe sobre o ensino fundamental no sistema municipal de ensino de Campo Grande (MS) e dá outras providências.

PMT. SEMEC. GEI. **Evolução quantitativa da Educação Infantil 2003-2009**, s.d.

RAUDENBUSH, S. W.; BRYK, A. S. **Hierarchical linear models: applications and data analysis methods**. Newburg Park: Sage Publications, 2002.

RIO DE JANEIRO (Município). **Lei Orgânica Municipal**, 1990. Disponível em: <<http://www2.rio.rj.gov.br/pgm/leiorganica/leiorganica.html#t1c1>>. Acesso em: 27 out. 2009.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 107, 1999.

SAMMONS, P. **The continuing effects of pre-school education at age 7 years**. Londres: Institute of Education. University of London, 2004. (Technical paper, 11).

SYLVA, K. et al. **An introduction to the EPPE Project**. London: Institute of Education. University of London, 1999. (Technical paper, 1).

SYLVA, K. et al. **The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: findings from the pre-school period**. London: Institute of Education. University of London, October 2003. (Research Brief nº. RBX15-03). Disponível em: <www.ioe.ac.uk/school/ecpe/eppe/>.

SYLVA, K. et al. **The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: findings from pre-school to end of key stage 1**. London: Institute of Education. University of London, November 2004a. (Sure Start, Evidence & Research). Disponível em: <www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/>.

SYLVA, K. et al. **The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: finding from the early primary years**. London: Institute of Education. University of London, November 2004b. (Sure Start, Evidence & Research). Disponível em: <www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/>.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Crianças de até 6 anos**. O direito à sobrevivência e ao desenvolvimento. Brasília: Unicef, 2005. (Situação da Infância Brasileira – 2006).

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; OECD – Organization for Economic Co-operation and Development. **Early childhood care and education in Brazil**. Policy review report. Paris: Unesco, 2005a.

_____. **Preliminary observations of the review mission to Brazil**. Unesco/OECD early childhood policy review project. s. l.: Unesco/OECD, May 2005b.

UNESCO/Secretaría de Educación Pública de México. **Educational panorama 2007: achievements and challenges**. Santiago: Orealc/Unesco, nov. 2007. Disponível em: <www.unesco.cl>. (Summit of the Americas Regional Education Indicators Project)



"Gosto de jogar bola", menino, 5 anos, Teresina

Softwares estatísticos

A versão 6.02 do *software* HLM e o procedimento PROC MIXED do *software* SAS foram usados na análise do modelo hierárquico de classificação cruzada. Utilizaram-se o PROC MIXED do SAS, no processo de seleção das variáveis do modelo, e o HLM, para testar as significâncias dos efeitos aleatórios.

Modelos utilizados

A seguir, apresentam-se os modelos empregados para estudar o impacto da frequência à educação infantil nos resultados de aprendizagem no ensino fundamental descritos no texto.

Modelo 1

(Modelo hierárquico nulo com dois níveis)

Nível 1 (aluno)

$$Acertos_{ik} = \beta_{0k} + e_{ik}$$

onde:

$Acertos_{ik}$: número de acertos na Provinha Brasil do i -ésimo aluno da k -ésima escola de ensino fundamental com $i = 1, 2, \dots, n_k$ (n_k é o número de alunos da k -ésima escola de ensino fundamental) e $k = 1, 2, \dots, 55$.

β_{0k} : desempenho médio dos alunos da k -ésima escola de ensino fundamental.

$e_{ik} \sim N(0, \sigma^2)$ sendo σ^2 a variabilidade entre os desempenhos dos alunos.

Nível 2 (escola de ensino fundamental)

$$\beta_{0k} = \theta_0 + c_{0k}$$

onde:

θ_0 : desempenho médio geral de todos os alunos.

c_{0k} : efeito aleatório da k -ésima escola de ensino fundamental.

Com $c_{0k} \sim NID(0, \sigma_c^2)$, independentes entre si, independentes do efeito aleatório do nível 1 e sendo σ_c^2 a variabilidade entre os desempenhos médios das escolas de ensino fundamental.

Modelo 2**(Modelo hierárquico nulo com dois níveis)**Nível 1 (aluno)

$$Acertos_{ij} = \beta_{0j} + e_{ij}$$

onde:

$Acertos_{ij}$: número de acertos na Provinha Brasil do i -ésimo aluno da j -ésima escola de educação infantil com $i = 1, 2, \dots, n_j$ (n_j é o número de alunos da j -ésima escola de educação infantil) e $j = 1, 2, \dots, 68$.

β_{0j} : desempenho médio dos alunos da j -ésima escola de educação infantil.

$e_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$ sendo σ^2 a variabilidade entre os desempenhos dos alunos.

Nível 2 (escola de educação infantil)

$$\beta_{0j} = \theta_0 + b_{0j}$$

onde:

θ_0 : desempenho médio geral de todos os alunos.

b_{0j} : efeito aleatório da j -ésima escola de educação infantil.

Com $b_{0j} \sim NID(0, \sigma_b^2)$, independentes entre si, independentes do efeito aleatório do nível 1 e sendo σ_b^2 a variabilidade entre os desempenhos médios das escolas de educação infantil.

Modelo 3**(Modelo hierárquico cruzado nulo com dois níveis)**Nível 1 (aluno)

$$Acertos_{ijk} = \beta_{0jk} + e_{ijk}$$

onde:

$Acertos_{ijk}$: número de acertos na Provinha Brasil do i -ésimo aluno da j -ésima escola de educação infantil e da k -ésima escola de ensino fundamental, com $i = 1, 2, \dots, n_{jk}$ (n_{jk} é o número de alunos da escola de educação infantil i e da escola de ensino fundamental k), $j = 1, 2, \dots, 68$ e $k = 1, 2, \dots, 55$.

$\beta_{0,jk}$: desempenho médio dos alunos da escola de educação infantil j e da escola de ensino fundamental k .

$e_{ijk} \sim N(0, \sigma^2)$ sendo σ^2 a variabilidade entre os desempenhos dos alunos. Neste modelo, a variabilidade é considerada a mesma para todas as combinações das escolas de educação infantil e educação fundamental.

Nível 2 (escola de educação infantil e de ensino fundamental)

$$\beta_{0,jk} = \theta_0 + b_{0,j0} + c_{00k}$$

onde:

θ_0 : desempenho médio geral de todos os alunos.

$b_{0,j0}$: efeito aleatório da j -ésima escola de educação infantil.

c_{00k} : efeito aleatório da k -ésima escola de ensino fundamental.

Com $b_{0,j0} \sim NID(0, \sigma_b^2)$ e $c_{00k} \sim NID(0, \sigma_c^2)$, independentes entre si, independentes do efeito aleatório do nível 1 e sendo σ_b^2 a variabilidade entre os desempenhos médios das escolas de EI e σ_c^2 a variabilidade entre os desempenhos médios das escolas de fundamental.

Modelo 4

(Modelo hierárquico cruzado com dois níveis e uma variável explicativa no nível escola)

Nível 1 (aluno)

$$Acertos_{ijk} = \beta_{0,jk} + e_{ijk}$$

onde:

$Acertos_{ijk}$: número de acertos na Provinha Brasil do i -ésimo aluno da j -ésima escola de educação infantil e da k -ésima escola de ensino fundamental, com $i = 1, 2, \dots, n_{jk}$ (n_{jk} é o número de alunos da escola de educação infantil i e da escola de ensino fundamental k), $j = 1, 2, \dots, 68$ e $k = 1, 2, \dots, 55$.

$\beta_{0,jk}$: desempenho médio dos alunos da escola de educação infantil j e da escola de ensino fundamental k .

$e_{ijk} \sim N(0, \sigma^2)$ sendo σ^2 a variabilidade entre os desempenhos dos alunos. Neste modelo, a variabilidade é considerada a mesma para todas as combinações das escolas de educação infantil e ensino fundamental.

Nível 2 (escola de educação infantil e de ensino fundamental)

$$\beta_{0jk} = \theta_0 + \gamma_1 \times \text{qualidade}(\text{controle})_{0j0} + \gamma_2 \times \text{qualidade}(\text{baixa})_{0j0} + b_{0j0} + c_{00k}$$

onde:

θ_0 : desempenho médio geral de todos os alunos.

γ_1 : efeito da variável indicadora do grupo **controle** na qualidade da pré-escola.

γ_2 : efeito da variável indicadora de pré-escola de qualidade **baixa**.

b_{0j0} : efeito aleatório da j-ésima escola de educação infantil.

c_{00k} : efeito aleatório da k-ésima escola de ensino fundamental.

Com $b_{0j0} \sim NID(0, \sigma_b^2)$ e $c_{00k} \sim NID(0, \sigma_c^2)$, independentes entre si, independentes do efeito aleatório do nível 1 e sendo σ_b^2 a variabilidade entre os desempenhos médios das escolas de educação infantil e σ_c^2 a variabilidade entre os desempenhos médios das escolas de ensino fundamental.

Modelo 5

(Modelo hierárquico cruzado com dois níveis e variáveis explicativas em ambos)

Nível 1 (aluno)

$$\text{Acertos}_{ijk} = \beta_{0jk} + \beta_{1jk} \times \text{renda_familiar}(\leq 2s.m.) + \beta_{2jk} \times \text{escolaridade_mãe}(< EM) +$$

$$+ \beta_{3jk} \times \text{idade}_{ijk} + \beta_{4jk} \times \text{repetência}(\text{sim}) + e_{ijk}$$

onde:

Acertos_{ijk} : número de acertos na Provinha Brasil do i-ésimo aluno da j-ésima escola de educação infantil e da k-ésima escola de ensino fundamental, com $i = 1, 2, \dots, n_{jk}$ (n_{jk} é o número de alunos da escola de educação infantil i e da escola de ensino fundamental k), $j = 1, 2, \dots, 68$ e $k = 1, 2, \dots, 55$.

β_{0jk} : desempenho médio dos alunos da escola de educação infantil j e da escola de ensino fundamental k .

β_{1jk} : efeito da variável indicadora de renda familiar **menor ou igual a 2 salários mínimos**.

$\beta_{2,jk}$: efeito da variável indicadora de escolaridade da mãe **até ensino médio incompleto**.

$\beta_{3,jk}$: efeito da variável **idade**.

$\beta_{4,jk}$: efeito da variável indicadora de **repetência** na 1ª ou 2ª série.

$e_{ijk} \sim N(0, \sigma^2)$ sendo σ^2 a variabilidade entre os desempenhos dos alunos. Neste modelo, a variabilidade é considerada a mesma para todas as combinações das escolas de educação infantil e ensino fundamental.

Nível 2 (escola de educação infantil e ensino fundamental)

$$\beta_{0,jk} = \theta_0 + \gamma_1 \times \text{qualidade}(\text{controle})_{0,j0} + \gamma_2 \times \text{qualidade}(\text{baixa})_{0,j0} + \\ + \delta_1 \times \geq 15 \text{anos}_{\text{estudo}}(\text{baixa})_{00k} + \delta_2 \times \text{IDEB}(\text{baixo})_{00k} + b_{0,j0} + c_{00k}$$

onde:

θ_0 : desempenho médio geral de todos os alunos.

γ_1 : efeito da variável indicadora do grupo **controle** na qualidade da pré-escola.

γ_2 : efeito da variável indicadora de pré-escola de qualidade **baixa**.

δ_1 : efeito da variável indicadora de **baixa** porcentagem, no bairro no qual está inserida a escola de EF, de responsáveis pelo domicílio com 15 ou mais anos de estudo.

δ_2 : efeito da variável indicadora de Ideb 2007 **baixo**.

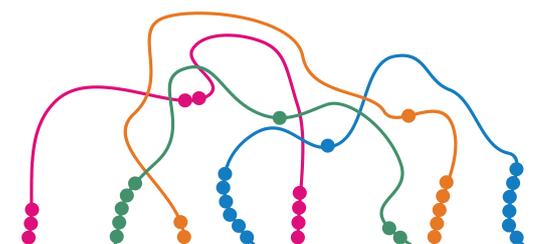
$b_{0,j0}$: efeito aleatório da j-ésima escola de educação infantil.

c_{00k} : efeito aleatório da k-ésima escola de ensino fundamental.

Com $b_{0,j0} \sim NID(0, \sigma_b^2)$ e $c_{00k} \sim NID(0, \sigma_c^2)$, independentes entre si, independentes do efeito aleatório do nível 1 e sendo σ_b^2 a variabilidade entre os desempenhos médios das escolas de educação infantil e σ_c^2 a variabilidade entre os desempenhos médios das escolas de ensino fundamental.

Métodos de estimação

Foram utilizados o Método da Máxima Verossimilhança Restrita, no caso do ajuste dos modelos 1 e 2, e o Método da Máxima Verossimilhança Completa, para o ajuste dos modelos 3, 4 e 5.



Educação Infantil no Brasil
AVALIAÇÃO QUALITATIVA E QUANTITATIVA