



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS / CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BRUNO TOVAR FALCIANO

**POR UMA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA REDE ESCOLAR QUE
RESPEITE A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUBSIDIE A GESTÃO PÚBLICA**

RIO DE JANEIRO

2022

BRUNO TOVAR FALCIANO

**POR UMA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA REDE ESCOLAR QUE
RESPEITE A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUBSIDIE A GESTÃO PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes

Rio de Janeiro

2022

F178 Falciano, Bruno Tovar
Por uma avaliação em larga escala da rede escolar que respeite a educação infantil e subsidie a gestão pública / Bruno Tovar Falciano. -- Rio de Janeiro, 2022.
216 f.

Orientador: Maria Fernanda Rezende Nunes.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. educação infantil. 2. avaliação educacional. 3. políticas públicas. 4. gestão pública. 5. Mieib. I. Nunes, Maria Fernanda Rezende, orient. II. Título.

BRUNO TOVAR FALCIANO

**POR UMA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA REDE ESCOLAR QUE
RESPEITE A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUBSIDIE A GESTÃO PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: Rio de Janeiro, 19 de maio de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Fernanda Rezende Nunes (Orientadora)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof^ª. Dr^ª. Alicia Maria Catalano de Bonamino
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina Prado de Oliveira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof. Dr. Aristeo Gonçalves Leite Filho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Lívia Maria Fraga Vieira
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Maria Zákia Lian Sousa
Universidade de São Paulo – USP

Dedico este trabalho a todas as mulheres que lutam diariamente para garantir uma educação comprometida com os direitos das crianças de 0 a 6 anos.

AGRADECIMENTOS

Quando me volto para os agradecimentos, me dou conta do tamanho da trajetória percorrida nesta pesquisa de doutorado. Se comecei com a pretensão de transformar o mundo, talvez, a maior transformação tenha ocorrido dentro de mim. Amadureci profissionalmente e adquiri um conhecimento que só foram possíveis graças a todos aqueles, ou melhor, todas aquelas pesquisadoras que vieram antes de mim sem as quais eu nunca poderia ter desenvolvido esta tese. Dessas, faço uma menção especial a Sonia Kramer, Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg.

Nesta trajetória, o Grupo de Pesquisas Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP) foi importantíssimo como meu porto de partida e para me reabastecer de novas ideias e me alimentar com a troca de experiências com a sua equipe, que é incrível. Sem a liderança e a enorme dedicação da nossa coordenadora, amiga e sempre orientadora Maria Fernanda Rezende Nunes, o grupo não teria chegado tão longo e, eu, nem sonharia em ter concluído essa tese.

Apreendi com Aristeo Gonçalves Leite Filho que “sonho que se sonha junto é realidade”, e, por isso, sou muito grato a ele por estar sempre junto, por perto, e ter me incentivado a seguir o caminho do coletivo e a atuar democraticamente em prol de uma educação comprometida com os direitos das crianças. Nos acompanham nesse caminho, as queridas professoras Patrícia Corsino, Yvone Souza, Maria Lúcia Lara, Maria Luzinete Moreira e Pablo Faria com quem aprendo diariamente no colegiado do Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro (FPEI-RJ).

Ao longo da pesquisa, tive a oportunidade de estar com renomados pesquisadores, seja em visitas aos seus locais de trabalho ou em congressos e reuniões acadêmicas. Agradeço a cada uma deles a imensa disponibilidade de ouvir as minhas ideias e a enorme generosidade de compartilhar as suas experiências e conhecimento. Contribuíram muito para o desenvolvimento desta pesquisa Rita de Cássia Coelho, Sandra Zákia Sousa, Ana Cristina de Oliveira, Paulo Jannuzzi, Alicia Bonamino, Livia Fraga Vieira e Luiz Carlos de Freitas. Muitos dos quais me concederam a honra de compor a banca examinadora desta tese.

Agradeço a bolsa de pesquisa concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) que proveram recursos essenciais para a manutenção da pesquisa ao longo desses anos.

Por fim, não há palavras para descrever o quanto foram importantes para mim os meus filhos Rafaela e Henrique e minha namorada Gabriela. Mais do que agradecer, quero registrar que eles fazem parte de mim e de minha história. Se eu consegui desenvolver esse trabalho é porque eles estiveram lá por mim e comigo viveram juntos esse desafio.

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas-gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Seu dono pode levá-los aonde quiser. Deixaram de ser pássaros, pois a essência dos pássaros é o vôo. Escolas-asas não amam pássaros engaiolados. Amam os pássaros em vôo. Ensinar o vôo não podem, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo só pode ser encorajado. (ALVES, R., 2011)

FALCIANO, Bruno Tovar. **Por uma avaliação em larga escala da rede escolar que respeite a educação infantil e subsidie a gestão pública.** 2022. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

RESUMO

Esta tese investiga a possibilidade de que uma avaliação em larga escala da rede escolar respeite as especificidades da educação infantil e promova subsídios para que os dirigentes municipais de educação formulem políticas públicas. O processo de pesquisa buscou as finalidades esperadas para a essa etapa, discutiu como a avaliação da rede se constitui em uma ferramenta de gestão e proporcionou uma nova metodologia de avaliação para a rede escolar de educação infantil. Nesse percurso, dialogamos com três campos do conhecimento, notadamente: a educação infantil, em que recorremos a autoras como Campos, Kramer e Rosemberg; a avaliação de políticas públicas, no qual destacamos as contribuições de Jannuzzi e Rua; e a avaliação educacional, em que são marcantes as produções de Sousa e Bauer. Como estratégia metodológica, usamos revisões bibliográficas e análise de microdados como o Catálogo de Teses e Dissertações, o Censo Escolar e o Censo Demográfico. Os objetivos esperados para a rede escolar de educação infantil foram formulados a partir das demandas de atores sociais representados por pesquisadoras das Instituições de Ensino Superior e pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Essas demandas subsidiaram o desenvolvimento das dimensões de análise para a avaliação e a constatação de que é preciso garantir o “direito ao acesso” na ação de “conhecermos as crianças”, bem como é preciso assegurar o “direito aos recursos”, evidenciando as características que “fortalecem a atuação docente” e que “preparam as escolas” para receber as crianças de 0 a 6 anos. Por sua vez, vimos que proporcionar o “direito das crianças a uma determinada oferta de qualidade” significa aferir o quanto “favorecemos as interações e o cuidado”, pois esse se revelou um dos principais resultados esperados da rede escolar. Na etapa seguinte, discutimos a avaliação como ferramenta de gestão do dirigente municipal, verificamos que a sua atuação se materializa por programas públicos e que esse dirigente necessita de um rol particular de informações próprias do seu escopo de atuação. Assim, fomos levados a explicitar os princípios da avaliação de um programa público, contextualizar o escopo de uma avaliação da rede escolar, definir os conceitos de qualidade e especificidades da educação infantil e concluímos ser possível uma avaliação em larga escala da rede escolar de educação infantil se atendermos a determinados princípios essenciais. Realizamos, então, um estudo de caso à luz desses princípios, desenvolvendo uma avaliação diagnóstica da rede escolar de educação infantil do município do Rio de Janeiro, e discutimos uma proposta de avaliação que verificasse o potencial de interação das redes. Essa proposta consistiu na concepção de um sistema de indicadores composto por categorias que resultam no Indicador de Avaliação do Potencial das Condições de Interação que informa a capacidade da rede escolar em promover a interação na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação Educacional. Políticas Públicas. Gestão Pública. Indicador de qualidade.

FALCIANO, Bruno Tovar. **For a large-scale evaluation of the school network that respects early childhood education and subsidizes public management**. 2022. 216 f. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education, Federal University of the State of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

ABSTRACT

This thesis investigates the possibility that a large-scale evaluation of the school network respects the specificities of early childhood education and promotes subsidies for municipal education directors to formulate public policies. The research process sought the purposes expected for this stage, discussed how the network evaluation constitutes a management tool and provided a new evaluation methodology for the early childhood education school network. In this way, we dialogue with three fields of knowledge, notably: early childhood education, in which we turn to authors such as Campos, Kramer and Rosemberg; the evaluation of public policies, in which we highlight the contributions of Jannuzzi and Rua; and the educational evaluation, in which the productions of Sousa and Bauer are remarkable. As a methodological strategy, we used bibliographic reviews and microdata analysis, such as the Theses and Dissertations Catalog, the School Census and the Demographic Census. The expected objectives for the early childhood education school network were formulated based on the demands of social actors represented by researchers from Higher Education Institutions and by the Inter-Forum Movement of Early Childhood Education in Brazil. These demands subsidized the development of the dimensions of analysis for the evaluation and the finding that it is necessary to guarantee the "right to access" in the action of "knowing the children", as well as it is necessary to ensure the "right to resources", highlighting the characteristics that "strengthen the teaching performance" and that "prepare schools" to receive children from 0 to 6 years old. In turn, we find that providing the "right of children to a certain quality offer" means assessing how much "we favor interactions and care", as this proved to be one of the main expected results of the school network. In the next step, we discussed the evaluation as a management tool for the municipal leader, we verified that his performance is materialized by public programs and that this leader needs a particular list of information specific to his scope of action. Thus, we were led to explain the principles of evaluation of a public program, contextualize the scope of an evaluation of the school network, define the concepts of quality and specificities of early childhood education and we concluded that a large-scale evaluation of the school network of early childhood education is possible, if we meet certain essential principles. We then conducted a case study in the light of these principles, developing a diagnostic evaluation of the early childhood education school network in the city of Rio de Janeiro, and we discussed an evaluation proposal that verified the interaction potential of the networks. This proposal consisted in the design of a system of indicators composed of categories that result in the Evaluation Indicator of the Potential of Interaction Conditions that informs the capacity of the school network to promote interaction in early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. Educational Evaluation. Public Policy. Public Management. Quality Indicator.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Número total de teses e dissertações registradas na Capes segundo a área de avaliação educação e proporção dessa área sobre o total defendidas entre os anos de 1999 e 2018.....	47
Gráfico 2 – Frequência absoluta e frequência acumulada do número de docentes segundo a quantidade de orientações de teses e dissertações defendidas entre 1999 e 2018.....	51
Gráfico 3 – Frequência absoluta e frequência acumulada do número de docentes segundo a quantidade de orientações de teses e dissertações defendidas entre os anos de 1999 e 2008 e entre os anos de 2009 e 2018.....	52
Gráfico 4 – Distribuição das produções das 42 docentes que mais orientaram teses e dissertações com o tema educação infantil por ordem decrescente do número total de orientações nas décadas de 1999 a 2008 e de 2009 a 2018.....	55
Figura 01 – Representação dos componentes de uma avaliação da rede escolar de educação infantil segundo proposta elaborada a partir do levantamento das demandas dos atores sociais	107
Gráfico 5 – Número de crianças de 0 a 5 anos residentes no município do Rio de Janeiro por idade em 2010.....	113
Gráfico 6 – Distribuição da população de 0 a 5 anos segundo sua cor/raça e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010.....	120
Gráfico 7 – Distribuição da população segundo o grupo etário e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010.....	121
Gráfico 8 – Distribuição da população segundo o sexo das crianças de 0 a 5 anos e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010.....	121
Gráfico 9 – Distribuição da composição familiar dos domicílios e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010.....	122
Gráfico 10 – Distribuição da faixa etária dos responsáveis pelos domicílios e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010.....	123
Gráfico 11 – Distribuição do sexo do responsável pelo domicílio e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010.....	124
Gráfico 12 – Distribuição dos tipos de domicílios e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010.....	124

Gráfico 13 – Distribuição do número de moradores por domicílio e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010.....	125
Gráfico 14 – Distribuição de domicílios por forma de abastecimento de água e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010.....	126
Gráfico 15 – Distribuição de domicílios por forma de destino do lixo e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010.....	126
Gráfico 16 – Distribuição de domicílios por existência de energia elétrica e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010.....	127
Gráfico 17 – Distribuição de domicílios segundo a existência de banheiro, sanitário ou esgotamento sanitário e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010.....	128
Gráfico 18 – Distribuição de pessoas com 5 anos ou mais por condição de alfabetização e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010.....	129
Gráfico 19 – Distribuição de domicílios por rendimento <i>per capita</i> e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010.....	130
Gráfico 20 – Relação de bairros do município do Rio de Janeiro que se destacaram nas quatro categorias de investigação.....	131
Gráfico 21 – População de 0 a 5 anos nos censos demográficos de 2000 e 2010 e número de nascidos vivo no período de 2000 a 2019 no município do Rio de Janeiro.....	133
Gráfico 22 – Número de matrículas na educação infantil por faixa etária no município do Rio de Janeiro nos anos de 2010 e 2019.....	147
Gráfico 23 – Distribuição do número de bairros por faixa de acesso à educação infantil das populações de 0 a 1 ano, 2 a 3 anos e 4 a 5 anos no município do Rio de Janeiro em 2019. .	148
Gráfico 24 – Proporção do número de matrículas na creche e pré-escola por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019.....	149
Gráfico 25 – Variação do número de matrículas na creche e pré-escola por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro entre 2010 e 2019.....	150
Gráfico 26 – Distribuição do número de turmas segundo o tamanho das turmas na creche e pré-escola por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019.....	167
Gráfico 27 – Distribuição do Indicador APCI e dos indicadores secundários das turmas de creche pública do município do Rio de Janeiro em 2019.....	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas, escolas e docentes na creche e pré-escola no Brasil em 1999 e 2019.....	27
Tabela 2 – Distribuição dos municípios brasileiros por quartil segundo a sua população, PIB <i>per capita</i> , habitantes por km ² , número de matrículas, número de docentes e número de escolas da educação infantil em 2019, excetuando-se PIB <i>per capita</i> que se refere a 2018....	28
Tabela 3 – Existência de secretaria exclusiva, plano municipal, fórum permanente e conselhos de educação nos municípios brasileiros em 2018.....	29
Tabela 4 – Número total de teses e dissertações registradas na Capes e defendidas nos anos de 1999 e 2018.....	48
Tabela 5 – Número de ocorrências após o cruzamento do nome dos docentes com outras variáveis do banco de dados de modo a garantir que não haveria homônimos.....	50
Tabela 6 – Número de docentes que orientaram teses e dissertações de educação infantil e que foram defendidas na década de 1999 a 2008, na década de 2009 a 2018 e nos dois períodos.	53
Tabela 7 – Lista de docentes que mais orientaram teses e dissertações que foram defendidas entre os anos 1999 e 2018 por ordem decrescente do número de orientações.....	53
Tabela 8 – Lista por ordem alfabética do nome das docentes e principais indicadores de produção registrados na Plataforma <i>Lattes</i> do CNPq.....	58
Tabela 9 – Número de artigos científicos desde 1999 registrados na Plataforma <i>Lattes</i> do CNPq e selecionados para leitura das 19 docentes.....	61
Tabela 10 – Distribuição dos bairros segundo a população total, a população de crianças de 0 a 5 anos e a proporção da população de 0 a 5 anos em relação à população total do bairro...	114
Tabela 11 – Projeção do IBGE para a população de 0 a 5 anos do estado do Rio de Janeiro em 2019, proporção dos nascidos vivo do município do Rio de Janeiro obtida pela média móvel (3 anos) entre 2014 e 2019 e estimativa para a população de 0 a 5 anos do município do Rio de Janeiro em 2019.....	135
Tabela 12 – Estimativa da população de 0 a 5 anos por bairro do município do Rio de Janeiro em 2019.....	136
Tabela 13 – Distribuição do número de bairros segundo a variação da população de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos, do número de matrículas na creche e pré-escola e do acesso da população de 0 a 3 anos a creche e da população de 4 a 5 anos a pré-escola no município do Rio de Janeiro entre os anos de 2010 e 2019.....	139
Tabela 14 – Distribuição do número de bairros segundo o acesso da população de 0 a 3 anos à creche e da população de 4 a 5 anos à pré-escola no município do Rio de Janeiro em 2019.	139
Tabela 15 – Distribuição do número de bairros segundo a variação do número de escolas e a variação do número de matrículas por escola da educação infantil no município do Rio de Janeiro entre 2010 e 2019.....	140

Tabela 16 – Comparativo do número de bairros que concentram as características de cor/raça, alfabetização dos moradores e renda <i>per capita</i> segundo as faixas de acesso à creche no município do Rio de Janeiro em 2019.....	141
Tabela 17 – Comparativo do número de bairros que concentram as características de cor/raça, alfabetização dos moradores e renda <i>per capita</i> segundo as faixas de acesso à pré-escola no município do Rio de Janeiro em 2019.....	142
Tabela 18 – Relação decrescente dos bairros que receberam ao menos quatro pontos na escala de prioridades e suas respectivas faixas de acesso à creche e à pré-escola do município do Rio de Janeiro em 2019.....	145
Tabela 19 – Distribuição do número de bairros do município do Rio de Janeiro de acordo com a proporção de matrículas atendida pela rede privada não conveniada na creche e pré-escola em 2019.....	150
Tabela 20 – Proporção da escolaridade máxima do profissional docente por rede administrativa e etapa da educação infantil no município do Rio de Janeiro em 2019.....	152
Tabela 21 – Proporção dos docentes que possuem ensino superior e pós-graduação e dos docentes que possuem formação continuada por rede administrativa e etapa da educação infantil no município do Rio de Janeiro em 2019.....	153
Tabela 22 – Proporção dos profissionais docentes que concluíram o ensino superior por curso, rede administrativa e etapa da educação infantil no município do Rio de Janeiro em 2019. .	153
Tabela 23 – Proporção dos profissionais docentes de acordo com o tempo que concluíram o ensino superior por rede administrativa e etapa da educação infantil no município do Rio de Janeiro em 2019.....	154
Tabela 24 – Proporção dos profissionais docentes de acordo com a sua faixa etária por rede administrativa e etapa da educação infantil no município do Rio de Janeiro em 2019.....	154
Tabela 25 – Proporção das categorias profissionais de apoio que atuam nas escolas de educação infantil segundo a sua existência e adequação das suas quantidades por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019.....	155
Tabela 26 – Número total de turmas e número de turmas em que a idade preponderante representa 75% das crianças por quantidade de faixas etárias existentes na turma de educação infantil no município do Rio de Janeiro em 2019.....	157
Tabela 27 – Proporção de turmas sem docente, com dois ou mais docentes, e com auxiliar/assistente segundo a idade da turma de educação infantil por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019.....	158
Tabela 28 – Primeiro quartil, mediana e terceiro quartil da distribuição do número de matrículas por docente em cada faixa etária segundo a dependência administrativa da educação infantil no município do Rio de Janeiro em 2019.....	159
Tabela 29 – Proporção de escolas da educação infantil segundo as condições mínimas de infraestrutura por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019.....	160
Tabela 30 – Proporção de escolas da educação infantil segundo as adaptações para atender a esta etapa por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019.....	161
Tabela 31 – Proporção de escolas da educação infantil segundo a variedade de espaços pedagógicos por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019.....	162

Tabela 32 – Proporção de escolas da educação infantil segundo a disponibilidade de instrumentos, materiais socioculturais e/ou pedagógicos por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019.....	163
Tabela 33 – Proporção de escolas da educação infantil quanto ao seu envolvimento com a comunidade por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019.....	164
Tabela 34 – Proporção de matrículas segundo o tempo total de permanência na turma por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019.....	165
Tabela 35 – Distribuição do número de bairros segundo as faixas de escolas que atendem em jornada integral a creche e pré-escola por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019.....	165
Tabela 36 – Distribuição do número de matrículas por faixa etária na creche, pré-escola e demais etapas no município do Rio de Janeiro em 2019.....	166
Tabela 37 – Proporção do número de matrículas por faixa etária nas redes pública, conveniada e privada no município do Rio de Janeiro em 2019.....	167
Tabela 38 – Apresentação do sistema de indicadores segundo a etapa e a dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019.....	184
Tabela 39 – Apresentação do sistema de indicadores segundo a faixa etária das crianças da educação infantil do município do Rio de Janeiro em 2019.....	185
Tabela 40 – Apresentação do sistema de indicadores segundo os 10 bairros com o menor valor do Indicador APCI para a educação infantil do município do Rio de Janeiro em 2019.....	186
Tabela 41 – Relação dos 10 menores e dos 10 maiores valores do Indicador APCI referentes ao atendimento na pré-escola das escolas públicas do município do Rio de Janeiro em 2019.....	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de descritores utilizada para identificar as produções da educação infantil no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	49
Quadro 2 – Lista com os nomes das 20 docentes que mais orientaram teses e dissertações em educação infantil por ordem decrescente do número de orientações realizadas no período de 1999 a 2018, de 1999 a 2008 e de 2009 a 2018.....	56
Quadro 3 – Destaque de projetos e documentos que demonstram a participação do Mieib na produção de conhecimento e na construção de políticas públicas para a educação infantil no início dos anos 2000.....	81
Quadro 4 – Exemplo de um sistema de ponderação que hierarquize os bairros de acordo com as prioridades do município.....	144
Quadro 5 – Composição do Indicador de Avaliação do Potencial das Condições de Interação (Indicador APCI) que sintetiza as quatro dimensões analisadas.....	173
Quadro 6 – Composição dos indicadores secundários do sistema de indicadores.....	175
Quadro 7 – Descrição dos indicadores primários que compõem o indicador “Espaços Pedagógicos”.....	175
Quadro 8 – Descrição dos indicadores primários que compõem o indicador “Materiais Pedagógicos”.....	176
Quadro 9 – Descrição dos indicadores primários que compõem o indicador “Recursos Humanos”.....	178
Quadro 10 – Descrição dos indicadores primários que compõem o indicador “Organização Escolar”.....	179
Quadro 11 – Descrição de duas escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro segundo as suas características registradas no Censo Escolar de 2019 que subsidiam o sistema de indicadores.....	181
Quadro 12 – Detalhamento do esquema de pontos aferido em duas escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro segundo as suas características registradas no Censo Escolar de 2019.....	183

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Censo Escolar	Censo Escolar da Educação Básica do Inep
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EIPP	Grupo Educação Infantil e Políticas Públicas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
IPP	Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP).
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mieib	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
n.a.	Não aplicável
n.d.	Não disponível
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa de Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação

PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sagi	Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação
Sidra	Sistema IBGE de Recuperação Automática
Undime	União Nacional dos Dirigentes de Educação
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
INTRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO BÁSICA COMEÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL....	25
REFLEXÕES PRELIMINARES PARA UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO.....	32
1. DEMANDAS SOCIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
1.1 A VOZ DA PRODUÇÃO ACADÊMICA COMO FONTE DE CONHECIMENTO.....	43
1.1.1 Os principais atores da produção de conhecimento.....	46
1.1.2 Colecionando aprendizados para a avaliação.....	59
1.1.3 Subsídio 1: conhecer as crianças.....	63
1.1.4 Subsídio 2: fortalecer a atuação docente.....	66
1.1.5 Subsídio 3: preparar as escolas.....	68
1.1.6 Subsídio 4: favorecer as interações e o cuidado.....	72
1.2 A VOZ DO MIEIB COMO EXPRESSÃO DAS DEMANDAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	77
1.2.1 Sobre o Mieib e sua relevância para a educação infantil.....	78
1.2.2 Demandas do Mieib para a educação infantil.....	82
1.2.3 O direito ao acesso.....	84
1.2.4 O direito aos recursos.....	85
1.2.5 O direito a uma educação infantil de qualidade.....	88
1.3 INTERLOCUÇÃO DAS DEMANDAS COM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS VIGENTES.....	91
2. AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO DO DIRIGENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	93
2.1 PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA PÚBLICO.....	98
2.2 A AVALIAÇÃO DA REDE ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	100
2.3 QUALIDADE E ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	103
2.4 DIRETRIZES PARA UMA AVALIAÇÃO DA REDE ESCOLAR.....	107

3. UMA AVALIAÇÃO DA REDE ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.....	110
3.1 UM PANORAMA DO MUNICÍPIO.....	112
3.1.1 Características da Secretaria Municipal de Educação.....	114
3.2 CONHECENDO AS CRIANÇAS.....	116
3.2.1 Quem são as crianças.....	119
3.2.2 Onde elas vivem.....	122
3.2.3 Condições de habitação.....	126
3.2.4 Perfil das famílias.....	128
3.3 A GARANTIA DO DIREITO AO ACESSO: QUAIS CRIANÇAS SÃO ATENDIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	132
3.3.1 Estimativa para a população de 0 a 5 anos.....	134
3.3.2 Análise do acesso em cada bairro.....	137
3.3.3 O acesso dos diferentes grupos sociais.....	141
3.3.4 A construção de um plano de ação.....	143
3.3.5 Escolhas no desenho de políticas públicas.....	146
3.4 FORTALECENDO A ATUAÇÃO DOCENTE.....	151
3.4.1 Recursos humanos disponíveis.....	151
3.4.2 A organização das turmas.....	156
3.5 PREPARANDO AS ESCOLAS PARA RECEBER AS CRIANÇAS.....	160
3.5.1 Dispondo de infraestrutura e materiais pedagógicos.....	160
3.5.2 Organização escolar.....	164
3.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DE CASO.....	168
4. AVALIANDO O POTENCIAL DE INTERAÇÃO: PELO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE.....	171
4.1 CONSTRUINDO UM SISTEMA DE INDICADORES.....	172
4.2 POSSIBILIDADES DE USO DO SISTEMA DE INDICADORES.....	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS.....	196

APRESENTAÇÃO

Já faz mais tempo do que eu gostaria de assumir, mas ainda lembro bem dos meus dias de escola. Dos primeiros dias, quando ainda era bem pequeno, guardo as sensações de comer o amendoim que o baleiro vendia na porta da escola e que fazia um barulho engraçado na boca. Na coleção dessas lembranças, sinto ainda o gosto do suco de caju bem docinho que serviam na hora do lanche com o biscoito Maisena. Vejo o lugar de pendurar a mochila com o meu nome, a sala cheia de brinquedos, os livros coloridos nas prateleiras, os materiais para desenhar e um estranho conjunto metálico que emitia luzes e cores giratórias para explicar como funcionava o sistema digestivo. Do parquinho, tenho recordações do encontro com os meus amigos no tablado da árvore de onde nos lançávamos pelo escorrega até alcançar o tanque de areia. Sinto cócegas na ponta dos dedos pelas mordidinhas dos coelhos quando dávamos cenoura através da tela quadriculada. Ouço as músicas e cantigas que saíam do teclado eletrônico do professor gordinho que, com a maior paciência do mundo, deixava as crianças acompanharem a melodia com chocalhos, agogôs e tambores.

Foi uma fase boa, sem dúvida. As recordações estão sempre recheadas de alegria, tranquilidade, sabor, descoberta, energia e conquistas. Aos seis anos, eu havia terminado a classe de alfabetização¹, e, de roupa branca, empunhando um diploma no ar, comemorava a primeira formatura. Agora já era capaz de ler sozinho a história do “Tio Juca” (apesar de ter demorado muito mais tempo para desvendar o que significava “bonachão”, uma palavra estranha que parecia caracterizar muito bem aquele personagem sorridente, bigodudo e tranquilão).

Tendo vivenciado experiências tão boas, se tornou meu desejo de menino abrir uma escola de educação infantil para que outras crianças pudessem ter a mesma experiência que eu tive. Afinal, para aquele garoto, as coisas eram assim: haveria sempre lápis e papel esperando para que cada criança pudesse escrever a sua própria história. Olhando agora em retrospectiva, penso que naquela época faltava conhecer ainda o camponês Ciço que, certa vez, quando indagado sobre o significado da palavra “educação”, discursou:

¹ A classe de alfabetização era um curso independente da pré-escola, não obrigatório e que antecedia a 1ª série do ensino fundamental quando o ciclo do fundamental ainda era de oito anos.

Educação... Quando o senhor chega e diz 'educação', vem do seu mundo. O mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu, essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado, livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser... Do seu mundo vem estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso aqui (FREIRE, 2013, p. 67).

A vida segue, amadurecemos, e vemos que nem tudo é como gostaríamos que fosse. O sonho de abrir uma escola não se concretizou, mas esse desejo foi grande o suficiente para me lançar aos desafios de estudar, pesquisar e a trabalhar com educação muitos anos mais tarde. Apesar de ter namorado desde sempre a ideia de trabalhar na área educacional, tive uma carreira trilhada por outros caminhos até me encontrar de vez com o que talvez seja a minha maior realização profissional e, sem dúvida, minha paixão: trabalhar muito para contribuir com a melhoria da educação do meu país.

A expectativa depositada por mim na educação não é exceção. Apenas para ilustrar, no Relatório de Monitoramento Global da Educação da Organização das Nações Unidas (ONU), são atribuídas à educação a capacidade de gerar prosperidade, desenvolver a agricultura, melhorar as condições de saúde, reduzir a violência, minimizar desigualdades de gênero, ampliar o maior capital social das pessoas, bem como melhorar o meio ambiente. Por esse mesmo relatório, a educação seria ainda capaz de fornecer as ferramentas necessárias, sejam elas econômicas, sociais, tecnológicas ou até mesmo éticas, para que se atinja as metas de desenvolvimento sustentável propostas pela ONU para transformar o mundo (UNESCO, 2016).

Agora, independente do desejo, o que significaria melhorar a educação? Quais as transformações que precisamos promover de modo a conquistar objetivos tão audaciosos? Será que sabemos descrever com clareza as condições do atendimento educacional atual? Mesmo ciente de que nem sempre seria possível o consenso ou até mesmo que não haveria uma única resposta para essas questões, busquei na avaliação educacional um campo de diálogo com a educação infantil na intenção de encontrar, ao menos, algumas dessas respostas. Assim, ao longo dos anos, o tema dessa pesquisa foi ganhando contorno progressivamente.

Venho acompanhando o intenso debate sobre as possibilidades, contradições e desafios de consolidarmos critérios, metodologias e processos de avaliação para a educação infantil.

Essas discussões vêm sendo travadas intensamente não apenas no âmbito das pesquisas e da produção acadêmica, mas também em fóruns, no governo e na sociedade sem que tenhamos ainda conseguido estabelecer uma sistemática regular e abrangente de avaliação.

Os estudos, debates, projetos e seminários promovidos pelo grupo de pesquisas Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP) da Unirio serviram de base para o desenvolvimento da dissertação de mestrado (FALCIANO, 2017) na qual registrei a trajetória de quase 40 mil crianças do município do Rio de Janeiro ao longo de oito anos, desde a educação infantil ao ensino fundamental, utilizando os microdados do Censo da Educação Básica. Nesse trabalho, investiguei o fluxo escolar e identifiquei que as crianças da rede privada tinham uma maior propensão a entrar mais cedo no ensino fundamental, bem como havia uma retenção da ordem de duas vezes e meia maior das crianças na rede pública. Ainda na comparação entre essas duas redes, ficou evidente que as crianças da rede privada tinham acesso a uma estrutura física melhor, trocavam menos de escola ao longo dos anos, entretanto, eram as crianças da rede pública que tinham pleno acesso a espaços como biblioteca/sala de leitura e recebiam alimentação na escola. Além de características que, como essas, demarcam o perfil da oferta, trabalhei ainda com a conjugação de diferentes variáveis de modo a organizar grupos com diferentes perfis de atendimento. Havia, por exemplo, aqueles que estudavam em escolas de grande porte, em turmas com muitas crianças e em escolas com poucos funcionários, diferente de outros que vivenciaram uma situação oposta. Vislumbrar que alguns recebiam possivelmente as melhores e outros as piores condições de oferta educacional, apontou para as profundas desigualdades na rede de ensino e me instigou a buscar subsídios para políticas públicas que pudessem minimizar essas desigualdades.

Além dos aprendizados acadêmicos, o meu envolvimento e participação ativa nos movimentos sociais colocaram em evidência a relevância da produção de informações que promovessem um debate ancorado em dados em prol da melhoria do atendimento educacional. Em fóruns, grupos de trabalho e comissões, acompanhei a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como os planos estaduais e municipais de educação do estado do Rio de Janeiro. Essa experiência revelou que há entraves no acesso à informação e muita dificuldade para que os atores políticos e de controle social se apropriassem desse conhecimento. Todavia, esse cenário apenas fomentou o desafio de produzir cada vez mais e melhores relatórios de acompanhamento da educação, em especial, da educação infantil.

Nunca tive a pretensão de que haveria uma única resposta capaz de lidar com todas as possíveis abordagens de um tema tão complexo como o da avaliação educacional, mas espero que, com o contínuo debate, sejamos capazes de buscar propostas que respeitem as especificidades da educação infantil e que sejam capazes de subsidiar o gestor público² na sua tomada de decisão. Com essas questões latentes nas trajetórias pessoal e profissional, questionamos: é possível avaliarmos a rede escolar da educação infantil de forma a aferirmos se a oferta é adequada em cada um dos municípios brasileiros? Como podemos realizar uma avaliação da rede municipal que seja compatível com as especificidades da educação infantil e atenda às demandas sociais esperadas dela? Mais ainda, como subsidiar o dirigente municipal de educação a promover a melhoria da qualidade do atendimento para educação infantil?

Nossas hipóteses são: i) só seremos capazes de promover uma avaliação que produza informações pertinentes para a melhoria da educação infantil se identificarmos as demandas dos principais atores políticos que constituem essa área, isto é, precisamos conceituar de antemão quais são os objetivos esperados para a educação infantil; ii) para avaliar um processo tão complexo como o do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos, precisaremos não de apenas um, mas de diferentes instrumentos de avaliação que devem ser utilizados conforme suas potencialidades e limitações, em outras palavras, acreditamos ser fundamental trabalharmos distintamente com a avaliação em cada um dos três níveis de atuação que são a sala, a instituição e a rede escolar; iii) cada um dos sujeitos do processo educacional necessita de um conjunto próprio de informações para tomar decisões e agir na direção da melhoria da qualidade, assim, professores, diretores e dirigentes exigem diferentes conhecimentos, pois atuam de maneira distinta no processo educacional.

O objetivo central dessa pesquisa é, portanto, o de identificar a possibilidade de trabalharmos com uma avaliação em larga escala da rede escolar da educação infantil que respeite as suas especificidades e promova subsídios para os dirigentes municipais de educação. Para tanto, temos como metas: i) identificar quais são as demandas sociais esperadas para a educação infantil, revelando as suas especificidades; e ii) investigar como a avaliação educacional pode tornar-se uma ferramenta de gestão que permita a melhoria de qualidade para a primeira etapa da educação básica.

2 Utilizamos a terminologia “gestor público” para designar aquele que exerce uma função pública de gestão, administração ou chefia em órgãos, departamentos ou políticas públicas em geral e reservaremos a nomenclatura “dirigente público” para referir especificamente aos responsáveis pela gestão da educação, como os secretários municipais de educação conforme a terminologia adotada pela Undime.

A tese apresentada a seguir está organizada em uma introdução, quatro capítulos e considerações finais. No primeiro, delineamos as demandas sociais para a educação infantil no Brasil no qual colecionamos subsídios para uma avaliação da rede escolar. Para tanto, fazemos uso de relevantes atores sociais para o campo da educação infantil. Um deles é a voz³ de pesquisadores acadêmicos de destaque, que representam a produção de conhecimento, e o outro a voz do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), que traduz a luta dos movimentos sociais por uma educação de qualidade. Já no segundo capítulo, analisamos como a avaliação da rede escolar pode ser útil como uma ferramenta de gestão para o dirigente municipal. Para esse fim, são discutidos os princípios de um programa público, verificamos as peculiaridades de uma avaliação da rede escolar, resgatamos os princípios de qualidade para a educação infantil e fechamos com uma proposta de diretrizes para avaliação da rede escolar de educação infantil. No terceiro capítulo, apresentamos um estudo de caso no qual realizamos uma avaliação em larga escala da rede escolar de educação infantil do município do Rio de Janeiro (RJ) onde colocamos em prática o conhecimento acumulado nessa tese. Por fim, no quarto e último capítulo, propomos medir a qualidade da oferta da rede escolar de educação infantil utilizando um sistema de indicadores que realize a aferição da capacidade de cada rede em favorecer as interações e o cuidado. Nas considerações finais, resgatamos os principais achados dessa tese e analisamos os seus resultados.

3 Vozes são palavras no sentido de enunciados cuja compreensão implica não só a identificação da linguagem formal, mas, principalmente, das intenções nem sempre explícitas: “Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial” (BAKHTIN, 1988, p. 95).

INTRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO BÁSICA COMEÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Direito constitucional de todo brasileiro desde o seu nascimento (BRASIL, 1988, Artigos 205º e 208º) e há 25 anos a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996, Art. 29º), a educação infantil é produto de um conjunto de saberes sobre a criança, a infância, o desenvolvimento infantil e a própria educação que se consolidaram em estudos que apontam a importância de um atendimento educacional escolar de qualidade desde os primeiros anos de vida. Temos, hoje, inclusive acumulado evidências sobre quais variáveis estão associadas a resultados mais positivos desse atendimento, como indica Campos em seus estudos sobre a qualidade da educação infantil no Brasil (CAMPOS, 2020; CAMPOS et al., 2011; CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

Os processos educativos podem se desenvolver de muitas formas sendo na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições, nos movimentos sociais, nas manifestações culturais ou nos diferentes fóruns de organização da sociedade apenas algumas das possibilidades reconhecidas explicitamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996, Art. 1º). Entretanto, ao tratar da educação infantil no Brasil, referimos a uma educação escolar, de massa, realizada em instituições próprias, onde professores e alunos participam de um processo de ensino e aprendizagem que se baseiam em princípios, valores, práticas e objetivos que dialogam com um dado momento histórico, uma dada sociedade e uma determinada cultura. Essa educação infantil escolar não se tornou a primeira etapa da educação básica em consequência da lei, mas foi incorporada à lei como direito fundamental de toda criança pelo reconhecimento do seu carácter vital ao desenvolvimento pleno de toda a criança.

Nunes, Corsino e Didonet (2011) apresentam com riqueza como ocorreu a incorporação desse atendimento educacional para a criança pequena e constatam que a LDBEN foi um marco na profissionalização dessa primeira etapa na qual:

[...] o processo de integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, no Brasil, situa-se no âmbito de uma política educacional que não dissocia educação e

cuidado, que rompe com a ideia de atendimento assistencial, que se institui como direito público subjetivo do cidadão desde que nasce e que, portanto, responsabiliza o Estado pela obrigatoriedade de oferta numa ação complementar à família e à comunidade (NUNES, M. F. R.; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 54).

Sendo de competência do Estado e responsável pelos primeiros anos de atendimento escolar, a educação infantil, que atende às crianças de 0 a 3 anos na creche, e às crianças de 4 a 5 anos na pré-escola, recebeu um conjunto de normatizações da legislação educacional entre as quais destacamos: (i) os Referenciais e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, lançados respectivamente em 1998 e 2010 (BRASIL, 1998a–c; 2010), que tratam da organização de propostas pedagógicas na educação infantil; (ii) a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009a), que torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, contemplando assim todo o segmento da pré-escola; (iii) a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2007 (BRASIL, 2007) que inclui a creche e a pré-escola na divisão dos recursos destinados ao financiamento da educação básica; e, mais recentemente, (iv) a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil em 2017 (BRASIL, 2017), que definiu as aprendizagens consideradas essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da educação básica escolar.

Além da legislação propriamente dita, o atendimento à educação infantil foi ganhando contorno ao longo dos anos através da proposição de diversos documentos no âmbito do governo federal que consolidaram os princípios e orientações para essa etapa como: (i) os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998d,e); (ii) a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006d); (iii) os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b,c); (iv) os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a); (v) os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b); (vi) os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009); dentre outros.

Em síntese, a partir de 1996, a legislação educacional brasileira expõe com clareza a concepção de educação desde o nascimento, em estabelecimentos especificamente educacionais, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6

anos⁴ (LEITE FILHO; NUNES, 2013; NUNES, M. F. R.; CORSINO; DIDONET, 2011) e, assim, ao longo das últimas duas décadas, acompanhamos uma forte expansão da rede escolar educacional tanto na creche quanto na pré-escola.

Tabela 1 – Número de matrículas, escolas e docentes na creche e pré-escola no Brasil em 1999 e 2019

	1999	2019	Diferença	Variação
Matrículas da creche	831.978	3.755.092	2.923.114	351%
Matrículas da pré-escola	4.235.278	5.217.686	982.408	23%
Escolas que atendem creche	18.603	71.403	52.800	284%
Escolas que atendem pré-escola	80.878	102.335	21.457	27%
Docentes da creche	48.284	312.615	264.331	547%
Docentes da pré-escola	214.123	327.699	113.576	53%

Fonte: elaborada pelo autor a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Inep.

Pela Tabela 1, podemos constatar que as matrículas na creche mais do que quadruplicaram e o atendimento na pré-escola aumentou em 23% entre 1999 e 2019, seguido de um aumento proporcional no número de escolas que atendem à educação infantil. Em relação ao número de docentes, o aumento foi ainda mais expressivo, alterando a relação média de matrículas por docentes de 17,2 para 12,0 na creche e de 19,8 para 15,9 na pré-escola, indicando que houve um aumento do número de docentes por criança. Essas variações por si só já denotam uma significativa expansão do atendimento, mas chama atenção que, em média, ao longo de 20 anos, tivemos o equivalente diário a 400 novas matrículas na creche e 135 na pré-escola, bem como sendo abertas diariamente em todo o país sete novas escolas para atender à creche e três à pré-escola. Com essa expansão, a educação infantil chega ao patamar de 8.972.778 matrículas, 114.851 escolas e 599.473 docentes em 2019 que representava, respectivamente, 19%, 64% e 27% de toda a educação básica no Brasil (INEP, [s.d.]).

Sem dúvida, essa rede escolar educacional é enorme. Apenas como parâmetro de referência, o número de matrículas da educação básica no Brasil em 2019 equivale à projeção de toda a população para aquele ano de um continente inteiro como o da Oceania ou de países como Espanha, Argentina e Canadá. Se considerarmos apenas as matrículas de educação infantil, estamos num patamar semelhante ao da população inteira de países como Áustria,

4 Convencionou-se a terminologia de “0 a 6 anos” para se referir a faixa etária de atendimento da educação infantil, porque, além das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses explicitamente previstas na legislação, conforme Parecer CNE/CEB nº 02/2018 (BRASIL, 2018), as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março de cada ano também permanecem a essa etapa.

Suíça e Israel, bem como praticamente no dobro da população de países como Singapura, Finlândia e a Nova Zelândia (UNITED NATION, 2019). Para organização dessa rede continental de educação, a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988, Art. 211º) prevê que o sistema de ensino seja conduzido em regime de colaboração entre os entes da federação onde são os municípios brasileiros os responsáveis pelo atendimento prioritário da educação infantil. Ao todo, o país possui 5.570 municípios⁵ e, apesar de serem muitas as características que poderiam ser evocadas para descrevê-los, a Tabela 2 apresenta a distribuição por quartil de algumas de suas propriedades.

Tabela 2 – Distribuição dos municípios brasileiros por quartil segundo a sua população, PIB *per capita*, habitantes por km², número de matrículas, número de docentes e número de escolas da educação infantil em 2019, excetuando-se PIB *per capita* que se refere a 2018

	Mínimo	1º Quartil	Mediana	3º Quartil	Máximo
População em número de habitantes ⁽¹⁾	781	5.447	11.631	25.491	12.252.023
PIB <i>per capita</i> anual ⁽²⁾	R\$4.788	R\$9.880	R\$17.434	R\$28.730	R\$583.172
Habitantes por km ² ⁽³⁾	0,05	11,76	25,09	56,21	14.269,16
Número de matrículas na Educação Infantil ⁽⁴⁾	26	223	485	1.138	689.420
Número de docentes na Educação Infantil ⁽⁴⁾	2	16	34	76	53.687
Número de escolas na Educação Infantil ⁽⁴⁾	1	3	8	20	4.953

Fontes: elaborada pelo autor a partir da (1) estimativa do IBGE para a população residente nos municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2019 (IBGE, [s.d.]); (2) valor calculado pela divisão da estimativa da população em 1º de julho de 2019 pelo tamanho do território divulgado no Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011b); (3) estimativa do IBGE para o PIB *per capita* dos municípios em 2018 (IBGE, 2018); (4) Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Inep de 2019 (INEP, [s.d.]).

Vemos que os municípios possuem uma população com poucos habitantes, distribuída em um amplo território, com baixa capacidade de investimento se considerarmos apenas os recursos próprios e uma educação infantil ainda com poucas matrículas apesar da enorme expansão dos últimos anos. Mais especificamente, analisando o 3º quartil, que contempla três de cada quatro municípios brasileiros, estes possuem uma população igual ou inferior a 25.491 habitantes, um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* anual de até R\$28.730 e uma rede escolar que atende à educação infantil com menos de 1.138 matrículas, até 20 escolas e uma equipe igual ou inferior a 76 docentes. Destacamos ainda que ao analisarmos os extremos, isto é, comparando o 1º com o 3º quartil, há uma amplitude da ordem de cinco vezes nas variáveis tamanho da população, número de habitantes por km² e número de matrículas da educação infantil, indicando o quanto os municípios brasileiros são diferentes e,

5 Considera-se aqui os 5.568 municípios acrescidos de dois distritos brasileiros, tratados como municípios: o Distrito Federal, onde tem sede o governo federal, sendo Brasília a capital federal e o Distrito Estadual de Fernando de Noronha, arquipélago localizado no estado de Pernambuco.

consequentemente, o tamanho do desafio de se propor políticas públicas equitativas para educação que minimizem possíveis desigualdades de origem, no caso, as relacionadas ao local de nascimento de cada criança.

Ainda em relação às características dos municípios, destacamos que a maioria possui uma rede escolar bem pequena para atender à educação infantil, sendo que em metade dos municípios só há oito escolas, como registrado na mediana da Tabela 2. Não apenas isso, muitos possuem uma boa estrutura de conselhos, mas 43% dos municípios brasileiros não possuem uma secretaria que cuide exclusivamente da educação como vemos na Tabela 3.

Tabela 3 – Existência de secretaria exclusiva, plano municipal, fórum permanente e conselhos de educação nos municípios brasileiros em 2018

	Sim	Não
Possui Secretaria de Educação exclusiva	57%	43%
Possui Conselho de Educação	93%	7%
Possui Conselho de Controle e Acompanhamento Social do Fundeb	100%	0%
Possui Conselho de Alimentação Escolar	99%	1%
Possui Conselho de Transporte Escolar	12%	88%

Nota: apenas um município dos 5.570 não respondeu a essas perguntas.

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) de 2018.

A educação infantil é conduzida prioritariamente pelos dirigentes municipais, mas decorrente a processos de centralização (DOURADO, 2007) ou a escassez de recursos, estes necessitam atuar de forma colaborativa no gerenciamento de suas redes e, assim, recorrem aos seus estados e ao governo federal para receber repasses financeiros, participar de programas ou receber apoio técnico. Apenas para citar alguns exemplos desse regime de cooperação, tivemos programas suplementares obrigatórios do governo federal como: i) o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional aos estudantes; e ii) o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias; iii) o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) que visou garantir o acesso e a melhoria da infraestrutura física da rede de educação infantil; iv) o Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas de modo a contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica; e v) o Programa Brasil Carinhoso que consiste na

transferência de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil e contribuir com as ações de cuidado integral⁶.

Vemos, portanto, que as decisões e ações que alocam valores envolvendo bens públicos para a educação infantil no Brasil, ao que Rua (2014) definiria como políticas públicas ou policy, exigem soluções que tratem de uma rede escolar com características bem peculiares. Mais ainda, a política pública “[...] requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas [...]” (RUA, 2014, p. 17). É evidente que cuidar do bem público demanda decisões ancoradas em informações técnicas de qualidade, mas Jannuzzi afirma com toda a franqueza que as “[...] políticas públicas não podem ser guiadas por aparências e percepções do senso comum [...]” (JANNUZZI, 2019b, p. 50), por isso mesmo, os

[...] Indicadores Sociais foram cruciais para a especificação e implantação de políticas públicas que lograssem a universalização da educação infantil e ensino fundamental, a mitigação da fome e insegurança alimentar, a inserção laboral mais qualificada para segmentos expressivos da força de trabalho, o acesso à Proteção Social por larga maioria da população idosa ou vulnerável, para citar alguns dos resultados da agenda das políticas públicas ‘contratadas’ desde a Constituição de 1988 (JANNUZZI, 2019b, p. 38).

Dessa forma, tanto o dirigente municipal, independentemente do tamanho da rede que ele administre, como o dirigente estadual, que necessita atender à demanda de um amplo conjunto de municípios⁷ ou o governo federal, no âmbito de todos os municípios brasileiros, precisam de subsídios técnicos para tomar as melhores decisões que acreditamos ser mérito de uma avaliação formal das políticas públicas. Por avaliação formal, consideramos o “[...] exame sistemático de quaisquer intervenções planejadas na realidade, baseado em critérios explícitos e mediante procedimentos reconhecidos de coleta e análise de informação sobre seu conteúdo, estrutura, processo, resultados, qualidade e/ou impactos [...]” (RUA, 2014, p. 103) ou, em mais detalhes, no caso de programas governamentais, refere-se

[...] ao conjunto de procedimentos técnicos para produzir informação e conhecimento, em perspectiva interdisciplinar, para desenho ex-ante, implementação e validação ex-post de programas e projetos sociais, por meio das diferentes abordagens metodológicas da pesquisa social, com a finalidade de garantir o cumprimento dos objetivos de programas e projetos (eficácia), seus impactos mais abrangentes em outras dimensões sociais, ou seja, para além dos públicos-alvo

6 Mais informações sobre esses e outros programas podem ser obtidas em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas>>. Acesso em 10/mar/21.
7 Duas a cada três unidades da federação possuem 90 ou mais municípios.

atendidos (efetividade) e a custos condizentes com a escala e complexidade da intervenção (eficiência) (JANNUZZI, 2020, p. 43).

Todavia, temos ainda pouca tradição na avaliação das políticas educacionais para educação infantil no Brasil. Mesmo sendo um direito constitucional desde 1988, tendo se consolidado como a primeira etapa da educação básica ao longo de 25 anos, sendo objeto relevante de políticas educacionais e o destino de importantes recursos públicos, Rosemberg (2013) aponta que demorou para a educação infantil ganhar uma avaliação com *status* de “problema social” e se iniciasse um processo de formalização desse campo da avaliação para essa etapa. Não que não houvesse avaliação, pois a autora lembra que “[...] há muito, na Educação Infantil, avalia-se e trata-se da avaliação, mas não de modo recortado, denominado e enquadrado como um problema social, demarcando campo de conhecimento e ação política e, conseqüentemente, território em disputa [...]” (ROSEMBERG, 2013, p. 48).

Campos (2020) verifica também que a educação infantil no Brasil havia permanecido fora de muitas dessas medidas de “prestação de contas”, que justificariam sistemas de avaliação externa de políticas públicas. As suas hipóteses para isso seriam duas: a de que não havia até então um maior interesse na educação infantil pelo campo da avaliação, dada a importância socialmente atribuída à aprendizagem de conteúdos tradicionalmente abordados em outras etapas da educação básica e a de que os profissionais e/ou militantes da educação infantil tentaram manter essa etapa “protegida” dos grandes sistemas de avaliação. De toda forma, a autora registra que essa situação foi se modificando e três fatores podem ter sido decisivos para a intensificação do debate da avaliação para a educação infantil: i) desde os anos 2000, temos cada vez mais e melhores dados sobre o atendimento realizado na educação infantil, permitindo que novas pesquisas trouxessem elementos inéditos para a avaliação de sua qualidade; ii) o crescimento das redes de educação infantil teria gerado o envolvimento e interesse progressivo de especialistas fora da educação, bem como de organizações da sociedade civil que começaram a propor novas abordagens de avaliação, buscando as potencialidades no cuidado e na educação das crianças pequenas em ambientes coletivos; e (iii) a divulgação internacional de estudos sobre os efeitos positivos da frequência à educação infantil sobre os resultados de aprendizagem das crianças nos anos seguintes.

Assim, assistimos no Brasil o surgimento de propostas de avaliação para a educação infantil tanto aquelas inspiradas em experiências estrangeiras como aquelas que são fruto legítimo de debates e metodologias nacionais. Há, por exemplo, o uso das escalas americanas

Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R) e *Infant Toddler Environment Rating Scale – Revised (ITERS-R)*, que foram utilizadas em um estudo de qualidade em seis capitais brasileiras (CAMPOS et al., 2011), bem como os instrumentos italianos *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido (Isquen)* e *Auto Valutazione della Scuoladell’Infanzia (Avsi)*, que foram testados nas capitais de Curitiba, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Florianópolis (UFPR, 2015). No âmbito do governo federal, o Ministério da Educação, em parceria com outras instituições, elaborou uma proposta que culminou na publicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) que chegaram a ser utilizados em alguns municípios brasileiros como na rede pública da cidade de São Paulo (CAMPOS; RIBEIRO, 2016; 2017). Na cidade do Rio de Janeiro, vimos o uso dos questionários americanos denominados *Ages & Stages Questionnaire (ASQ-3)* (BRASIL, 2011), bem como do instrumento inglês *Performance Indicator for Primary Schools (PIPS)* (BARTHOLO et al., 2019).

Além de todas essas alternativas, Pimenta (2017) apresenta ainda um levantamento pormenorizado de outras abordagens internacionais que poderão eventualmente ser adotadas aqui no Brasil, bem como Bauer e Horta Neto (2018, p. 72) mostraram que ao menos 618 municípios brasileiros (11% do total) declararam possuir uma avaliação própria da educação infantil.

Reflexões preliminares para uma proposta de avaliação

A educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988, Art. 205º). Mais ainda, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo (BRASIL, 1988, Art. 208º), ou seja, “[...] um bem inalienável, legalmente confirmado e que garante ao interessado exigir seu cumprimento pelo poder público [...]” (NASCIMENTO, J. A. Do; CURY, 2020, p. 688). Dessa forma, decorrente da obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos que confere a pré-escola o *status* de direito público subjetivo ou o dever do Estado de atender a toda demanda manifesta das crianças de 0 a 3 anos na creche sem distinções, faz-se necessário a ampliação e a universalização da oferta de educação infantil, porque “[...] a disseminação e a universalização da educação escolar de qualidade como um direito da cidadania são o pressuposto civil de uma cidadania universal [...]” (CURY, 2002, p. 261). Se definir qualidade para essa educação escolar for impreciso e

demandar muitas ponderações, Cury (2014) propõe que possamos ao menos ter clareza daquilo que ela não é e isso significaria afirmar que ela

[...] não é a falta de acesso, não é o aligeiramento, não é a carência de recursos e, sobretudo, não é a saída dos egressos sem o domínio daquilo que a LDBEN considera como formação comum (art. 22) e formação básica do cidadão (art. 32) e respectivos objetivos e finalidades (art. 32 e art. 35) (CURY, 2014, p. 1055).

No entanto, o último relatório de monitoramento das metas do PNE para o decênio 2014-2024 atesta que

na educação infantil, a cobertura chegou, em 2018, a 36% das crianças de 0 a 3 anos. É preciso incluir ainda cerca de 1,5 milhão de crianças em creche, grande parte delas oriundas de famílias de baixa renda, onde se concentra o maior contingente de crianças não atendidas. O atendimento prioritário pelos municípios às crianças das famílias mais pobres é necessário para reduzir a desigualdade no acesso à creche no Brasil entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos a um patamar não superior a 10 pontos percentuais (p.p.), como preconiza a Estratégia 1.2 do PNE. Essa desigualdade, em 2018, é de cerca de 25 p.p.. A análise tendencial da cobertura de 0 a 3 anos sugere que, até 2024, o Brasil não deve ultrapassar o índice de 45% de cobertura de 0 a 3 anos, ficando aquém do que estabelece a Meta 1 do PNE.

Para a faixa etária de 4 a 5 anos, de matrícula obrigatória, a meta de universalização, prevista para 2016, ainda não foi alcançada. Em 2018, apesar de a cobertura ter chegado a 94%, é necessário incluir cerca de 330 mil crianças na pré-escola para se atingir a universalização. Todavia, há uma clara tendência de redução das desigualdades de acesso nessa faixa etária (INEP, 2020, p. 13).

Registramos avanços e conquistas importantes desde a inserção da educação infantil na educação básica, mas, em consonância com Leite Filho (2001), Kramer (2014), Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), entendemos que a distância entre a legislação e a realidade ainda é grande. No Brasil, ainda verificamos o que Rosemberg (2015) identificou como uma preocupação focada no ordenamento legal e político, bem como nas condições mínimas indispensáveis para propor estratégias de avaliação enquanto, em outros locais, como no hemisfério norte, a discussão sobre qualidade já há algum tempo se configura em torno do ambiente para bebês; das condições estruturais da oferta; dos processos internos e interações entre crianças e adultos; da relação com o entorno, o contexto, a descentralização, a diversidade, a iniciativa local e a eficiência. Embora, nem todos possuem o mesmo ordenamento legal e político e nem tampouco tem garantido o atendimento público gratuito para as crianças desde o seu nascimento e obrigatoriamente a partir dos 4 anos.

Tomemos novamente o PNE como referência. Tendo sido discutido e negociado por diversos setores da sociedade ao longo da sua concepção, ele manifesta objetivos e caminhos para a educação nacional que devem ser trilhados até o ano de 2024. As suas 10 diretrizes dão o tom do que é mais importante, as suas 20 metas estabelecem o escopo de atuação e as suas 254 estratégias delineiam as ações a serem realizadas. Não há dúvida de sua relevância e devemos prestigiar todos os planos subnacionais a ele articulados como os planos estaduais, distrital e municipais de educação, bem como não podemos deixar de mencionar a urgência de implementação de grande parte de suas metas e estratégias. Contudo, como esse plano dialoga com os objetivos mais amplos da educação em cada uma das suas etapas?

A essência do PNE está em suas diretrizes que são sistematizadas em metas nas quais identificamos a necessidade de: i) ampliar ou universalizar o acesso da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, ensino superior e pós-graduação *stricto sensu* (metas, 1, 2, 3, 4, 12 e 14); ii) alfabetizar todas as crianças e erradicar o analfabetismo (metas 5 e 9); iii) ampliar a oferta de educação em tempo integral (meta 6); iv) aprimorar a qualidade com a correção de fluxo e melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (meta 7); v) elevar a escolaridade média da sociedade reduzindo desigualdades, como as da população do campo, negra e regiões mais pobres (meta 8); vi) expandir o atendimento à Educação de Jovens e Adultos, bem como as matrículas da Educação Profissional Técnica (metas 10 e 11); vii) elevar a qualidade da Educação Superior ampliando a proporção de mestres e doutores docentes (meta 13); viii) garantir a política de formação dos profissionais da educação e melhorar a formação dos docentes da educação básica, garantindo a valorização dos profissionais do magistério, equiparando seu rendimento e assegurando planos de carreira (metas 15, 16, 17 e 18); ix) assegurar as condições para a efetivação da gestão democrática (meta 19); e x) aumentar o investimento público na educação pública (meta 20).

Cada uma dessas metas possui estratégias específicas que explicitam seus propósitos, entretanto, podemos verificar que há uma ênfase no acesso, na formação docente e nos investimentos. Serão apenas esses os objetivos para a educação nacional? Como contemplar os objetivos mais amplos da educação infantil que se propõe ao “desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Art. 29º)? Ao chegarmos ao ano de 2024 com todas as metas do PNE atendidas, teremos contribuído até que

ponto para a melhoria da qualidade do atendimento na educação infantil? É claro que entender a melhoria de qualidade apenas a partir da análise de fluxo escolar e das notas obtidas em provas de português e matemáticas, que são a essência do Ideb e foram explicitados no texto da meta 7, não é o caminho mais adequado para a educação infantil.

Além do monitoramento das metas do PNE, vimos que há um repertório amplo de proposições e iniciativas de avaliação para a educação infantil em curso, mas será que estas são adequadas e/ou suficientes? Quais delas são complementares e quais são concorrentes entre si? Há pesquisas que analisaram os instrumentos que vêm sendo utilizados para aferir a qualidade e muitas concluem que o foco principal tem sido o de avaliar o desempenho das crianças (BAUER; HORTA NETO, 2018; PIMENTA, 2017; RIBEIRO, 2016; SOUSA, 2018a), entretanto, seria esse o principal objetivo para a educação infantil? Jannuzzi (2019a) alerta que, apesar de avanços no campo da Avaliação no país, ainda persistem desencantos, pois

[...] há quem diga que, na prática, as avaliações não subsidiam o processo decisório porque seus resultados são inconclusivos, inoportunos e irrelevantes. São inconclusivos em função das limitações de recorte analítico ou metodológico que os avaliadores adotam na análise de realidades complexas; inoportunos devido ao ‘tempo acadêmico’ que levam para produzir evidências frente ao ‘tempo da tomada de decisão da gestão’; irrelevantes porque não respondem às perguntas que, de fato, são importantes para apreciação do mérito ou para aprimoramento da intervenção (JANNUZZI, 2019a, p. 67).

Por outro lado, experiências como a autoavaliação institucional, que abrem possibilidades de reflexão sobre o trabalho realizado nas escolas (CAMPOS; RIBEIRO, 2016; 2017), seriam capazes de promover uma avaliação da rede educacional e subsidiar um dirigente municipal, estadual ou federal na proposição de novas políticas públicas, como também na correção de rumo das políticas em curso?

É importante registrar que foram realizados esforços (BRASIL, 2012) para se construir uma sistemática de Avaliação Nacional da Educação Infantil como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2016a), mas essa iniciativa foi revogada antes mesmo que pudesse ser implementada (BRASIL, 2016b) e, ainda hoje, não temos de fato uma nova proposta para essa área⁸.

8 Através da Portaria nº 10 de 08 de janeiro de 2021 do Ministério da Educação, foram definidos, recentemente, novos parâmetros e diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, mas muito pouco foi apresentado a respeito de uma avaliação para a educação infantil.

Não nos falta nem dados e nem capacidade técnica para avaliarmos a educação infantil. Temos um acervo de informações de boa qualidade, com abrangência em todo o território nacional e periodicidade regular, como já foi igualmente identificado em outros trabalhos (BRASIL, 2012; JANNUZZI, 2019b; ROSEMBERG, 2014). Parte desse acervo é composto tanto pela produção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que, há 80 anos, desenvolve censos, pesquisas e relatórios que contribuem para a investigação da realidade da educação nacional com metodologia consistente amplamente documentada através de notas técnicas e publicações temáticas, quanto pela produção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com os seus censos demográficos, Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (Pnad), indicadores sociais e inúmeras outras produções de excelência disponíveis ao público. Isso apenas para citar dois dos maiores institutos públicos que produzem informação sobre a educação básica no país.

Temos capacidade técnica e um acervo de informações de boa qualidade como as do Inep e IBGE, então, a questão central que se coloca em torno da avaliação da educação infantil talvez não seja da ordem dos instrumentos avaliativos. É preciso nos voltarmos para as questões de ordem política que envolve diferentes atores sociais que buscam construir consensos na definição da alocação dos bens e recursos públicos (RUA, 1998). Isso porque avaliamos o que consideramos ser mais importante e a escolha do que avaliar e como avaliar não são escolhas meramente técnicas como aponta Sousa (2018a), pois elas estão subordinadas sobretudo a dimensão política da avaliação. O que privilegiaremos na avaliação definirá o que apreciamos por qualidade e, como Bauer (2019, p. 40) diria, um direcionamento político não é neutro ou livre da subjetividade humana, pois “[...] os programas educacionais carregam pressupostos e intencionalidades que precisam ser analisados criticamente”. Toda avaliação tem o seu carácter instrumental e desejamos que esse seja o mais robusto possível. Entretanto, não podemos deixar que os processos avaliativos sejam dominados por um desejo técnico-científico utópico no qual haveria quase que um fetiche pelo método como verificado por Jannuzzi (2018). Se o método fosse o eixo central do debate, deveríamos submeter o objeto de pesquisa a uma ou outra lógica metodológica. Entretanto, é o objeto e a função desejada para a avaliação que nos guiarão para a escolha metodológica mais adequada.

O carácter primário da avaliação é o de identificar se os objetivos almejados estão sendo atingidos, portanto, avaliar a educação infantil significa necessariamente discutirmos as finalidades e propostas para essa área. Podemos ir mais além e, com Rosemberg (2001), advogar uma ampliação do conceito de avaliação de políticas, programas e projetos para a educação infantil, em que a avaliação se constitua de uma forma particular de pesquisa social que tenha

[...] por finalidade determinar não apenas se os objetivos propostos foram atingidos (conceituação tradicional), mas também se os objetivos propostos respondem às necessidades dos participantes diretamente concernidos pela educação infantil: pais (especialmente as mães), profissionais e crianças [bem como às necessidades de outros atores sociais que demandam serviços educacionais para essa etapa] (2001, p. 23).

Dessa forma, as propostas de avaliação para a educação infantil devem ser compatíveis com os objetivos propostos, as demandas sociais e as especificidades dessa etapa. Do mesmo modo que Rua, acreditamos que a avaliação subsidiará um gestor público a aperfeiçoar a formulação de políticas e projetos quando “[...] apontar em que medida os governos se mostram responsivos frente as necessidades dos cidadãos” (2014, p. 104). Sousa (2018b) contribui com essa ideia sustentando que a avaliação possui a função de subsidiar decisões capazes de induzir ações que redirecionem trajetórias, aproximando o objeto de avaliação ao que se almeja na proposição inicial, reafirmando, assim, a avaliação como ferramenta essencial para a tomada de decisão do gestor público.

Se é papel da avaliação verificar a conformidade em relação aos objetivos propostos e subsidiar mudanças, essa deve estar a serviço dos agentes capazes de promover as devidas mudanças em cada contexto. Essa noção é particularmente importante, visto que podemos conceber ao menos três níveis distintos de atuação da educação escolar. O primeiro desses níveis é o da relação direta de professores e crianças nas escolas, o segundo composto pelos atores da instituição escolar e há um terceiro organizado em torno das escolas como parte das suas respectivas redes de ensino. Essa abordagem de atuação em três níveis está por sua vez, conforme defendido por Freitas *et al.* (2009), associada a pelo menos três níveis de avaliação. Os autores alegam que

embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação. A desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e

a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta precisam ser articulados com os outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos. Neste sentido, não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominada avaliação institucional, como do próprio sistema como um todo, a avaliação de redes de ensino (FREITAS, L. C. De et al., 2009, p. 9).

Esse trabalho de Freitas *et al.* (2009) não apenas ajuda a entender as diferentes necessidades desses três níveis integrados de avaliação educacional como também auxilia a associar cada um deles a um determinado escopo e a atores específicos do processo de tomada de decisão. Para eles: (i) a avaliação da aprendizagem em sala está sob a responsabilidade do professor; (ii) uma avaliação institucional da escola é feita em cada escola pelo seu coletivo; e (iii) uma avaliação em larga escala em redes de ensino é realizada no país, estado ou município. Não há dúvida que o processo educativo se materializa essencialmente nas relações e interações na escola nas quais as crianças e os professores são os protagonistas. Entretanto, ao delinear três mecanismos integrados para a condução da avaliação, podemos articular o processo de avaliação em sala, com o da instituição escolar e o da rede de ensino, atribuindo responsabilidades e autonomia em busca de uma qualidade que seja o produto de inúmeras ações promovidas por diferentes atores.

Sem desmerecer questões vitais de carácter teórico-epistemológico, como a perspectiva de infância, de criança e de educação infantil, que estão presentes em qualquer proposta de avaliação, acreditamos que uma significativa parcela das discussões em torno da avaliação para a educação infantil seria harmonizada se reconhecêssemos que cada um desses três níveis exige estratégias e instrumentos específicos. Precisamos atribuir responsabilidades distintas aos diferentes sujeitos desse processo. Temos que buscar os múltiplos aspectos que definem um atendimento de qualidade produzindo informações pertinentes para a atuação dos agentes de mudança.

Não é apenas possível, mas amplamente desejável, que diferentes proposições coexistam em um sistema amplo de avaliação e que cada uma esteja adequada a um determinado nível de avaliação. A título de exercício, no nível de sala, poderíamos utilizar uma avaliação a ser conduzida pelo professor que envolva suas famílias e utilize as produções das crianças, bem como diferentes relatórios como evidencia Kramer (2014). Já em um nível

institucional, poderíamos propor experiências participativas de autoavaliação nas quais a comunidade escolar teria a oportunidade de discutir, propor e rever as suas ações, a exemplo da experiência da rede pública do município de São Paulo que foi acompanhada de perto por Campos e Ribeiro (2016; 2017). Para o nível da rede de ensino, as avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) conduzido pelo do Ministério da Educação (MEC), poderiam trazer informações relevantes sobre o desempenho do aluno, sobre o perfil dos professores, as condições de trabalho e o funcionamento das escolas, desde que com metodologias adequadas como indicam Freitas *et al.* (2009, p. 47–68).

O campo da educação infantil vem demarcando duas perspectivas no debate da avaliação, como identificado por Coelho e Macário:

[...] a avaliação na educação infantil [interna, realizada pelos profissionais e professores(as)], podendo, ou não, envolver a avaliação da criança; e a avaliação da educação infantil [externa, realizada por profissionais de fora do contexto da instituição], de caráter institucional, não envolvendo a avaliação da criança (COELHO; MACÁRIO, 2020, p. 943).

Fazendo uma aproximação com os três níveis de avaliação, a avaliação da aprendizagem em sala estaria no âmbito de uma avaliação “na” educação infantil, enquanto tanto a institucional quanto a em larga escala das redes estariam no contexto de uma avaliação “da” educação infantil.

Colocadas essas questões preliminares, avançamos nesta tese dedicando o primeiro capítulo a identificar quais seriam então as demandas sociais esperadas para a educação infantil, o que fazemos em diálogo com alguns dos atores políticos que compõe esse campo.

1. DEMANDAS SOCIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao remontar a trajetória das ideias e práticas pedagógicas desde a Antiguidade até os dias atuais, Gauthier e Tardif (2010) retratam que o ensinar nem sempre foi igual. Na Grécia Antiga, por exemplo, não era necessária uma grande sistematização pedagógica, pois os sábios possuíam poucos alunos, mantinham um vínculo pessoal bem próximo com eles e a educação dos seus discípulos só começava quando estes se tornavam jovens capazes de se expressar de maneira autônoma. Bem mais tarde, no final do século XVII, já se buscava codificar os saberes no exercício da função docente com a finalidade de ensinar uma quantidade crescente de alunos cada vez mais jovens para que eles aprendessem cada vez mais, mais rapidamente e melhor.

Mesmo sofrendo profundas transformações no ato de ensinar, sempre houve a necessidade de educar, pois, sempre há o que se transmitir às novas gerações, seja uma tradição, um costume ou uma maneira de ver e estar no mundo. Podemos ainda dizer que essa forma de educar se estabelece como elemento indissociável da sociedade que a constitui, pois, todos tentarão conceber essa educação pelo reflexo das suas próprias identificações que são fruto de um determinado momento histórico, próprias de uma sociedade e produto de uma certa cultura. Nas palavras de Santos (2002), a educação é um espelho da própria sociedade. O que ela reflete é o que as sociedades são. Qualquer transformação que altere a maneira de reconhecermos e interagirmos com o mundo, necessariamente, provocará mudanças no ato de educar. Constitui-se, assim, uma relação estreita entre o processo educativo e o modo de pensar dominante de cada época, em que há uma constante disputa pela definição do que é mais importante para a educação.

Tomemos como exemplo um recorte a partir de 1945 em que Halsey *et al.* (2007) demonstram algumas dessas transformações ao analisar a relação da educação com a cultura e a economia na sociedade pós-industrial. A educação se identificou tanto como um alicerce estruturante para a promoção da prosperidade, segurança e oportunidade – os três grandes eixos do pós-guerra – quanto como um investimento necessário para o desenvolvimento econômico ou ainda como um pilar que sustentaria a defesa do pensamento

democrático. Mais recentemente, ainda segundo o autor, presenciamos um novo movimento em que a educação assume cada vez maior importância política e se consolidando, sobretudo, como um fator crucial de vantagem competitiva entre as diferentes nações.

Rua (2014) afirma que essas disputas que buscam uma visão dominante dos objetivos para a educação, são próprias de uma sociedade onde, ao contrário das comunidades, a sua principal característica é a diferenciação. Não apenas a diferenciação dos atributos de seus integrantes como idade, renda e região, mas, de suas ideias, valores, interesses e aspirações. Se por um lado, essas diferenciações são justamente o que contribuem para a satisfação de interesses e necessidades, por outro, necessitamos de meios para administrar esses conflitos. Para tanto, a autora oferece duas possibilidades: ou utiliza-se a coerção pura e simples, na qual estão presentes aparelhos de repressão como a polícia e as forças armadas, ou faz-se uso da política agindo pelo convencimento através do domínio ideológico a partir de escolas, sindicatos, partidos e meios de comunicação. Assim, temos na política, no sentido da palavra inglesa *politics*, uma referência aos procedimentos diversos que expressam relações de poder e “[...] se destinam a alcançar ou produzir uma solução pacífica de conflitos relacionados a decisões públicas” (RUA, 2014, p. 16). Os envolvidos nesses conflitos são chamados de atores sociais ou atores políticos que enunciam as suas demandas de modo a satisfazer os seus interesses.

Na educação infantil, por exemplo, a demanda por qualidade não é nova. Ela vem sendo pleiteada por diferentes segmentos sociais, desde os anos 1970, como registrado no histórico apresentado por Rosemberg (2010). Entretanto, apesar de estar em pauta há bastante tempo, o que se entende por qualidade e a construção de seus parâmetros requerem constante negociação, frustrando aqueles que almejam um conceito direto, absoluto e perene. Isso porque a

[...] qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, em vez de uma realidade objetiva e universal. O cuidado infantil de qualidade está, em grande parte, no olhar do observador (PENCE; MOSS, 1994, p. 172).

De toda forma, enfrentar tais questões é essencial para a concepção de qualquer processo avaliativo e é notório o interesse crescente por políticas educacionais que permitam ganhos de qualidade na educação infantil, como realçam Campos *et al.* (2011) na pesquisa de avaliação da qualidade da creche e pré-escola no Brasil.

Apontar os objetivos para a educação infantil requer, portanto, dialogar com os atores sociais envolvidos nessa arena de negociações na busca por consensos possíveis que atendam aos diferentes interesses em jogo. Há de se imaginar que em um Estado democrático, a legislação vigente seja o produto mais próximo possível do fruto dessas negociações. Entretanto, apesar de plausível essa presunção no campo teórico, sabemos que, na prática, tanto o gigantesco desequilíbrio de poder entre os atores em jogo quanto mudanças na direção dos ventos democráticos podem gerar tensões crescentes, enquanto um grupo cada vez maior de atores deixam de ver suas demandas representadas nos documentos normativos em vigor. Saviani (2020) demonstra, por exemplo, que com o golpe “jurídico-midiático-parlamentar”, ocorrido no Brasil em agosto de 2016 com a saída da então presidenta Dilma Rousseff, houve uma dessas situações de ruptura nos processos de conciliação das demandas que vinham sendo progressivamente consolidadas até então.

Assim, sem desprestigiar o arcabouço legal que constitui as estruturas balizadoras de atuação de toda a administração pública e cientes da importância da legislação, pois é nelas que são cunhados os direitos e deveres de todo cidadão, entendemos que, ao buscar os objetivos almejados para a educação infantil, não podemos nos restringir a uma consulta às normativas, dado que são originalmente os atores sociais que, em conjunto e em disputa, constroem a identidade desse campo. Precisamos lidar com o desafio de identificar quais são esses atores, sejam eles em grande número ou de diferentes naturezas como público/privado, individuais/coletivos, nacionais/globais etc., bem como precisamos assumir a análise estará sujeita a escolhas que invariavelmente levam à visibilidade de uns em detrimento de outros.

Nessa pesquisa, com o intuito de selecionar parte relevante dos atores que contribuem para o delineamento do campo da educação infantil no Brasil, elegemos dois grupos que acreditamos ser de suma importância e que potencialmente representam as vozes de diversos outros coletivos. O primeiro deles é constituído dos docentes vinculados as Instituições de Ensino Superior (IES), visto que estes são responsáveis pela formação inicial de professores, bem como elaboram e disseminam a produção de conhecimento da área de educação infantil. Já o segundo, é o Mieib, entidade que simboliza a luta dos movimentos sociais na educação infantil e se apresenta como porta-voz tanto das demandas sociais daqueles que atuam na educação, como a comunidade escolar, professores, agentes, gestores e profissionais em geral, quanto daqueles que demandam pelos serviços educacionais, isto é, as crianças e suas famílias.

Portanto, na direção de identificar quais são os principais objetivos almejados para a educação infantil e que, portanto, devem orientar qualquer processo avaliativo para essa etapa educacional, passaremos a investigar os subsídios que esses atores políticos podem nos fornecer.

1.1 A voz da produção acadêmica como fonte de conhecimento

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão do MEC, disponibiliza o seu Catálogo de Teses e Dissertações (CTD), uma plataforma com o objetivo de facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação de todo o país. Em uma busca simplificada em seu endereço eletrônico⁹, utilizamos como descritor a expressão “educação infantil” e encontramos 6.496 produções entre teses e dissertações que foram defendidas no período de 1996 a 2021 por 6.325 autores e orientadas por 3.636 docentes. De frente a um universo de produção dessa magnitude, precisávamos encontrar alternativas que viabilizassem a investigação.

Há diversas alternativas metodológicas consagradas que possibilitam a realização de uma pesquisa que resuma outras pesquisas. Apenas para citar algumas, poderíamos utilizar a revisão narrativa, a sistemática, a integrativa, a bibliométrica, a bibliográfica e a meta-análise na construção do que se convencionou chamar de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Estas últimas denominações são

[...] de levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência. Dessa forma, os pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de ‘olhar para trás’, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento (SILVA, A. P. P. N. Da; SOUZA; VASCONCELLOS, 2020, p. 2).

Nas pesquisas educacionais, em especial no campo da educação infantil, é comum o uso das revisões bibliográficas a partir de palavras-chave com a intenção de identificar a quantidade de produções ou sistematizar o conhecimento acumulado como ensaiamos fazer inicialmente ao acessar a consulta livre do CTD da Capes. Entretanto, temos intenções específicas para essa pesquisa que nos levam a algumas ponderações.

⁹ Ver em <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em 21/mai/21.

Estamos na busca por uma avaliação da rede escolar de educação infantil que respeite as especificidades dessa etapa educacional. Para tanto, defendemos que qualquer avaliação necessita de objetivos bem definidos que devem ser construídos pela negociação das demandas dos diferentes atores sociais. Identificar demandas sociais em 6.496 produções de 6.325 autores pode ser extremamente desafiador, pouco conclusivo, bem como não podemos esquecer que nem toda produção do campo da educação infantil é limitada ao descritor “educação infantil”. Temos outros descritores suficientemente adequados como educação de “crianças de 0 a 3 anos”, “crianças de 4 e 5 anos” como também “creche” e “pré-escola”, o que aumentaria em muito o tamanho do universo a cada nova palavra proposta para definir o campo da educação infantil.

Não obstante, entendemos que compreender as demandas dos atores acadêmicos que produzem conhecimento sobre a educação infantil, significa considerar o conceito de campo científico proposto por Bourdieu (2004), pois as relações entre os sujeitos influenciam as ideias e os resultados das pesquisas produzidas. Um discente, ao entrar para um programa de pós-graduação, apresenta um pré-projeto de pesquisa e é usualmente alocado em grupos de pesquisa a partir das suas afinidades teóricas-epistemológicas. Ao longo da sua formação acadêmica, esse discente é fortemente influenciado por seu orientador que participa ativamente da pesquisa, seja na definição dos objetos, na revisão metodológica, na interpretação dos resultados ou na proposição de referenciais teóricos. Para identificar a voz da produção acadêmica, precisamos ponderar sobre essa ressonância e admitir que trabalhos realizados por discentes que tiveram o mesmo orientador tendem a ter mais afinidades do que trabalhos de discentes de orientadores diferentes. Analisar diretamente a produção discente pode nos levar a uma visão distorcida do quanto determinado tema é afirmado pela área. Os discentes participam de programas de pós-graduação, realizam suas dissertações e teses, mas nem todos continuam de fato atuando na produção de conhecimento. Suas investigações e reflexões que compõem o seu legado de pesquisa, invariavelmente, são impregnadas pela marca do seu orientador.

Essa não é uma regra, caso contrário, nunca teríamos o frescor da renovação e inovação. Entretanto, parece-nos razoável supor que quanto mais um docente realizar orientações acadêmicas, maior a oportunidade de suas ideias se disseminarem. Da mesma forma, a produção do conhecimento não ocorre apenas no âmbito dos programas de pós-graduação, bem como a qualidade do currículo de um pesquisador não se resume à orientação de teses e

dissertações. Temos que legitimar a qualidade e importância da produção de conhecimento presente nos institutos de pesquisa não vinculados a uma IES, nos diferentes observatórios, nos fóruns, nas diversas organizações da sociedade civil, na cultura popular e no cotidiano. Os próprios docentes também produzem conhecimento a partir dos seus projetos de pesquisa, através da publicação de livros, com a divulgação de artigos em periódicos, bem como participando em congressos, conferências e reuniões científicas.

De toda a forma, estamos admitindo que os docentes que mais orientam teses e dissertações nas IES tendem a ser aqueles que conseguirão reverberar mais intensamente as suas ideias que, por sua vez, contribuem para dar contorno ao conhecimento científico na academia. Além disso, também estamos assumindo que quanto mais as ideias ganham visibilidade e relevância, maior a possibilidade delas serem incorporadas como referencial ou objeto de análise pela própria academia e, assim, novamente, potencializam o lugar dos docentes que mais orientam pesquisas de mestrado e doutorado.

Essa abordagem não é inédita, ao menos em outras áreas. Bauer (2018) lidou com desafios metodológicos semelhantes com a intenção de entender como se dão as relações que se estabelecem entre os atores que têm se dedicado sistematicamente à discussão da avaliação educacional no Brasil. Em seu trabalho, a autora utilizou a metodologia de análise de redes sociais, utilizando não apenas os orientadores, mas também os membros da banca para identificar aqueles pesquisadores mais influentes. Concordamos que a banca possui papel relevante no processo de produção, entretanto, entendemos que, para os fins que almejamos, essa contribuição não seria suficiente para incluirmos essa variável nas análises.

Desejamos identificar as demandas sociais dos atores que representam a produção de conhecimento no campo da educação infantil de modo a compor os objetivos para essa área e, por conseguinte, levantar subsídios para uma avaliação da rede escolar. Para tanto, elencamos os pesquisadores das IES como representantes dessa produção de conhecimento e deles destacamos os docentes que mais orientaram teses e dissertações, dado o seu lugar privilegiado de influenciar outras produções e disseminar suas ideias. Passaremos então a explorar quem são esses docentes e alcançar o que eles têm a dizer.

1.1.1 Os principais atores da produção de conhecimento

Além das consultas que podem ser realizadas em sua página eletrônica, a Capes disponibiliza o seu CTD no formato de microdados com a produção acadêmica brasileira desde 1987 (CAPES, [s.d.]). Esses microdados são a menor fração de um dado de pesquisa e é a partir da sua agregação que a informação é construída¹⁰. Utilizar um banco de dados construído a partir dos microdados possibilita acesso a variáveis que nem sempre estão disponíveis em uma simples consulta às páginas eletrônicas, viabiliza agregar as informações de maneira mais adequada aos objetivos de pesquisa, bem como permite utilizar uma aplicação estatística ampliando a capacidade de análise de dados.

No caso específico do CTD da Capes, por exemplo, não há um campo ou variável exclusiva com a qual pudéssemos selecionar a produção da área de educação infantil, apenas conseguimos distinguir a área de educação, que engloba todas as especialidades possíveis. Com os microdados, uma metodologia de análise e aplicativos apropriados, podemos acessar a base de dados em toda a sua extensão e identificar com mais precisão tanto a produção da educação infantil, como levantar outras informações relevantes para a pesquisa, como veremos a seguir.

Os microdados são disponibilizados pela Capes em três grupos de dados contemplando os períodos de “1987 a 2012”, “2013 a 2016” e “2017 em diante”. Cada um desses três grupos possui uma estrutura própria de apresentação, isto é, um *layout* com variáveis que podem ou não corresponder a variáveis de outros grupos. Uma vez obtidos os arquivos dos microdados no endereço eletrônico da Capes, realizamos os tratamentos de dados habituais como padronização da codificação do arquivo e correção de quebra de linhas dentre outros e foi preciso também um minucioso estudo da documentação dos *layouts* para que pudéssemos consolidar esses três grupos de dados em um único banco com todo o histórico. Esse trabalho consistiu em identificar as características de cada variável, compatibilizar as nomenclaturas e códigos, bem como construir tabelas e quadros “de-para” capazes de relacionar as variáveis semelhantes. Após esses tratamentos, os dados puderam ser alimentados em um único banco de dados relacional (PostgreSQL¹¹) com toda a produção acadêmica de teses e dissertações

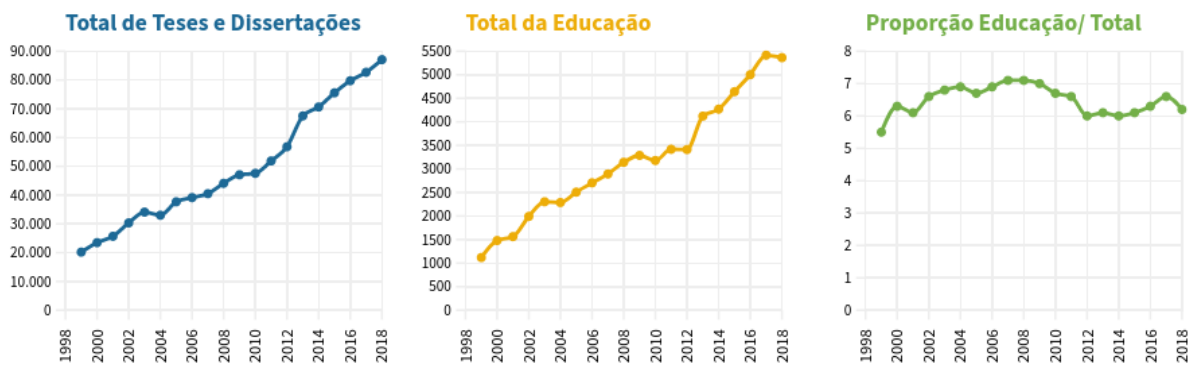
10 Definição da Capes disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/tecnologia-da-informacao-da-capes>>. Acesso em 10/mai/21.

11 PostgreSQL é um sistema gerenciador de banco de dados relacional de código aberto, multiplataforma e totalmente gratuito. Para mais informações, ver em: <<https://www.postgresql.org>>.

registradas na Capes entre os anos de 1987 e 2018, totalizando mais de 30 anos de produção acadêmica.

Mais especificamente, foram registradas 1.142.103 produções das quais 268.576 (23,5%) eram teses, 841.811 (73,7%) dissertações, 29.134 (2,6%) produções profissionalizantes e 2.582 (0,2%) eram trabalhos referentes a outras produções como revisões e estudos de caso. Desse universo, separamos as produções que são inerentes aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, isto é, as teses e dissertações que representam 97,2% do total, e realizamos um recorte que contemplasse o período de 1999 a 2018, ficando assim com 20 anos de produção acadêmica. Esse período foi o escolhido porque 2018 era o último ano disponível na Capes e 1999 foi o prazo máximo para que a educação infantil fosse finalmente integrada à educação básica (BRASIL, 1996, Art. 89º). Após esses dois recortes iniciais, do total de 1.142.103 produções, ficamos com 994.634 teses e dissertações nas quais aplicamos um filtro na variável “área de avaliação” para que obtivéssemos apenas aquelas produções que são de programas de pós-graduação vinculados à área de educação.

Gráfico 1 – Número total de teses e dissertações registradas na Capes segundo a área de avaliação educação e proporção dessa área sobre o total defendidas entre os anos de 1999 e 2018



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos microdados do CTD da Capes.

Podemos observar através do Gráfico 1 e da Tabela 4 que houve um enorme incremento na quantidade de produções acadêmicas defendidas nesse período. As produções totais praticamente quadruplicaram em apenas duas décadas e a área de educação acompanhou essa tendência se mantendo em torno de 6% a 7% de todas as teses e dissertações defendidas no período. Apenas como parâmetro, em 2018, o total de produções vinculadas a programas avaliados pela Capes na área de educação foi de 5.364 teses e dissertações que equivalem a uma média de 15 defesas por dia naquele ano, considerando sábados, domingos e feriados.

Esse universo contempla toda a produção na área de educação, mas precisamos distinguir quais produções tratam especificamente da educação infantil.

Tabela 4 – Número total de teses e dissertações registradas na Capes e defendidas nos anos de 1999 e 2018

	Ano 1999	Ano 2018	Variação 2018 vs 1999	Média anual	Total no período
Total de teses e dissertações	20.188	87.078	331%	49.732	994.634
Teses e dissertações da educação	1.119	5.364	379%	3.205	64.102
Proporção educação/ total	5,5%	6,2%	0,7 p.p.	6,4%	6,4%

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do CTD da Capes.

Não encontramos nos microdados uma variável que definisse precisamente quais seriam as produções da educação infantil ao longo de todo o período analisado e não obtivemos sucesso em utilizar aproximações através das variáveis que descrevem a área de concentração, área de conhecimento, especialidade ou linha de pesquisa. Dessa forma, tivemos que selecionar aquelas que tratavam da educação infantil utilizando as características da produção acadêmica como o título, as palavras-chave e o resumo de cada uma das 64.102 teses e dissertações da área de educação.

Para tanto, iniciamos com uma lista de descritores com os termos mais prováveis para definir a área de educação infantil tais como “educação infantil”, “bebê”, “creche” e “pré-escola”, mas notamos que haviam trabalhos que não eram contemplados. Para contornar essa limitação, realizamos uma busca em todas as palavras-chave das 64.102 produções de modo a identificar novos descritores que pudessem aprimorar essa lista inicial. Esse processo de busca de novos descritores consistiu em: (i) extrair as palavras-chave de toda a produção da área de educação; (ii) tratar os dados coletados padronizando grafias, limpando caracteres desnecessários e desmembrando os conjuntos de palavras-chave em 57.962 descritores únicos; (iii) selecionar aleatoriamente 1.000 desses descritores; (iv) analisar essa amostra de 1.000 descritores buscando possíveis palavras-chave que pudessemos utilizar para selecionar os trabalhos da educação infantil; (v) incluir essas palavras como novos descritores na lista inicial; (vi) filtrar o banco de dados utilizando a nova lista de descritores nos campos título, resumo e palavra-chave; (vii) selecionar aleatoriamente 100 produções desse banco de dados filtrado; e viii) verificar se essas eram de fato produções que tratavam da educação infantil, isto é, objetivavam discutir temas relacionados à educação escolar de crianças de 0 a 6 anos.

Esse processo que acabamos de descrever foi realizado interativamente até construirmos a lista de descritores apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Lista de descritores utilizada para identificar as produções da educação infantil no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Descritor	Descritor	Descritor	Descritor	Descritor	Descritor
6 ano	5 ano	4 ano	3 ano	2 ano	1 ano
seis ano	cinco ano	quatro ano	três ano	tres ano	dois ano
um ano	bebê	bebe	berçário	berçario	bercário
bercario	brinca	brinquedo	creche	infância	infancia
infantil	lúdico	ludico	pré-escola	pre-escola	préescola
prescola					

Fonte: elaborado pelo autor.

Essa lista contempla as diferentes grafias para a mesma palavra incluindo possíveis erros de ortografia e a busca utilizada abrange tanto a versão maiúscula ou minúscula como os respectivos radicais das palavras. Portanto, o descritor “brinca” contempla também as palavras “brincadeira” ou “brincante”. Apesar desse processo criterioso, sabemos que nenhuma lista ou critério está isento de erros. Até mesmo se utilizássemos modelos sofisticados de *machine learning*¹² ainda sim, lidaríamos com possíveis erros que só poderiam ser eventualmente superados com a leitura criteriosa de todos os 64.102 trabalhos. De toda forma, utilizando essa metodologia para selecionar aquelas produções que tratam potencialmente da educação infantil entre os trabalhos da área de educação, encontramos 9.151 produções entre teses e dissertações, o que é mais que o dobro se utilizássemos apenas o descritor “educação infantil”, que contemplaria apenas 3.814 trabalhos.

De posse dessa amostra de 9.151 produções, verificamos que, da mesma maneira que houve um enorme aumento na produção acadêmica na área educacional, houve também um crescimento de mesma magnitude na produção de trabalhos sobre educação infantil. No período analisado, foram defendidos em média mais de 450 trabalhos por ano o que representa 14% de toda a produção da área de educação.

O próximo passo foi encontrar os principais docentes que orientaram essas 9.151 teses e dissertações. Para tanto, tivemos que nos debruçar novamente sobre os microdados e realizar um novo tratamento de dados, pois não havia nenhuma variável capaz de identificar

12 Segundo a definição da empresa IBM, “*machine learning* é uma tecnologia onde os computadores têm a capacidade de aprender de acordo com as respostas esperadas por meio de associações de diferentes dados, os quais podem ser imagens, números e tudo que essa tecnologia possa identificar”. Ver em <<https://www.ibm.com/br-pt/analytics/machine-learning>>.

unicamente um docente ao longo do período analisado. Havia duas variáveis que seriam potencialmente úteis, “id_pessoa_orientador” e “documentoorientador”, mas a primeira só estava disponível a partir de 2013 e a segunda só até 2012, bem como nas investigações, encontramos diferentes “id_pessoa_orientador” e diferentes “documentoorientador” para designar a mesma pessoa. A estratégia para contornar esse problema foi utilizar o nome do docente como “chave única” para diferenciá-lo dos demais.

Para construir essas “chaves únicas”, tivemos que realizar correções de grafia, compatibilizar nomes de solteiro/casado e garantir que não houvesse homônimos na base de dados. Em relação às correções de nome, tivemos que adequar a grafia de acentos em 3.667 dos casos, padronizar a descrição do nome em 269 ocorrências e mantivemos a descrição conforme o original nos outros 5.215 casos. Para garantir que não houvesse nenhum homônimo, cruzamos os dados pessoais do docente com outras variáveis tais como o ano de orientação, vínculo de programa, entidade de ensino e linha de pesquisa que estava associado. A Tabela 5 apresenta o resultado desse cruzamento, na qual destacamos que em apenas 59 das 9.151 produções não fomos capazes de garantir que o nome do docente não teria nenhum homônimo na base.

Tabela 5 – Número de ocorrências após o cruzamento do nome dos docentes com outras variáveis do banco de dados de modo a garantir que não haveria homônimos

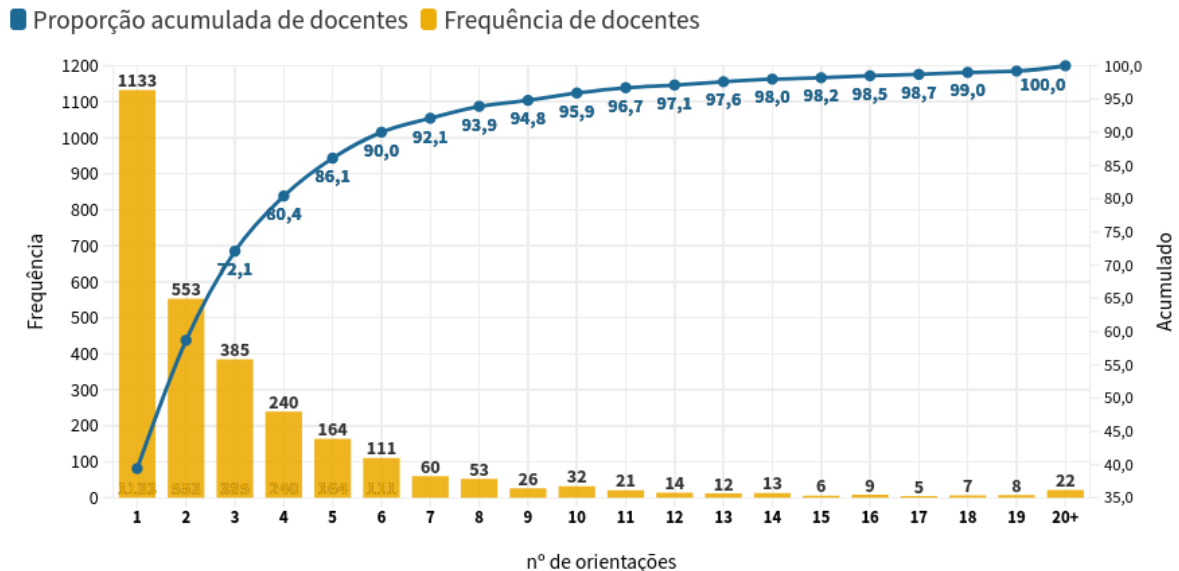
Cruzamento realizado a fim de garantir que era a mesma pessoa e não um homônimo	Número de ocorrências
O nome constava no mesmo programa	7.155
O nome aparecia apenas uma única vez em toda a base de dados	1.133
O nome constava com o mesmo número de documento	576
O nome constava com o mesmo número da variável “id_pessoa_orientador”	210
O nome constava na mesma linha de pesquisa	18
Sem informações suficientes para garantir que não era um homônimo	59
Total	9.151

Fonte: elaborada pelo autor.

Os nomes dos docentes passaram, então, a compor uma chave de identificação e, assim, encontramos na base 2.874 docentes que orientaram ao menos uma tese ou dissertação na área de educação, que foi defendida entre 1999 e 2018 e o tema se enquadra no campo da educação infantil, segundo os critérios utilizados. Em seguida, analisamos as características desses docentes e as produções decorrentes de suas orientações e verificamos, por exemplo, que desse universo de 2.874 docentes, apenas 22 deles orientaram 20 ou mais trabalhos, o que equivale a orientação de no mínimo um trabalho por ano enquanto a vasta maioria, isto é,

80,4% dos docentes orientaram apenas quatro ou menos discentes ao longo dos anos de 1999 e 2018, conforme podemos verificar pelo Gráfico 2.

Gráfico 2 – Frequência absoluta e frequência acumulada do número de docentes segundo a quantidade de orientações de teses e dissertações defendidas entre 1999 e 2018

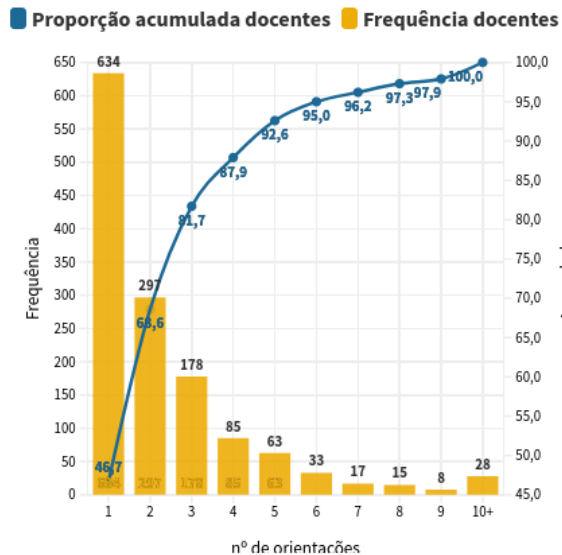


Fonte: elaborado pelo autor a partir dos microdados do CTD da Capes.

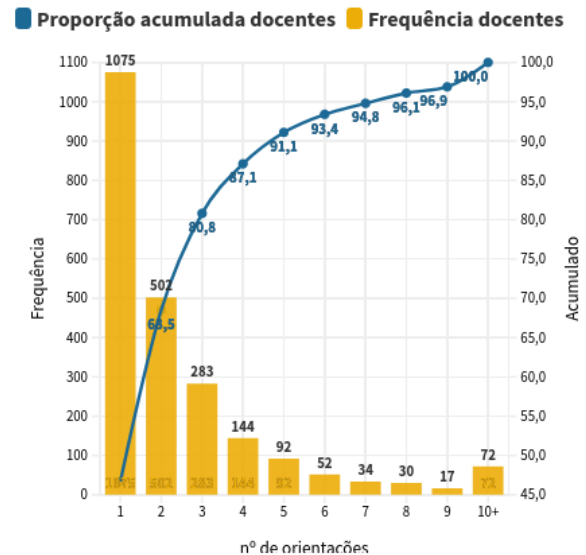
Como estamos utilizando um intervalo de tempo arbitrado entre 1999 e 2018, imaginamos que alguns docentes teriam a sua produção concentrada dentro ou fora desse período de análise. Alguns poderiam estar se aposentando, outros iniciando a sua carreira acadêmica e, talvez, alguns tenham se destacado justamente porque esse período foi exatamente o de sua maior produção acadêmica, o que explicaria em parte o motivo de termos encontrado poucos docentes orientando muito e muitos orientando pouco. Entretanto, quando observamos o Gráfico 3, no qual os mesmos dados estão separados em dois períodos iguais de 10 anos, continuamos encontrando uma proporção semelhante de aproximadamente 80% dos docentes orientando até três trabalhos enquanto que poucos orientam 10 ou mais trabalhos. O que nos faz acreditar que essa seja uma característica pertinente dos dados analisados.

Gráfico 3 – Frequência absoluta e frequência acumulada do número de docentes segundo a quantidade de orientações de teses e dissertações defendidas entre os anos de 1999 e 2008 e entre os anos de 2009 e 2018

Período de 1999 a 2008



Período de 2009 a 2018



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos microdados do CTD da Capes.

Outro ponto de destaque é o expressivo aumento de docentes de uma década para outra. Há um número bem maior de docentes no segundo período de 2009 a 2018 do que em relação ao período de 1999 a 2008, o que é compatível com o aumento geral das produções vista anteriormente no Gráfico 1. Mais especificamente, identificamos 2.301 docentes na última década orientando trabalhos de educação infantil, o que representa um aumento de 69% se comparado com a quantidade de 1.358 docentes da década anterior.

Avançando um pouco mais nessa investigação, verificamos através da Tabela 6 que 27% dos docentes orientaram trabalhos nos dois períodos, isto é, tanto na década de 1999 a 2008 quanto na de 2009 a 2018, sendo que 20% atuaram apenas na primeira década, enquanto 53% apenas na segunda. Temos então 573 docentes que deixaram de orientar trabalhos de educação infantil depois de 2008 e 1.516 que começaram a atuar apenas a partir de 2009. Esses dados sugerem que há uma intensa renovação de docentes no campo da educação infantil ou uma concentração da produção em torno de poucos docentes com uma maioria de orientadores eventuais.

Tabela 6 – Número de docentes que orientaram teses e dissertações de educação infantil e que foram defendidas na década de 1999 a 2008, na década de 2009 a 2018 e nos dois períodos

	Apenas entre 1999 a 2008	Nos dois períodos	Apenas entre 2009 a 2018	Total
Número de docentes	573	785	1.516	2.874
Proporção	20%	27%	53%	100%

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do CTD da Capes.

Após ampliarmos o conhecimento sobre o banco de dados e suas relações, construímos uma ordenação decrescente daqueles docentes que mais orientaram teses e dissertações no período. Na Tabela 7, apresentamos nominalmente aquelas¹³ que mais orientaram e que, em conjunto, totalizam acima de 10% de todos os trabalhos defendidos entre os anos de 1999 e 2018.

Tabela 7 – Lista de docentes que mais orientaram teses e dissertações que foram defendidas entre os anos 1999 e 2018 por ordem decrescente do número de orientações

Posição	Nome da docente	Número de orientações	Proporção	Acumulado
1	Maria Regina Maluf	39	0,4%	0,4%
2	Eloisa Acires Candal Rocha	37	0,4%	0,8%
3	Ivone Garcia Barbosa	36	0,4%	1,2%
4	Sonia Kramer	35	0,4%	1,6%
5	Vera Maria Ramos de Vasconcellos	33	0,4%	2,0%
6	Maria Carmen Silveira Barbosa	28	0,3%	2,3%
7	Sílvia Helena Vieira Cruz	28	0,3%	2,6%
8	Tizuko Morchida Kishimoto	28	0,3%	2,9%
9	Orly Zucatto Mantovani de Assis	27	0,3%	3,2%
10	Valeria Silva Ferreira	27	0,3%	3,5%
11	Ana Lúcia Goulart de Faria	24	0,3%	3,7%
12	Maria de Fátima Guerra de Sousa	24	0,3%	4,0%
13	João Josué da Silva Filho	24	0,3%	4,3%
14	Marli Eliza Dalmazio Afonso de André	23	0,3%	4,5%
15	Sônia Lopes Victor	22	0,2%	4,8%
16	Suely Amaral Mello	21	0,2%	5,0%
17	Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino	21	0,2%	5,2%
18	Noeli Valentina Weschenfelder	21	0,2%	5,4%
19	Anete Abramowicz	20	0,2%	5,7%
20	Marieta Lúcia Machado Nicolau	20	0,2%	5,9%
21	Patricia Corsino	20	0,2%	6,1%
22	Laura Maria Silva Araújo Alves	20	0,2%	6,3%
23	Vânia Carvalho de Araújo	19	0,2%	6,5%
24	Diana Carvalho de Carvalho	19	0,2%	6,7%
25	Maria Fernanda Rezende Nunes	19	0,2%	6,9%
26	Maria Machado Malta Campos	19	0,2%	7,1%
27	Gilza Maria Zauhy Garms	19	0,2%	7,4%

13 A norma culta da língua portuguesa pede para que o plural seja sempre utilizado no masculino para representar pessoas de ambos os sexos. Entretanto, optamos por utilizar o plural no feminino ao se referir as docentes da educação infantil, pois desta lista de 42 docentes que mais orientaram 39 são mulheres. De todos os docentes que atuam na educação infantil, as mulheres representam 97% e 95% respectivamente de acordo com o Censo da Educação Básica do Inep de 2019.

Posição	Nome da docente	Número de orientações	Proporção	Acumulado
28	Adelaide Alves Dias	19	0,2%	7,6%
29	Heloísa Helena Oliveira de Azevedo	19	0,2%	7,8%
30	Raul Aragão Martins	19	0,2%	8,0%
31	Antônio Villar Marques de Sá	18	0,2%	8,2%
32	Jucimara Silva Rojas	18	0,2%	8,4%
33	Maria de Fátima Vasconcelos da Costa	18	0,2%	8,6%
34	Renata Junqueira de Souza	18	0,2%	8,8%
35	Rita Marisa Ribes Pereira	18	0,2%	9,0%
36	Claudia Leme Ferreira Davis	18	0,2%	9,2%
37	Heloisa Szymanski Ribeiro Gomes	18	0,2%	9,4%
38	Marynelma Camargo Garanhani	17	0,2%	9,5%
39	Alda Junqueira Marin	17	0,2%	9,7%
40	Laurinda Ramalho de Almeida	17	0,2%	9,9%
41	Maria Aparecida Mello	17	0,2%	10,1%
42	Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil	17	0,2%	10,3%
	Outros 2.814 docentes	8.209	89,7%	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do CTD da Capes.

Essa relação de nomes se aproxima de outras investigações como as que investigaram os autores mais citados nos trabalhos apresentados no GT07 que trata da “educação de crianças de 0 a 6 anos” nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Na pesquisa elaborada por Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015), com o intuito de levantar as principais referências em trabalhos sobre crianças de 0 a 3 anos entre os anos de 2003 e 2013, foram identificados no âmbito da educação os nomes de: Maurice Tardif, Bernadete Gatti, Ana Beatriz Cerisara, Maria Malta Campos, Sonia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Ana Lúcia Goulart de Faria, Eloisa Rocha e Maria Carmen Silveira Barbosa. Já em outro trabalho de Nunes *et al.* (2021) que elaborou uma revisão semelhante, mas agora de todos os trabalhos apresentados no período de 2010 a 2019, foram registrados os seguintes nomes de autores brasileiros: Sonia Kramer, Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Maria Carmen Silveira Barbosa, Moyses Kuhlmann Jr., Patrícia Corsino, Ana Lúcia Goulart de Faria e Paulo Freire. Do primeiro estudo, seis dos nove nomes destacados estão presentes na relação da Tabela 7, bem como também estão presentes cinco dos oito nomes do segundo estudo.

Do mesmo modo que investigamos anteriormente as diferenças entre as docentes quanto as suas contribuições ao longo dos anos de 1999 a 2018, verificamos como se comportaram as orientações dessas 42 docentes no mesmo período. O Gráfico 4, sugere que algumas delas orientaram uma quantidade relevante de teses e dissertações ao longo de todo o período, o que podemos denominar como uma “geração plena” de orientadoras, já outras encontramos com

uma maior concentração de orientações no período de 1999 a 2008, as quais chamamos de “primeira geração”, e, por fim, vislumbramos aquelas que mais se destacaram no período de 2009 a 2018, a qual nomeamos de “segunda geração”.

Gráfico 4 – Distribuição das produções das 42 docentes que mais orientaram teses e dissertações com o

■ Período de 1999 a 2008 ■ Período de 2009 a 2018



tema educação infantil por ordem decrescente do número total de orientações nas décadas de 1999 a 2008 e de 2009 a 2018

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos microdados do CTD da Capes.

Pretendemos identificar as docentes que representam a produção de conhecimento da educação infantil assumindo, assim, o papel dos atores sociais que procuramos e, portanto, optamos por selecionar aqueles 10 nomes que mais orientaram teses e dissertações em cada

uma das gerações, isto é, procuramos aquelas 10 que mais orientaram na geração plena, na primeira e na segunda geração. O Quadro 2 apresenta o resultado dessa seleção.

Quadro 2 – Lista com os nomes das 20 docentes que mais orientaram teses e dissertações em educação infantil por ordem decrescente do número de orientações realizadas no período de 1999 a 2018, de 1999 a 2008 e de 2009 a 2018

Posição	Nome da docente	Número de orientações	Selecionado
Geração plena (1999 a 2018)			
1	Maria Regina Maluf	39	sim
2	Eloisa Acires Candal Rocha	37	sim
3	Ivone Garcia Barbosa	36	sim
4	Sonia Kramer	35	sim
5	Vera Maria Ramos de Vasconcellos	33	sim
6	Maria Carmen Silveira Barbosa	28	sim
7	Sílvia Helena Vieira Cruz	28	sim
8	Tizuko Morchida Kishimoto	28	sim
9	Orly Zucatto Mantovani de Assis	27	sim
10	Valeria Silva Ferreira	27	sim
11	Ana Lúcia Goulart De Faria	24	
12	Maria de Fátima Guerra de Sousa	24	
13	João Josué da Silva Filho	24	
14	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	23	
15	Sônia Lopes Victor	22	
16	Suely Amaral Mello	21	
17	Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino	21	
18	Noeli Valentina Weschenfelder	21	
19	Anete Abramowicz	20	
20	Marieta Lúcia Machado Nicolau	20	
Primeira geração (1999 a 2008)			
1	Ivone Garcia Barbosa	18	sim
2	Orly Zucatto Mantovani de Assis	16	sim
3	Sonia Kramer	15	sim
4	Eloisa Acires Candal Rocha	15	sim
5	Maria Regina Maluf	15	sim
6	Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro	13	sim
7	Maria de Fatima Guerra de Sousa	13	sim
8	Vera Maria Ramos de Vasconcellos	13	sim
9	Eniceia Gonçalves Mendes	13	sim
10	Ana Beatriz Cerisara	12	sim
11	Raul Aragão Martins	12	sim
12	Maria Aparecida Trevisan Zamberlan	11	
13	Deisy das Gracas de Souza	11	
14	Tizuko Morchida Kishimoto	11	
15	Sílvia Helena Vieira Cruz	11	
16	Ana Lúcia Goulart de Faria	11	
17	Luiz Cavalieri Bazilio	11	
18	Lucia Cavalcanti de Albuquerque Williams	11	
19	Marieta Lúcia Machado Nicolau	11	
20	Anete Abramowicz	11	

Posição	Nome da docente	Número de orientações	Selecionado
Segunda geração (2009 a 2018)			
1	Maria Regina Maluf	24	sim
2	Eloisa Acires Candal Rocha	22	sim
3	Maria Carmen Silveira Barbosa	20	sim
4	Sonia Kramer	20	sim
5	Vera Maria Ramos de Vasconcellos	20	sim
6	Valeria Silva Ferreira	19	sim
7	Patricia Corsino	19	sim
8	Heloisa Helena Oliveira de Azevedo	19	sim
9	Ivone Garcia Barbosa	18	sim
10	Maria Fernanda Rezende Nunes	18	sim
11	Laura Maria Silva Araújo Alves	18	sim
12	Sílvia Helena Vieira Cruz	17	
13	Tizuko Morchida Kishimoto	17	
14	Marynelma Camargo Garanhani	17	
15	Noeli Valentina Weschenfelder	16	
16	Sônia Lopes Victor	16	
17	Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino	16	
18	Daniela Barros da Silva Freire Andrade	16	
19	Magali dos Reis	16	
20	Leni Vieira Dornelles	15	

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos microdados do CTD da Capes.

Como havia nomes que se repetiam nas três listas de gerações, isto é, encontravam-se entre aquelas que mais orientaram em mais de uma geração, e como havia empate no 10º nome a ser selecionado na primeira e segunda geração, a lista final com os nomes dos principais atores sociais que selecionamos para representar o conhecimento da educação infantil no período de 1999 a 2018 contou com 19 docentes. Em consulta ao currículo acadêmico registrado na Plataforma *Lattes* mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹⁴, evidencia-se que todas essas 19 docentes selecionadas possuem contribuição expressiva no campo acadêmico e que de fato desenvolveram ao menos parte relevante das suas pesquisas no campo da educação infantil. Na Tabela 8, são apresentados os principais indicadores de produção dessas docentes.

14 Ver em <<http://lattes.cnpq.br/>>.

Tabela 8 – Lista por ordem alfabética do nome das docentes e principais indicadores de produção registrados na Plataforma *Lattes* do CNPq

Nome docente	IES	UF	Ano Dout.	Artigos em período.	Trab. em Anais	Livros	Capítulo de livros	Orient. Mest.	Orient. Dout.
Ana Beatriz Cerisara	UFSC	SC	1996	7	6	1	5	12	1
Eloisa Acires Candal Rocha	UFSC	SC	1999	28	21	2	9	33	9
Eniceia Goncalves Mendes	UFSCAR	SP	1995	129	194	35	79	38	32
Heloísa Helena Oliveira de Azevedo	PUC-CAMP	SP	2005	24	20	2	2	28	2
Ivone Garcia Barbosa	UFG	GO	1997	19	52	1	23	41	16
Laura Maria Silva Araújo Alves	UFPA	PA	2003	34	92	2	27	24	11
Maria Carmen Silveira Barbosa	UFRGS	RS	2000	88	24	7	41	23	21
Maria de Fátima Guerra de Sousa	UNB	DF	1980	14	2	16	4	24	0
Maria Fernanda Rezende Nunes	UNIRIO	RJ	2005	27	18	10	50	34	3
Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro	UNIVALI	SC	1999	12	61	0	13	40	0
Maria Regina Maluf	PUC-SP	SP	1972	64	14	1	52	100	42
Orly Zucatto Mantovani de Assis	UNICAMP	SP	1976	7	15	6	20	51	34
Patricia Corsino	UFRJ	RJ	2003	51	29	6	49	18	13
Raul Aragão Martins	UNESP/MAR	SP	1991	75	59	4	40	28	25
Sílvia Helena Vieira Cruz	UFC	CE	1994	24	17	4	29	23	13
Sonia Kramer	PUC-RIO	RJ	1992	93	29	20	92	52	23
Tizuko Morchida Kishimoto	USP	SP	1986	56	40	33	64	22	33
Valeria Silva Ferreira	UNIVALI	SC	2002	29	42	0	17	44	7
Vera Maria Ramos de Vasconcellos	UERJ	RJ	1986	24	37	1	36	40	24

Nota: para o vínculo da IES, considerou-se a instituição de maior preponderância no período de 1999 a 2018 com base no número de orientações de teses e dissertações de educação infantil.

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos currículos registrados na Plataforma *Lattes* do CNPq em 15/mai/21.

Trabalhamos com a ideia de que avaliar é um processo que exige enunciarmos previamente as intenções. Ao buscar o tema da avaliação da rede escolar da educação infantil, propusemos identificar quais são os objetivos demandados para esse atendimento e defendemos que estes devem ser delineados a partir das disputas e negociações entre os diversos atores sociais. As 19 docentes selecionadas constituem parte desses atores e nos aproximam do que vem sendo produzido de conhecimento sobre a educação infantil no Brasil. Em conjunto, elas têm o potencial de trazer alguns dos subsídios para avaliarmos a rede escolar da educação infantil com o intuito de promover um serviço de qualidade. Entretanto, como sistematizar esse conhecimento? Essas docentes se dedicam a pesquisar a educação infantil, mas não produzem necessariamente no campo da avaliação ou algum dia se detiveram a analisar a rede escolar. Suas pesquisas podem utilizar referenciais teórico-epistemológico distintos e seus achados apontar para conclusões concorrentes entre eles.

Desejaríamos que houvesse de fato uma demanda clara, objetiva e direta para que pudéssemos fazer uso na avaliação da rede escolar, mas precisamos desnudar a subjetividade e parcialidade implícitas nas avaliações dado que, como todo campo de conhecimento, esse processo é uma atividade humana, orientado por valores ideológicos e cheio de paradigmas (JANNUZZI, 2018). Dirigimo-nos, então, para o campo da produção de conhecimento sobre a educação infantil com olhos de quem busca construir sentido, estabelecer relações, delinear caminhos e colecionar aprendizados.

1.1.2 Colecionando aprendizados para a avaliação

Nesse movimento, nos encontramos com Barros (2020) quando a pesquisadora busca inspiração nos conceitos de mosaicos e constelações de Walter Benjamin. Mais do que um modo de apresentação do conhecimento, esses conceitos trouxeram para autora, fundamentos de uma metodologia de pesquisa. Ela nos conta que

[...] tal como no mosaico, é preciso encontrar uma maneira de agrupar elementos, juntar os pedaços, dar sentido aos fragmentos. Se cada estrela tem seu brilho singular, também se empresta à constelação no movimento humano de dar sentido ao mundo através da criação de imagens e narrativas (BARROS, 2020, p. 5).

Temos a oportunidade de contemplar o que essas 19 docentes enunciam sobre a educação infantil através de sua produção científica presente em livros, artigos, palestras e demais registros acadêmicos. Cada uma delas, como estrelas, nos oferecem elementos para que possamos formar uma constelação que depende de nossa atuação humana para esmiuçar o processo de construção de sentidos “[...] atribuindo um significado que elas não guardam quando isoladas umas das outras” (BARROS, 2020, p. 19).

Pereira (2018) acrescenta que quando somos capazes de falar sobre aquilo que está lá agregando algo que ainda não fora dito ou, ao menos, não fora dito daquela maneira, conseguimos dar um “salto de qualidade”. A ideia de teorizar é aquela de um “olhar através de”, dado que a teoria não está pronta e nem é apenas aquela já sistematizada anteriormente. Teorizar é uma ação de quem está escrevendo, produzindo. Para ela, a ação de colecionar, outro conceito trabalhado a partir de Benjamin, começa quando passamos a definir critérios de semelhança com uma “afinidade eletiva”. Eletiva, pois somos nós que a elegemos. Elas não são naturais. É no ofício de colecionador que colocamos em prática as nossas habilidades eletivas para decidir se um novo objeto entra para coleção ou não. Essa decisão é de caráter

ético, estético e também cognitivo, epistemológico. Kramer complementar: “e como um colecionador, o pesquisador procura, observa, registra, fotografa, reúne as interações humanas, para investigá-las, quer dizer, para colecioná-las; a relação dialética entre ordem e desordem precisa ser estabelecida” (KRAMER, 2004, p. 499).

Estamos interessados em colecionar o conhecimento acumulado que definem objetivos para a educação infantil na voz de 19 pesquisadoras de destaque da área. Seguiremos, assim, como sugerido por Kramer e Nunes (2007), descontextualizando o objeto para que o pesquisador possa interagir atribuindo sentidos e conhecimentos quando os mesmos são colocados lado a lado pelas suas afinidades. Ainda que em diferentes contextos, os objetos reunidos pelo que têm em comum são capazes de produzir um efeito de coleção. Uma coleção de muitas vozes que exige um rigoroso olhar índio, daqueles que Benjamin atribui apenas a sua “criança desordeira” (BENJAMIN, 1987, p. 39). Dessa nossa coleção, esperamos reunir peças para confeccionar um mosaico do conhecimento científico da educação infantil que revele aquela totalidade benjaminiana que se apresenta “[...] nas insignificâncias, nos fragmentos, nos estilhaços, que compõem imagens como de um caleidoscópio” (KRAMER; NUNES; PENA, 2019, p. 7).

Voltamos então para o campo de pesquisa na busca de eleger os recortes necessários e colecionar aprendizados para a avaliação da rede escolar que atende à educação infantil. Dessa forma, o diálogo com a produção das 19 docentes foi estabelecido a partir dos seus artigos científicos publicados em periódicos desde 1999, registrados na Plataforma *Lattes* do CNPq e que estavam disponíveis para consulta gratuita e *on-line*. Entendemos que os artigos científicos publicados em periódicos são adequados a esse tipo de investigação, pois se constituem em trabalhos acadêmicos submetidos ao exame de outros pesquisadores que atestam sua relevância e rigor metodológico. Em geral, esse material oferece uma síntese dos aspectos mais relevantes da produção de conhecimento de cada autor. Utilizamos o recorte de 1999, pois desejamos manter as mesmas duas décadas utilizadas anteriormente na seleção das docentes, bem como a Plataforma *Lattes* foi escolhida por oferecer uma fonte oficial, pública, padronizada e declarada pelo próprio autor, o que nos faz supor que seja um dos registros mais completos da produção acadêmica de cada uma das pesquisadoras selecionadas.

O campo de investigação foi constituído, portanto, de 689 artigos científicos, conforme explicitado na Tabela 9, revelando uma vasta produção acadêmica dessas 19 docentes. Nesse

universo, encontramos uma média de 36 artigos produzidos por autora, mas destacamos que MENDES E.G., BARBOSA M.C.S., MARTINS, R.A. e KRAMER S. possuem o maior número de produções com 125, 84, 68 e 63 artigos, respectivamente cada uma, bem como CERISARA A.B., ASSIS O.Z.M. e SOUSA M.F.G. possuem a menor quantidade de produções, isto é, cada uma com 6, 5 e 3 artigos, respectivamente. Esses 689 artigos são a totalidade do que estava registrado na Plataforma *Lattes*, todavia, desejávamos selecionar aqueles que se mostrassem mais promissores para a investigação, isto é, a busca de reflexões para a avaliação da rede escolar da educação infantil.

Tabela 9 – Número de artigos científicos desde 1999 registrados na Plataforma *Lattes* do CNPq e selecionados para leitura das 19 docentes

Nome da docente	Nº de artigos desde 1999	Selecionados para leitura	Proporção de selecionados
Ana Beatriz Cerisara	6	4	67%
Eloisa Acires Candal Rocha	25	11	44%
Eniceia Goncalves Mendes	125	12	10%
Heloisa Helena Oliveira de Azevedo	24	5	21%
Ivone Garcia Barbosa	19	6	32%
Laura Maria Silva Araujo Alves	34	4	12%
Maria Carmen Silveira Barbosa	84	16	19%
Maria De Fatima Guerra de Sousa	3	1	33%
Maria Fernanda Rezende Nunes	23	6	26%
Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro	12	7	58%
Maria Regina Maluf	44	8	18%
Orly Zucatto Mantovani de Assis	5	3	60%
Patricia Corsino	45	7	16%
Raul Aragao Martins	68	6	9%
Silvia Helena Vieira Cruz	23	10	43%
Sonia Kramer	63	11	17%
Tizuko Morchida Kishimoto	37	8	22%
Valeria Silva Ferreira	28	7	25%
Vera Maria Ramos de Vasconcellos	21	6	29%
Total das 19 docentes	689	138	20%

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos currículos registrados na Plataforma *Lattes* do CNPq em 15/mai/21.

Para tanto, analisamos os títulos dos artigos científicos, mas, na maioria dos casos, tivemos que ir além da Plataforma *Lattes* e buscar os seus resumos e palavras-chave nos periódicos de origem para que pudéssemos identificar mais claramente o seu conteúdo. Nesse primeiro movimento, desconsideramos, por exemplo, aqueles que tratavam de entrevistas, que focassem apenas no registro histórico ou documental em torno de determinado tema, que tivessem uma produção semelhante da mesma autora mais recente ou que tratassem de temas não relacionados às crianças de 0 a 6 anos, à infância ou à educação infantil. Procuramos selecionar ao menos cinco artigos de cada uma das 19 docentes, priorizando aqueles artigos

mais recentes e, de preferência, aqueles em que a pesquisadora estivesse entre uma das três principais autoras. O resultado desse trabalho foi a seleção de 138 artigos que representam de 9% a 67% das produções individuais e 20% de tudo o que foi produzido por esse grupo, como demonstrado na Tabela 9. Apenas no caso de quatro autoras ficamos com menos do que os cinco artigos pretendidos ou porque havia poucos registros de trabalhos nesse período ou os mesmos não estavam disponíveis *on-line* para consulta.

De posse então dos 138 artigos selecionados, cadastramos todos os textos no aplicativo Mendeley¹⁵ através do qual realizamos uma leitura pormenorizada de cada um dos artigos, registrando anotações na busca de coleccionar reflexões, conclusões e opiniões das autoras que oferecessem subsídios para avaliar a rede escolar da educação infantil. Buscávamos aproximações e pistas sobre os objetivos, princípios, valores ou características essenciais do trabalho escolar com as crianças de 0 a 6 anos. Para tanto, fomos agrupando e reagrupando ideias, criando categorias e subcategorias, rastreando nas entrelinhas conceitos que pudessem emergir como parâmetro para a realização de uma avaliação da rede escolar da educação infantil. Quando encontrávamos posições divergentes, procuramos esmiuçar os argumentos de modo a verificar possíveis consensos. Esse foi o caso de algumas proposições para a leitura e escrita na educação infantil. Ao mesmo tempo em que há desencontros quanto às alternativas metodológicas a serem trabalhadas em sala, há unanimidade em se afirmar a valorização da formação profissional, do mesmo modo que encontramos sintonia na alegação de que a professora precisa interagir de perto com as crianças no processo de aprendizagem. Mesmo com a utilização de estratégias como essas, em alguns dos textos, não conseguimos articular novos elementos para a nossa coleção. Havia artigos que tratavam de apresentar uma determinada experiência prática, restringiam-se a descrever os procedimentos de uma metodologia, construía um relato histórico ou analisavam uma legislação específica sem que conseguíssemos articular esse conhecimento com os objetivos da pesquisa. Do mesmo modo, identificamos que alguns poucos docentes, mesmo orientando muitos trabalhos e declarando na Plataforma *Lattes* que sua área de concentração seria a educação infantil, trabalhavam com temas muito variados e havia pouca ou nenhuma produção de artigos relacionados à educação das crianças de 0 a 6 anos, o que interpretamos como uma possível falta de especificidade da linha de pesquisa.

15 Mendeley é um aplicativo gratuito que possibilita organizar, procurar e gerenciar referências, ler e anotar arquivos de texto, bem como realizar citações de maneira automatizada. Mais detalhes, ver em <<https://www.mendeley.com/reference-management/mendeley-desktop>>.

Se por um lado o resultado deste trabalho é fruto do acervo de conhecimento produzido pelas pesquisadoras da área, do outro, foi a nossa leitura, nosso “olhar através” que gerou sentido para a criação de aproximações e categorias que pudessem servir ao propósito de avaliar a rede escolar da educação infantil. A categorização foi surgindo progressiva e interativamente com a minuciosa leitura dos 138 artigos. Registramos nos textos as passagens que traziam posicionamentos, achados de pesquisa ou reflexões que ofereciam pistas para o delineamento dos objetivos da educação infantil, bem como para identificarmos as características da oferta educacional que eram consideradas fundamentais ou apontarmos potenciais parâmetros de qualidade de uma avaliação da rede escolar. Esses registros foram então destacados dos textos, lidos e relidos repetidamente, aproximados em suas afinidades até que encontrássemos sentido para estabelecermos uma determinada categoria de análise. Fomos teorizando, colecionando subsídios, desenhando constelações e dando forma ao nosso próprio mosaico com o qual evidenciamos quatro ações essenciais para o trabalho escolar com as crianças de 0 a 6 anos que são: “conhecer as crianças”, “fortalecer a atuação docente”, “preparar as escolas” e “favorecer as interações e o cuidado”.

1.1.3 Subsídio 1: conhecer as crianças

O ponto de partida não poderia ser outro. O eixo central do trabalho na educação infantil apontado frequentemente pelas autoras são as crianças. Por mais óbvio que isso possa parecer, não podemos esquecer que a educação infantil só existe porque existem crianças vivendo as suas infâncias e famílias demandando por serviços educativos para elas. São as crianças as maiores beneficiárias e o foco de toda a intervenção pedagógica. Por outro lado, o que não é tão notório, mas é extremamente relevante para a construção do trabalho com as crianças pequenas, é a defesa das autoras de que não existe uma única representação de “criança”. Do mesmo modo, “[...] como construção social, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade, considerando que classe social, etnia, gênero e religião são fatores determinantes da constituição das diferentes infâncias e de suas culturas” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017, p. 91). Na educação infantil,

[...] conhecer cada criança torna-se imprescindível para o sucesso do processo. Porém, só conhecer as crianças não basta quando se busca a educação compartilhada, que prevê a troca, a interação entre pais e professores, o envolvimento entre instituição educacional e familiar. E, para tanto, conhecer as famílias torna-se fundamental. Cada qual com suas especificidades, com modos

próprios de se relacionar com o mundo, de entender e estabelecer contato com as pessoas que fazem parte do seu cotidiano (CASANOVA; FERREIRA, 2017, p. 99).

Gil e Vasconcellos (2018) destacam ainda que além de conhecer intimamente cada criança, temos que garantir que todas tenham a mesma condição de acesso, pois essa é uma questão de direitos. “Em um país diverso como o Brasil, as leis deveriam considerar as especificidades de cada um e de todos, valorizando situações específicas que são importantes e subjacentes a uma questão ainda maior: o direito de todas as crianças à matrícula em um espaço educativo” (GIL; VASCONCELLOS, 2018, p. 248). Se é para todas, as autoras enfatizam que não prover acesso aos bebês, por exemplo, é uma forma de “discriminação etária” uma vez que

a creche é também um ambiente de socialização, de convívio e construção de relacionamentos. Da mesma forma que outros espaços urbanos, a creche, como instituição, nem sempre está disponível para as crianças, especialmente aquelas de menor idade: os bebês e crianças pequenas (BRASIL, 2017). Como espaço livre, as crianças muitas vezes se encontram impedidas de frequentar as creches por haver poucas opções e, nas existentes, faltam vagas, o que se configura como violação de direitos (GIL; VASCONCELLOS, 2018, p. 242).

Nessa mesma direção, outras autoras registram que quando as diferenças excluem ou oprimem tornam-se desigualdades. Tanto a origem de nascimento em um determinado município pode tornar-se determinante para as condições de acesso e de qualidade à educação infantil (KRAMER; NUNES; PENA, 2020), como fatores relacionados à pobreza infantil (BARBOSA, I. G.; SOARES, 2021) e ambientes de violência (DAIUTE; EISENBERG; VASCONCELLOS, 2015) podem marcar negativamente a trajetória de uma criança.

Ao evocar a necessidade de reconhecer diferenças e revelar as múltiplas crianças que chegam à educação infantil trazendo consigo suas origens, características, universos e contextos, algumas autoras realçam que

[...] cada vez mais se tem tornado evidente que ouvir as crianças com as quais trabalha é uma necessidade para que a educação infantil conheça esses sujeitos e possa melhorar a sua qualidade e, assim, cumprir o seu objetivo de promover o bem-estar e as aprendizagens e o desenvolvimento das meninas e meninos que frequentam turmas de creche ou pré-escola (CRUZ; SCHRAMM, 2019, p. 30).

Do mesmo modo, é preciso reconhecermos suas necessidades especiais e que seja garantido o atendimento especializado desde a educação infantil. Ora, se

[...] a educação inicia na Educação Infantil e a Educação Especial é modalidade transversal ao sistema de educação, devemos compreender que os serviços oriundos da Educação Especial (salas de recursos, professores itinerantes, mediadores, etc.) devem iniciar com a entrada da criança nas instituições de Educação Infantil (SILVA, M. C. Da; VASCONCELLOS, 2015, p. 88).

São apontados indícios de que há uma entrada tardia das crianças que necessitam atendimento especializado nos estabelecimentos regulares de ensino (SANTOS, V.; MENDES, 2019), mas Freitas e Mendes (2009) afirmam que precisamos promover a conscientização e o incentivo do convívio social desde cedo entre todas as crianças, diminuindo potenciais problemas ocasionados pelo isolamento e potencializando o seu desenvolvimento escolar na creche comum.

A educação infantil se faz com crianças vivendo suas infâncias. Identificamos assim mesmo ao longo de toda a nossa leitura, no plural. As autoras são claras em afirmar que o trabalho educativo não pode deixar de revelar as singularidades de cada uma delas, pois faz-se necessário uma

[...] pedagogia que contemple as especificidades da educação de crianças de zero a seis anos de idade como balizadora da ação docente nos processos educativos e [busque] privilegiar, no campo investigativo, análises que envolvam as crianças e seus contextos sociais e culturais, negando as análises que concebam as crianças como indivíduos isolados em uma abstração social e cultural (BUSS-SIMÃO; ROCHA; GONÇALVES, 2015, p. 107).

Estar preparado para trabalhar com as crianças de 0 a 6 anos significa revelar quem são essas crianças, investigar sobre suas infâncias e conhecer suas famílias. De onde vêm? Quais as suas idades? Possuem alguma religião? Integram qual grupo étnico-racial? Vivem no campo ou na cidade? Onde habitam? Qual a sua estrutura familiar? Possuem alguma necessidade especial? Estão expostas a alguma vulnerabilidade social? Precisamos estar prontos para responder a essas e outras perguntas não apenas como uma atividade vital do processo educativo, mas também como uma garantia do acesso a uma educação para todos, indiscriminadamente. O papel da avaliação da rede escolar de educação infantil é, portanto, o de mapear o perfil das crianças que estão na escola bem como aquelas que estão fora dela oferecendo subsídios para o gestor público que possibilitem a elaboração de políticas públicas adequadas a cada um desses grupos de crianças.

1.1.4 Subsídio 2: fortalecer a atuação docente

É consenso entre as autoras a importância de uma formação inicial e continuada cada vez melhor das profissionais de educação infantil (BARBOSA, I. G.; SILVEIRA; SOARES, 2019; FREITAS, M. N. M.; DAMASCENO; ARAÚJO, 2016; NUNES, M. F. R.; CORSINO; KRAMER, 2013; VASCONCELLOS, 2015). Buss-Simão e Rocha (2018) apontam que essa formação consiste inclusive como um dos principais indicadores para avaliar a qualidade de escolas, ela é necessária, pois são exigidos dessas profissionais um rol particular de habilidades para lidar com as crianças pequenas que envolve diferentes áreas do conhecimento e uma intencionalidade pedagógica que promova uma

[...] articulação do domínio de conhecimentos, sentimentos, afetos e atitudes, no campo da ciência, da técnica e da arte, possibilitando que as crianças compartilhem dos diversos valores da existência e do mundo, interagindo, vivenciando relações objetivas e subjetivas, inter/intrapessoais, papéis e práticas 'criativas e construtivas da sociedade contemporânea, servindo à inauguração de novas formas de mediação' [...] (BARBOSA, I. G.; ALVES; SILVEIRA, 2017, p. 361).

Kramer (2014) indicaria ainda como fundamental que o docente acolha as crianças em suas diferenças, encorajando suas descobertas, escutando (mesmo que elas ainda não falem) suas inquietações e desejos, apoiando-as nos desafios que enfrentam, reconhecendo que são sujeitos, favorecendo que tenham autoestima e confiando nas suas próprias possibilidades de aprender e crescer. Já Massucato e Azevedo (2011, p. 146–147), lembram que “a criança não possui instrumentos para percorrer sozinha o caminho para seu desenvolvimento pleno [...] [e] quanto menor a criança, maior é a necessidade de formação do professor que com elas irá atuar”.

A aprendizagem da leitura e escrita, por exemplo, é citada por Maluf (2015) como um dos processos que exige mediadores que possam desvelar para o aprendiz o significado e o modo de uso de um sistema de representação gráfica da fala e Kramer (2019, p. 234) sugere que esse “docente mediador” é como “[...] um dos determinantes fundamentais da alfabetização”. Se “não ler e não escrever, em uma sociedade letrada, é sinônimo de exclusão social e de sérios impedimentos para o efetivo exercício dos direitos de cidadania” (MALUF, 2005, p. 55), a professora ocuparia um papel insubstituível uma vez que “[...] as habilidades de leitura e de escrita são aprendidas e por essa razão devem ser ensinadas, pois não se desenvolvem naturalmente” (SARGIANI; MALUF, 2018, p. 481).

A “Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, exige a presença de professor junto aos grupos de crianças” (NUNES, M. F. R.; CORSINO; KRAMER, 2013, p. 173) e demanda ainda um conjunto de outros profissionais como professores de educação física (TAVEIRA; AZEVEDO, 2017), bem como profissionais especializados para trabalhar em bibliotecas/sala de leitura (CORSINO; VILELA; TRAVASSOS, 2018) e na educação especial (MATOS; MENDES, 2014), que devem compor o projeto pedagógico da escola e se adequar às especificidades dos diferentes alunos atendidos.

Essa qualificação profissional é um elemento fundamental para a atuação na educação infantil e Azevedo (2019, p. 14) destaca que ela está também diretamente ligada “[...] à melhoria das condições de trabalho, pois profissionais com qualificação profissional tendem a ter mais consciência da importância do trabalho que desenvolvem e passam a reivindicar condições adequadas para a realização de seu trabalho”.

Por sua vez, essas condições de trabalho definem mais do que apenas o ambiente da prática pedagógica, pois elas dão o contorno das possibilidades e intenções do trabalho a ser realizado. Branco e Corsino (2020) sugerem que para determinadas ideias se materializarem em práticas educativas, cabe ao adulto sair do lugar tradicionalmente dado à professora e mudar o seu olhar. Então, se o deslocamento proposto for de uma pedagogia transmissiva, centrada em conteúdos preestabelecidos e na explicação, para uma pedagogia participativa, dialógica, cujas propostas se dão nas interações com as crianças, na interlocução com suas curiosidades, desejos, necessidades, as condições de trabalho precisam ser revistas. Da mesma forma,

[...] a implementação de práticas pedagógicas baseadas numa abordagem de aprendizagem ativa se confronta com a dificuldade das professoras de monitorarem a aprendizagem das crianças. [...] Entretanto, o nível de envolvimento da criança não depende apenas de suas características individuais. Pelo contrário, ele está, sobretudo, relacionado com a ação do educador e a experiência de aprendizagem que a criança realiza (CORDEIRO; BENOIT, 2004, p. 194).

Azevedo (2019, p. 10) constatou que os professores questionam bastante sobre a falta de profissionais qualificados para auxiliá-los durante o dia, pois um grande obstáculo é “[...] a quantidade de crianças na sala, pela faixa etária que essa atende e por considerar que a professora fica sozinha com elas durante sua jornada de trabalho diário. Muitos desempenham diversas tarefas sozinhas e com grande quantidade de alunos em sala de aula”.

Há necessidade de conhecer a criança em situação (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017), de construir um olhar e uma escuta no cotidiano que permita entender melhor as crianças (CRUZ; MARTINS, 2017) e que professores e coordenadores estejam “em presença”, com inteireza, numa relação empática e acolhedora (BRANCO; CORSINO, 2020) o que aponta também para uma atuação conjunta da auxiliar e da professora de educação infantil, caracterizando uma docência compartilhada, “[...] a qual exige uma articulação da ação com as crianças e uma cooperação nas estratégias da ação pedagógica, portanto uma prática docente coletiva” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2018, p. 9).

Vemos, assim, que as autoras destacam a professora de educação infantil como elemento essencial do processo educativo com as crianças de 0 a 6 anos. Essa profissional requer variadas habilidades e uma atuação conjunta com outros especialistas em um ambiente favorável de trabalho a fim de prover uma educação de qualidade. São destacadas a necessidade de uma formação cada vez melhor para que essas estejam aptas a lidar com as peculiaridades dessa etapa que envolve conhecer muito bem as crianças e manejar os desafios do desenvolvimento infantil, bem como fica evidente que a sua atuação deve ser íntima o suficiente de forma a captar todas as nuances e especificidades do processo educativo nessa etapa educacional. Por fim, refere-se às condições de trabalho, sem as quais a atuação destas profissionais fica comprometida, mais ainda, há limites até das alternativas pedagógicas a serem adotadas.

Portanto, ao refletirmos sobre a avaliação de uma rede escolar para a educação infantil, precisamos indagar: qual a formação dos profissionais que atuam na educação infantil? Qual o tamanho adequado das turmas? Quantos professores há por turma? Há uma relação máxima entre adultos e crianças? Quais outros profissionais participam da atividade pedagógica? Há formação continuada para todos? Essas e outras informações podem compor uma análise da situação de forma a orientar o gestor público a promover melhorias no atendimento dispondo de profissionais mais aptos a atuar diretamente com as crianças e em melhores condições de trabalho.

1.1.5 Subsídio 3: preparar as escolas

Se as crianças são apontadas como o propósito central de toda educação e os docentes como mediadores essenciais do processo educativo, as escolas são trazidas pelas autoras como

o local de convivência propício para que a prática educativa não familiar se desenvolva. A instituição escolar se constitui como o que Azevedo e Prado (2012, p. 9) resumiram em “[...] um ‘espaço de convivência’ que atende às necessidades da criança, a apropriação da cultura e das expressões infantis. Nesse sentido, neste local deve haver interação, diálogo e respeito às suas especificidades, o que compreende suas múltiplas linguagens” consistindo em um espaço considerado como um “terceiro educador” por excelência.

Nessa perspectiva, Pandini-Simiano, Barbosa e Silva (2018, p. 209) afirmam que “[...] o espaço das instituições de Educação Infantil não pode ser concebido como pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica”. Essas autoras pressupõem que

[...] a maneira como planejamos e organizamos os espaços, os materiais, os tempos coletivos de educação e cuidado dos bebês não é neutra, pois expõe uma intenção pedagógica e, ao mesmo tempo, pode nos revelar as concepções dos adultos sobre os bebês e crianças bem pequenas (PANDINI-SIMIANO; BARBOSA; SILVA, 2018, p. 209).

Branco e Corsino (2020, p. 20) trazem ainda para esse debate as ideias do educador italiano Loris Malaguzzi, quando expressam que “[...] o modo como os adultos se relacionam com as crianças influencia no que as motiva e no que aprendem. Por sua vez, a maneira como essa relação é tecida influencia diretamente no modo como o ambiente educativo é preparado, o que ele oferece às crianças”. Essa maneira de olhar o espaço educativo dialoga com a verificação de Rocha e Buss-Simão (2018, p. 36) de que “[...] a qualidade do espaço da creche é proporcional às possibilidades de experiências significativas que as crianças encontram nele”, onde até mesmo o refeitório deveria ser concebido como um dos espaços oportunos de socialização da infância.

Entretanto, mesmo com tantas potencialidades, Cordeiro e Benoit (2004) previnem que as interações nos espaços de educação infantil podem ser facilitadas ou dificultadas pela forma como as atividades são organizadas. Por exemplo,

[...] atividades pensadas para serem realizadas individualmente não são geralmente instigadoras de interações entre as crianças, mas podem ser propícias ao estabelecimento de diálogos entre a professora e cada criança. Por outro lado, atividades de grande grupo tendem a ser mais centradas na professora, embora esta possa coordenar a discussão de forma a promover uma maior interação entre as crianças e com ela própria (CORDEIRO; BENOIT, 2004, p. 206).

Os agrupamentos também são tratados por Garcia, Pinazza e Barbosa (2020) e as autoras ponderam que

[...] a organização dos bebês e das crianças pequenas em grandes grupos, tratadas como uma turma, de forma única e homogênea, sem espaço e tempo para o individual, para as duplas e pequenos grupos por grande parte do dia, restringe os pequenos encontros, as possibilidades de expressão e, tal como a vida profundamente individualizada, exclui o sentido da convivência, da aprendizagem entre pares (GARCIA, A. C.; PINAZZA; BARBOSA, 2020, p. 19).

As mesmas autoras ainda identificaram que o “[...] contato com a natureza, o uso da área externa pelos bebês e crianças, como um ambiente propício para inúmeras investigações sobre o mundo e todos os elementos que o constituem, tem sido apontado como importante elemento em uma pedagogia de creche” (GARCIA, A. C.; PINAZZA; BARBOSA, 2020, p. 12). Portanto, o espaço de educação infantil tem como um dos seus objetivos fundamentais oferecer às crianças ambientes internos e externos de brincadeira, jogo, interações e aprendizagens que propiciassem o seu pleno desenvolvimento (BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO; BOITO, 2018). Para Kishimoto,

[...] dentro de uma instituição infantil, a organização da rotina, o espaço físico, seus objetos e materiais educativos influenciam os usuários na representação, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem nesse espaço, definindo formas de socialização e apropriação da cultura (KISHIMOTO, 2001, p. 229).

Em suas observações, Branco e Corsino (2020) verificaram que mais do que um espaço bem organizado e com materiais disponibilizados às crianças, algumas escolas dão tempo para que as crianças possam usufruir e se beneficiar do uso desse espaço, agindo nele e com todos os recursos que aí se encontram, estabelecendo inúmeras relações, interagindo entre elas, criando uma cultura de pares.

Os espaços das escolas de educação infantil configuram-se, portanto, como um dos fatores essenciais para a busca de qualidade no trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, uma vez que, como registrado por Falciano, Santos e Nunes (2016, p. 899), está “[...] claro que o espaço físico também educa e que ter acesso a uma infraestrutura de qualidade constitui um direito de todas as crianças”. Todavia, convivemos ainda com muitas disparidades em relação aos diferentes espaços disponibilizados para as crianças e, há autores, como Azevedo (2019),

que definem a estrutura física mais adequada para realizar o trabalho junto a elas como sendo aquela em que as turmas funcionam em escolas exclusivas de educação infantil.

O uso de escolas exclusivas ou não, remete a uma atenção especial dada por muitas autoras à organização da educação infantil. Tanto creche como pré-escola “[...] são programas que se fundam em bases ideológicas distintas e refletem diferentes expectativas quanto aos objetivos, à função, à estrutura de funcionamento e às orientações da prática educativa” (HADDAD; CORDEIRO, 2011, p. 18). Haddad e Cordeiro apuraram que a

[...] trajetória paralela de creche e pré-escola produziu sentidos diferentes para essas instituições que se expressam em várias dimensões: natureza, objetivos e função; estrutura de funcionamento; clientela atendida; perfil e formação profissional; orientação pedagógica etc. [...] Creche ainda é associada aos cuidados básicos da criança e pré-escola, à sua escolaridade e preparação ao ensino fundamental (HADDAD; CORDEIRO, 2011, p. 31).

Kramer Nunes e Corsino (2011) ponderam que, mesmo historicamente cindidas, a concepção de educação infantil que tem orientado pesquisas e projetos curriculares na área está marcada pela indissociabilidade de creche e pré-escola, mas

[...] a obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 a 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 75).

Evitar o agravamento/intensificação dessa cisão entre creche e pré-escola, que desvaloriza o atendimento da creche e da relação cuidado e educação como fatores indissociáveis, aparece como uma preocupação relevante para muitas autoras (BUSS-SIMÃO; ROCHA; GONÇALVES, 2015; GALVÃO; SILVEIRA; BARBOSA, 2020; HADDAD; CORDEIRO, 2011). A defesa de Barbosa, Silveira e Soares (2019) é a de

[...] um projeto de educação para as crianças de zero até seis anos de idade com professores formados em nível da educação superior, que trabalhe de forma integrada, sem cindir a creche e a pré-escola, idealizando a oferta em centros integrados e em tempo integral, a fim de garantir o direito a uma condição de convivência e baseada em direitos plenos da infância cidadã (BARBOSA, I. G.; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 87).

O espaço da escola e sua organização são concebidos, então, como um terceiro elemento de análise em que a existência de equipamentos e recursos são importantes, mas também são defendidos seu adequado uso e planejamento como parte relevante do trabalho

com as crianças de 0 a 6 anos. Ao considerar a avaliação de oferta da educação infantil, devemos saber: as escolas são exclusivas de educação infantil? Há diferentes áreas internas/externas para que o trabalho pedagógico se desenvolva? Os agrupamentos são para um grande número de crianças ou privilegiam grupos pequenos? Há diferentes equipamentos pedagógicos disponíveis? A escola está adaptada para o trabalho com as crianças pequenas? Há de se considerar que os “espaços educam”, tanto os agrupamentos das crianças quanto as diferentes opções de espaços são vetores de promoção das interações entre as crianças e seus pares, entre elas e os adultos e o meio com o qual aprendem.

1.1.6 Subsídio 4: favorecer as interações e o cuidado

Os subsídios anteriores evidenciaram três elementos fundamentais da educação infantil, nos quais registramos que: i) as crianças, como eixo central do processo pedagógico, devem ser reconhecidas e acolhidas por ii) profissionais docentes devidamente preparados que desenvolvem com elas a prática pedagógica em busca do seu desenvolvimento e aprendizagem em iii) espaços adequados às necessidades educativas e às especificidades dessas crianças. Neste quarto e último subsídio que vislumbramos a partir dos aprendizados acadêmicos, destacaremos o que constatamos como primordial para a educação infantil no encontro destes três elementos, isto é, as interações e o cuidado.

Partimos com Cerisara *et al.* (2002) quando estas definem que tanto creche como a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo onde o sujeito é a criança de 0 a 6 anos. Para essas autoras, a atenção pedagógica na educação infantil “[...] é a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (CERISARA *et al.*, 2002, p. 1). Esse sentido é muito semelhante ao atribuído por Kremer, Gobbato e Barbosa quando afirmam que “[...] o trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos configura-se por meio de ações educativas [...]” (KREMER; GOBBATO; BARBOSA, 2020, p. 54).

A educação infantil é, portanto, um importante lugar de constitutividade dos sujeitos-crianças, de interações dialógicas, de socialização, partilhas e produção cultural como aventado por Branco e Corsino (2020). Para essas autoras, na educação infantil, as interações e brincadeiras se articulam na medida que as interações entre as crianças mobilizam

brincadeiras e vice-versa. Ambas se integram como eixos que giram e se movem promovendo as práticas educativas. “Nesta via, ter as interações como eixo do trabalho na Educação Infantil significa possibilitar e acolher os discursos/ações singulares das crianças, com o novo e o imprevisível que eles desencadeiam” (BRANCO; CORSINO, 2020, p. 8).

Essa não é uma proposta trivial, pois Rocha e Buss-Simão sugerem que os principais desafios para a consolidação de uma pedagogia para a infância se colorariam justamente

[...] na aproximação da Pedagogia às manifestações infantis, a criança em situação e as possibilidades dos processos educativos se pautarem na escuta, na dialogicidade e nas relações, possibilitando incluir, nas práticas educativas, as significações produzidas pelas próprias crianças em seus contextos de vida e suas manifestações culturais e expressivas (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018, p. 40).

De certo modo, a prática pedagógica na educação infantil tem como foco a própria relação educativa expressa nas ações pedagógicas em que Rocha e Silva Filho (2007, p. 61) diferenciam o âmbito institucional do âmbito doméstico e familiar, sobretudo, pelo “[...] fato de que, no âmbito institucional, as crianças compartilham um espaço coletivo de relações (físicas, sociais e culturais) múltiplas [...]” distintas do familiar. Ao aceitar uma proposta como esta, temos que ouvir e incluir os saberes das crianças, educadores e das famílias, tomando como perspectiva os direitos fundamentais da criança (ROCHA; SILVA FILHO, 2007, p. 66).

Alguns desses direitos foram enunciados e sistematizados por Barbosa *et al.* (2016). As autoras chegam a seis conceitos imprescindíveis para o trabalho na educação infantil. São eles, o direito de:

[...] 1) **conviver** democraticamente com outras crianças e adultos, com eles **se relacionar e partilhar distintas situações**, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à natureza, à cultura e às diferenças entre as pessoas;
 2) **brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, **com diferentes parceiros adultos e crianças**, ampliando e diversificando as culturas infantis, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;
 3) **participar** ativamente, junto aos adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, como da realização das atividades da vida cotidiana: da escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando
 4) **explorar** movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, transformações, **relacionamentos**, histórias, objetos, elementos da natureza, no contexto urbano e do campo, espaços e tempos da instituição, **interagindo com diferentes grupos** e ampliando seus saberes, linguagens e conhecimentos;

5) **expressar**, como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos, elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações;

6) **conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, **nas diversas experiências de cuidados, interações e brincadeiras vivenciadas** na instituição de Educação Infantil (BARBOSA, M. C. S. et al., 2016, p. 21) (grifo nosso).

Kramer destaca que, em síntese, o trabalho educativo não pode prescindir da relação, da interação, pois é no “[...] espaço construído na interação com outras pessoas que ocorre a ação educativa” (2001, p. 8). Mais ainda,

como sujeitos sociais específicos, as crianças vivem processos de subjetivação e, nas interações com adultos e com seus pares, recriam as culturas [...] [e] as práticas educativas, em todos os tipos de instituições, devem favorecer as trocas e interações, respeitar e acolher as crianças em suas diferenças e deficiências (KRAMER, 2014, p. 8–9).

Da mesma forma, Branco e Corsino (2020, p. 7) elaboram que “[...] as interações são entendidas como processos de significação. Inter-agir é agir com alguém ou com alguma coisa”. Nesse sentido, Rocha e Buss-Simão constaram que “[...] algumas pesquisas trazem à tona a necessidade de maior atenção para os tipos de relações – entre as crianças, e entre elas e os adultos – que constituem as práticas pedagógicas e que, de um modo abrangente, demarcam o projeto educativo [...]” (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018, p. 40) na educação infantil. Todavia, ratificam que todo processo educativo “[...] é social, constitui-se pelo confronto de lógicas de ação e de sentido do mundo, sejam essas lógicas dadas pelas interações entre as crianças ou entre elas e os adultos” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017, p. 88).

Vemos, assim, que a criança se desenvolve “[...] por meio da exploração do meio em que vive, da relação que possui entre adultos e outras crianças no seu convívio e dos conhecimentos e valores a ela ensinados” (TAVEIRA; AZEVEDO, 2017, p. 55). Quando “[...] interagem, aprendem, formam-se e transformam; como sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 71). Evidencia-se, dessa maneira, a importância das interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil nesse espaço de vida coletiva para as crianças pequenas, bem como o reconhecimento das suas

culturas infantis como elementos notáveis para as crianças construírem as suas aprendizagens (KREMER; GOBBATO; BARBOSA, 2020).

É preciso “tomar contato íntimo”, como Kramer (2014) enuncia, e de fato Barbosa, M.C.S. *et al.* corroboram que

[...] as interações com os adultos e com outras crianças, bem como com tudo que faz parte do mundo físico-cultural (materiais, objetos, utensílios, máquinas, animais, plantas etc., assim como ideias, discursos, jogos, tecnologias etc.), constituem o meio pelo qual as crianças se apropriam de conhecimentos, habilidades, valores (BARBOSA, M. C. S. et al., 2016, p. 20).

E essa interação, segundo Kramer novamente, “[...] exige atenção, presença (a nossa, a das crianças), ver, perceber, escutar, sentir, vincular-se (nas práticas com crianças, jovens, adultos e na formação); disponibilizar-se, acolher” (KRAMER, 2014, p. 23).

Conceitos como esses, afirmam Haddad e Cordeiro (2011), colocam em

[...] primeiro plano as mudanças de atitudes relativas ao papel do Estado e da sociedade no que diz respeito à educação, cuidado e socialização das crianças. Essas mudanças levam a uma definição mais ampla de educação e cuidado que inclui o direito da família de dividir com a sociedade o cuidado e a educação da criança e o direito da criança de ser cuidada e socializada em um contexto social mais amplo que o da família, considerando as múltiplas possibilidades de interações que este ambiente oferece (HADDAD; CORDEIRO, 2011, p. 19).

Se antes essa inseparabilidade entre educar e cuidar era compreendida como especificidade da educação infantil, essa já aparece como fundamento de toda a educação básica como observam Kramer, Nunes e Pena (2020, p. 5). Para essas autoras, “[...] cuidar é, pois, exercício de acolhimento do outro em suas necessidades e possibilidades; é encontro nas situações cotidianas da vida em que o interesse pelo outro atravessa a futilidade do momento e se estabelece a relação” (2020, p. 9). Cuidar exige atenção ao outro e “[...] esse movimento é estar em presença, é contemplar o outro que está diante de si; é ato educativo comprometido com o outro e contribui para a sua formação humana” (KRAMER; NUNES; PENA, 2020, p. 10).

Aprender a se comunicar com o outro, a se expressar e estabelecer diálogos verbais ou não verbais é fundamental para bebês e crianças maiores que precisam do outro para se constituir e aprender a atuar como pessoas. Ajudá-los nessa árdua e prazerosa construção é uma ação educativa essencial, abertura que se dá não só no aprendizado, mas no encontro, onde à educação cabe exercer seu papel voltado para o diálogo, o respeito e o reconhecimento do outro (KRAMER et al., 2016, p. 152).

A afirmação que melhor exprime o que colhemos de aprendizado nesse quarto e último subsídio que trata de “favorecer as interações e o cuidado” é aquela que Kramer *et al.* (2016) encontraram a partir da filosofia do diálogo de Martin Buber: a “‘educação é relação’ que acontece na dinâmica de ‘voltar-se para o outro’ como ele é (BUBER, 2012, p. 93) e não como desejo que seja” (KRAMER *et al.*, 2016, p. 140).

Identificamos que, para as autoras, o encontro dos três elementos fundamentais do trabalho educativo com as crianças de 0 a 6 seis anos, isto é, o encontro da “criança” com a “professora” na “escola” deve produzir como resultado uma interação amparada pelo cuidado com o outro, pois a proposta pedagógica que se materializa na convivência e na aprendizagem se impregna de significado a partir dessas relações em comunidade. Nessa prática educativa dialética da qual participam adultos e crianças em comunhão, as professoras precisam estar atentas a cada uma das crianças, escutando as suas demandas e promovendo ações na direção das suas necessidades.

Depois que soubermos quem são as crianças, como fortalecer o trabalho docente e preparar a escola para esse encontro pedagógico, devemos nos perguntar: como favorecer as interações e o cuidado na educação infantil? Que condições farão os docentes estarem mais aptos a acolher às crianças? Quais as características do ambiente que serão mais propícias para que as interações ocorram como desejado? Que recursos estão disponíveis para uma prática pedagógica que promova o cuidado e a interação entre as crianças, seus pares, os adultos e o meio?

Essas questões remetem a uma perspectiva de avaliação da rede escolar da educação infantil que ofereça informações básicas e permita conhecer o objeto de estudo, isto é, as características das crianças e suas infâncias, o perfil das professoras e as suas condições de trabalho, bem como os aspectos relacionados aos atributos da escola, local em que o encontro pedagógico se concretiza. Contudo, é o produto desse encontro que se constitui como um dos principais resultados almejados para a educação infantil. Em outras palavras, é a qualidade da interação e das situações de cuidado que devem nos guiar para aferir a qualidade do atendimento da rede escolar.

1.2 A voz do Mieib como expressão das demandas dos movimentos sociais

Na busca de demandas para a educação infantil que pudessem balizar os objetivos almejados para essa etapa e, assim, dar o contorno de uma avaliação para essa rede escolar, trabalhamos inicialmente com a produção acadêmica representada pelo grupo de 19 pesquisadoras tendo em vista a sua contribuição para o acúmulo de conhecimento produzido nesse campo. Nesta seção, voltaremos a atenção para as demandas sociais daqueles que atuam na educação infantil, isto é, a comunidade escolar, professores, agentes, gestores e profissionais em geral, bem como daqueles que são o foco de todo o trabalho educativo, ou seja, as crianças de 0 a 6 anos e suas famílias. Para tanto, traremos o Mieib como uma entidade que simboliza a essência da luta dos movimentos sociais na educação infantil e que expressa parte significativa dessas demandas.

De modo a conhecer mais sobre esse movimento e identificar suas contribuições para o campo da educação infantil, recorreremos a duas principais fontes de pesquisa. A primeira foi composta pelos registros produzidos pelo movimento em que destacamos o material disponibilizado em sua página eletrônica na *internet* (MIEIB, [s.d.]), a sua Carta de Princípios (MIEIB, [s.d.]), 14 Cartas Compromisso que sintetizam os posicionamentos dos seus encontros nacionais realizados entre os anos de 2006 e 2019¹⁶, o livro elaborado coletivamente intitulado “Educação Infantil: construindo o presente” (MIEIB, 2002), como também as suas notas e cartas públicas divulgadas no período de junho de 2017 a julho de 2021.

A outra fonte de pesquisa empregada foram os trabalhos acadêmicos que estudaram o Mieib. Para tanto, realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizando os descritores “mieib”, “Mieib” e “MIEIB”, da qual encontramos duas teses (MAUDONNET, 2019; SILVA, I. C. de A. L. e, 2013) e quatro dissertações (ALMEIDA, 2019; BORTOT, 2018; MORAES, 2018; TUÃO, 2018), a partir das quais obtivemos novas informações sobre o movimento, bem como outras referências bibliográficas que nos ajudaram a alcançar ainda mais produções que tratassem desse tema.

16 Esse período compreende os encontros anuais desde o 20º ao 35º que totalizam 16 reuniões, entretanto, não conseguimos reaver as cartas compromissos do 21º e 24º encontro.

1.2.1 Sobre o Mieib e sua relevância para a educação infantil

O Mieib foi criado em 1999 quando as redes de atendimento para as crianças de 0 a 6 anos se reorganizavam no Brasil, período marcado por avanços, mas também por ambiguidades no campo da educação infantil. Naquele tempo, entendia-se que alguns fatores contribuíam para esse quadro, como

[...] a escassez de subsídios orientadores, o desconhecimento das reais possibilidades dos dispositivos legais, decorrentes das diversas interpretações que esses sugerem, a limitada divulgação da produção teórica, a indefinição de fontes específicas de financiamento, a atuação pouco comprometida dos responsáveis pelo direcionamento de políticas públicas para a área, a despeito da demanda crescente por vagas (NUNES, M. F. R.; COELHO; MACHADO, 2002, p. 6).

Tal movimento originou-se, então, não apenas pelo fato de que a educação infantil vinha se expandindo e ganhando expressão, mas, principalmente

[...] pelos desafios à sua concretização, tanto no que se refere à ampliação do atendimento, à melhoria da qualidade, ao financiamento, à inserção das instituições nos sistemas de ensino, quanto aos aspectos relativos à conceitualização e à formação de seus profissionais (KRAMER; NUNES; CAMPOS, 2021, p. 1390).

Se no início, os fóruns de sete unidades da federação compuseram o Mieib, hoje, ele é constituído por 26 fóruns estaduais e um fórum distrital que articulados constroem as pautas nacionais e as pautas específicas de cada localidade. Em suas pesquisas, Maudonnet (2019; 2020), chegou a contabilizar que, além desses fóruns autônomos de educação infantil, que estão presentes em todo o território nacional, ainda existiam outros “[...] 41 fóruns municipais ou regionais de educação infantil no país, cada um com sua própria forma de organização e funcionamento, a depender do contexto em que está inserido” (MAUDONNET, 2020, p. 2), bem como essa autora apurou que, apesar da autonomia de cada organização, haveria identidade de princípios e bandeiras comuns entre eles. Essa é uma das essências da militância desse movimento: uma interlocução contínua entre o local e o nacional onde é “[...] na militância constituída nos fóruns locais que emergem os posicionamentos, discussões e propostas do Mieib” (BORTOT, 2018, p. 167).

De forma sintética e nas palavras de Campos, Coelho e Cruz (2006),

[...] o Mieib representa os Fóruns estaduais e locais que se organizaram ao longo dos últimos anos no país, em defesa do direito da criança pequena a uma educação infantil de qualidade. São compostos de diferentes grupos e pessoas ligados a esse

campo, como por exemplo, associações, sindicatos, entidades, organizações não governamentais, profissionais, pesquisadores, representantes de Conselhos de Educação, Conselhos Tutelares, Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, representantes de diversos movimentos sociais, técnicos que atuam em Órgãos governamentais, representantes de universidades, centros de pesquisa e de assessoria, associações de creches comunitárias, entre muitos outros segmentos (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006, p. 13).

Flores destaca ainda que esse movimento se caracteriza como um “espaço aberto à discussão, monitoramento e incidência em relação às políticas públicas de educação infantil e de articulação suprapartidária de indivíduos, grupos, órgãos e entidades interessados e envolvidos com as causas da infância” (FLORES, 2016, p. 27). Almeida, por sua vez, verifica que

[...] das várias lutas sociais em torno da criança, sua infância e sua educação, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, insurge como sujeito político e prática articulatória, dentro do meio intelectual, mas a partir das lutas por creches dos movimentos populares de mulheres e da infância, fruto das tensões e esforços em prol da Educação Infantil (ALMEIDA, 2019, p. 48).

Ao longo dos anos, o Mieib tem se consolidado como um dos principais atores políticos no debate sobre a educação infantil, tornando-se referência quando o assunto é o atendimento educacional para crianças de 0 até 6 anos. Para Maudonnet, como movimento social, ele “[...] possui importância histórica nos debates da área de Educação Infantil” (MAUDONNET, 2019, p. 190). Flores evidenciou em seu trabalho que “[...] a conquista de vários direitos foi obtida a partir de importante mobilização dos movimentos sociais nesse processo, especialmente do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)” (FLORES, 2010, p. 25). Bortot é mais enfática ainda ao identificar o Mieib como “[...] único movimento social para a Educação Infantil, propriamente, caracterizado como tal, articulado por meio de interfóruns” (BORTOT, 2018, p. 218). Da mesma forma, Nunes, D. G. considerou que este “[...] constitui-se num vigoroso campo de lutas sociais que vem contribuindo para a construção de uma nova identidade cultural e política para a educação infantil brasileira” (NUNES, D. G., 2010, p. 1) e que “[...] podemos perceber que no conjunto dos outros movimentos sociais de educação o movimento parece ter importante destaque tanto no campo da legislação quanto no campo da produção de conhecimentos e na construção de políticas sociais e públicas” (NUNES, D. G., 2010, p. 13).

Ao analisar a atuação de atores não estatais como o Mieib no processo de fomento de políticas públicas para a educação infantil, Silva I. C. de A. L. concluiu que esse papel foi

especialmente importante por três razões: “a) por incorporar ao debate da política suas experiências e conhecimentos da área de educação infantil; b) por traduzir de forma mais objetiva os anseios oriundos de diversos setores de sociedade; e c) por demonstrar capacidade de negociação” (SILVA, I. C. de A. L. e, 2013, p. 234). Nesse contexto, para Campos, Füllgraf e Wiggers, as mobilizações da sociedade civil, articuladas localmente nos fóruns de educação infantil e nacionalmente pelo Mieib, cumpriram “[...] importante papel, atuando no sentido de converter em realidade o que foi conquistado na lei” (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 93).

Dessas conquistas do Mieib, a de maior visibilidade pública foi o chamado “Movimento das Fraldas Pintadas” que defendeu a inclusão da educação infantil, que já se configurava como a primeira etapa da educação, no Fundeb, e foi identificado por diversos autores como fundamental para que o legislador incluísse a creche no então novo sistema de financiamento (CAMPOS et al., 2010; CANAVIEIRA, 2010; PINTO; CORREA, 2020; SILVEIRA et al., 2021). Todavia, a relevância do Mieib vai bem mais além e Kramer *et al.* assinalam que

[...] ao longo da trajetória do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, os fóruns e o MIEIB se pronunciaram pelo reconhecimento da criança como cidadã de direito e de fato, assumiram a defesa da identidade da educação das crianças de 0 a 6 anos, pressionaram legisladores, construindo com os governos uma política educacional coerente com os princípios democráticos. Sem o movimento social organizado não teriam sido possíveis conquistas alcançadas na cobertura do atendimento, no financiamento, nos canais de participação e controle social, dialogando com o Estado brasileiro e enfrentando desafios em prol da opção adotada na formulação da política nacional de Educação Infantil (KRAMER et al., 2009, p. 11).

Essa visão é corroborada por outras autoras que verificaram a sua participação em grupos de trabalho e instâncias decisórias responsáveis pela construção de políticas que marcaram a trajetória recente dessa área educacional, tendo evidente participação nas publicações oficiais advindas tanto do MEC quanto do Conselho Nacional de Educação (CNE), incidindo, assim, diretamente na elaboração de políticas públicas para a educação infantil em âmbito nacional (CANAVIEIRA, 2010; FLORES, 2010; 2016; MAUDONNET, 2020; NUNES, D. G., 2010; SILVA, I. C. de A. L. e, 2013). Nas palavras do próprio movimento, este teve participação ativa em

[...] conquistas históricas para o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, na sua inclusão no financiamento pelo FUNDEB, na elaboração de ‘Indicadores de qualidade’ e das ‘Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil –DCNEIs’, dos ‘Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil – PNQEI’, do ‘Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância’, da ‘Política Nacional de Educação Infantil do Campo”, do Plano Nacional de Educação, dentre outras (MIEIB, 2016b).

Em nosso levantamento bibliográfico, também identificamos essa atuação e, assim, no Quadro 3, registramos alguns dos projetos e documentos que demonstram a sua participação tanto na produção de conhecimento quanto na construção de políticas públicas para a educação infantil.

Quadro 3 – Destaque de projetos e documentos que demonstram a participação do Mieib na produção de conhecimento e na construção de políticas públicas para a educação infantil no início dos anos 2000

Documentos oficiais do Ministério da Educação que citam o Mieib como colaborador
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a)
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (vol. 1) (BRASIL, 2006b)
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (vol. 2) (BRASIL, 2006c)
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006d)
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b)
Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação (BRASIL, 2009f)
Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil (BRASIL, 2009d)
Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010)
Monitoramento do uso dos Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2011)
Oferta e demanda de educação infantil no campo (BARBOSA, M. C. S. et al., 2012)
Projetos e grupos de trabalho que citam o Mieib como colaborador
Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BARBOSA, M. C. S., 2009)
Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil (KRAMER et al., 2009)
Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil (BRASIL, 2009c)
Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012)
Produções e debates sobre educação infantil nas quais o Mieib esteve envolvido
Simpósio Educação Infantil: construindo o presente (UNESCO, 2003)
Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006)
Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil (CARREIRA; PINTO, 2006)
Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009e)

Fonte: elaborado pelo autor.

Por todo o exposto, vemos que o Mieib desempenha desde a sua criação um papel relevante de interlocução com o poder público, seja ele municipal, estadual ou federal, incidindo diretamente na elaboração de políticas públicas para a educação infantil e trazendo em seu discurso as demandas dos mais variados movimentos da sociedade civil que defendem a educação de crianças de 0 a 6 anos, em especial daqueles que representam os profissionais da educação e os interesses das crianças e suas famílias. Passaremos, então, a analisar quais

são as suas demandas e verificar como elas podem amparar um processo de avaliação da rede escolar da educação infantil.

1.2.2 Demandas do Mieib para a educação infantil

Ao longo de sua atuação, o Mieib vem registrando consistentemente as suas convicções e bandeiras de luta seja através dos seus posicionamentos e notas públicas ou através das cartas construídas coletivamente em cada encontro nacional. Em sua Carta de Princípios¹⁷ podemos verificar os dois objetivos que orientam a sua ação:

[...] i) promover mobilização e articulação nacional no campo da educação infantil, junto aos organismos responsáveis ou representativos do setor no plano nacional e ii) divulgar para a sociedade brasileira uma concepção de educação infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano (MIEIB, [s.d.]).

Nessa mesma carta, encontramos ainda seis princípios básicos que guiam a sua defesa pelo atendimento educacional para todas as crianças de 0 a 6 anos: i) a garantia de acesso aos sistemas públicos de educação; ii) o reconhecimento do seu direito constitucional ao atendimento em instituições públicas, gratuitas e de qualidade sem qualquer discriminação; iii) a destinação de recursos públicos específicos e adequados, imprescindíveis ao bom funcionamento dos sistemas de educação infantil; iv) a indissociabilidade do cuidar/educar visando o bem-estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento das crianças; v) a implementação de políticas públicas que visem à expansão e à melhoria da qualidade do atendimento educacional; e vi) a identificação da educação infantil enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução (MIEIB, [s.d.]).

A partir desse documento, podemos concluir que a principal meta do Mieib é a de consolidar e respeitar as conquistas legais advindas desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, o que também foi igualmente verificado por Kramer *et al.* (2009, p. 10) e descrito por Nunes, D. G. como uma

[...] luta pela formação, luta por igualdade de condições de oferta, ampliação da rede pública, financiamento público para a rede pública; [...] luta por formação e regulamentação; [...] luta por igualdade de condições da oferta, por qualidade e pela defesa da diversidade balizada pela igualdade social; [...] [luta pelo] financiamento

17 A sua última atualização foi feita em 04/out/19 no XXXV Encontro Nacional do Mieib. Informação disponível em <<https://feipar.blogspot.com/p/carta-de-principios-1.html>>. Acesso em: 20/jun/21.

público para educação pública e ampliação das redes de atendimento; [...] [luta em] oferecer diretrizes e padrões nacionais sem deixar de considerar as diferenças regionais e culturais (NUNES, D. G., 2010, p. 14).

Esses direitos enunciados e defendidos pelo movimento são aqueles que se materializam nos enunciados da constituição, mas também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009g), no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e nos documentos orientadores do MEC no tocante à qualidade das instalações e da oferta em educação infantil, tais como aqueles em que o Mieib colaborou direta ou indiretamente na sua construção como apresentado anteriormente no Quadro 3 (MIEIB, 2016c; 2018d,e,g; 2019b).

Lutar por direitos, segundo Chauí (2021), é almejar que desiguais conquistem a igualdade, fazendo-os reivindicar a participação nos direitos existentes e emergir como cidadãos reconhecidos por toda a sociedade. No caso do Mieib, sua luta é para que as crianças de 0 a 6 anos sejam reconhecidas como cidadãs e a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Não obstante, Cury destaca que

[...] se tal é a importância da educação, então, ela só pode ter como própria de sua natureza a qualidade. Tanto é assim que este direito, assim juridicamente protegido, se vê ainda cercado de um financiamento vinculado à própria Constituição de modo que, pelo art. 212, todos os entes federados são obrigados a fazer o devido investimento em educação a fim de assegurar sua qualidade (CURY, 2014, p. 1059).

Da mesma forma, o Mieib reconhece que o direito à educação infantil inclui não apenas o acesso à creche e pré-escola, mas também a uma educação de qualidade que contemple as necessidades da criança na faixa etária de 0 até 6 anos como verificado na “Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil” que o movimento promoveu em 2006 (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006, p. 75), mas também foi amplamente explicitado em seus posicionamentos ao longo da sua trajetória (MIEIB, 2002; 2006; 2007; 2010; 2012; 2014; 2018g; 2019c; 2020f; [s.d.]).

A partir da análise dos documentos do Mieib, identificamos que essas demandas por direitos, que orientam a atuação do movimento e objetivam garantir os direitos educacionais das crianças de 0 a 6 anos, bem como consolidar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, podem ser agrupadas em três categorias que nomeamos como “o direito ao acesso”, “o direito aos recursos” e “o direito a uma educação infantil de qualidade”.

1.2.3 O direito ao acesso

O direito ao acesso é um tema que afeta particularmente as crianças de 0 a 6 anos. Diferente de outras etapas que estão bem próximas da universalização, senão, de fato já atendendo toda a sua população, temos somente 36% das crianças na faixa de 0 a 3 anos e 94% das crianças na faixa de 4 a 5 anos matriculadas em um estabelecimento escolar (INEP, 2020). Apesar da expansão registrada anteriormente na Tabela 1, atender à Meta 1 do PNE 2014-2024, que prevê um atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos na creche e a universalização do atendimento das crianças de 4 a 5 anos na pré-escola, significaria incluir na escola um contingente adicional de 1,5 milhão de crianças na creche e mais 300 mil crianças na pré-escola (INEP, 2020, p. 13). Mais ainda, em uma pesquisa do IBGE, na qual procurou-se investigar os aspectos e cuidados com as crianças com menos de 4 anos, os dados apontam que 62% das crianças com menos de 4 anos que não estavam na escola, o seu responsável tinha interesse em matriculá-las (IBGE, 2017). Vemos assim o quanto precisamos ainda percorrer até efetivar a educação como de fato um direito constitucional de todos (BRASIL, 1988, Art. 205°).

Para o MIEIB (MIEIB, 2009; 2019a; 2021), o acesso e permanência devem ser garantidos a todas as crianças de 0 a 6 anos na educação infantil dos sistemas de educação, mas essa necessária expansão da oferta deveria ser realizada prioritariamente nas redes públicas com equidade e compromisso aos padrões de qualidade. Além disso, é preciso assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência em uma escola pública e gratuita próxima à residência das crianças (MIEIB, 2018g). O movimento assume a educação como um direito fundamental e, portanto, esse acesso teria que ser garantido para todas as pessoas, sem preconceito de qualquer ordem, seja em razão de deficiência, raça, etnia, gênero, sexualidade ou classe social (MIEIB, 2018j; 2020b). Na perspectiva da educação inclusiva, essa garantia se daria ainda com a educação especial integrando as propostas pedagógicas das escolas comuns regulares, numa dimensão de transversalidade da educação em todas as etapas da educação básica (MIEIB, 2020b).

Podemos, assim, resgatar alguns elementos centrais para a análise de uma rede escolar da educação infantil que respeite os direitos das crianças de 0 a 6 anos na perspectiva da luta do MIEIB. Se o acesso à educação é um direito de todos sem discriminação, devemos indagar: algum grupo social está marginalizado ou sub-representado na escola de educação infantil?

Tal qual, se a demanda é pelo direito a uma educação pública e gratuita, a expansão da rede escolar de educação infantil vem sendo realizada através da rede pública de ensino? Da mesma maneira, se o acesso é para ser alcançado respeitando-se os princípios de equidade e qualidade da educação infantil, os padrões mínimos da oferta educacional estão garantidos a todos os grupos sociais?

1.2.4 O direito aos recursos

Essas questões remetem à segunda categoria de direitos defendidos pelo Mieib que nomeamos como “direitos aos recursos”. Trabalhamos aqui com o significado de recursos como sendo todos os meios, processos, equipamentos, materiais ou estruturas indispensáveis ao trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 6 anos, sejam eles financeiros, materiais ou humanos. Todos esses temas acompanham a luta do Mieib desde a sua constituição e continuam bastante atuais.

No que diz respeito aos recursos financeiros, por exemplo, é importante assinalar que a disputa por recursos públicos é grande, estes são escassos e a preocupação de assegurar um amparo legal para o financiamento da educação infantil vem de longa data. Apesar de ser a primeira etapa da educação básica desde 1996, só com a criação do Fundeb em 2006 que a educação infantil conquistou recursos específicos para o seu financiamento. Apesar de avanços notórios desde a Constituição Federal de 1988, especialmente no que se refere à legislação, Pinto e Correa (2020) assinalam que ainda há muita fragilidade no financiamento para a educação infantil, pois os montantes efetivamente empregados nos confrontam constantemente com o velho dilema “quantidade x qualidade”. Em uma rede que precisa se expandir para garantir o atendimento a todas as crianças, algumas unidades sofrem com a carência de elementos essenciais para a garantia de qualidade.

Nesse sentido, vários estudos já registram a precariedade da infraestrutura, isto é, a falta ou inadequação de estrutura predial, dos equipamentos ou dos materiais existentes tanto na creche quanto na pré-escola a qual, junto com a formação profissional, são apontadas como um dos principais fatores que afetam a qualidade na educação infantil (CAMPOS, 2013; CAMPOS et al., 2011; CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; FALCIANO; SANTOS; NUNES, 2016; NUNES, M. F. R.; CORSINO; KRAMER, 2013; ROSEMBERG, 2014).

O tema sobre financiamento sempre esteve presente nas pautas do MIEIB e não se restringiu ao “Movimento Fraldas Pintadas” que pressionou o legislador para a inclusão da creche no Fundeb. Antes da inclusão da educação infantil no Fundeb, o movimento já defendia políticas de financiamento que assegurassem condições aos municípios de priorizar essa etapa educacional, desvinculando-a da assistência social e incluindo-a explicitamente nos dispositivos legais da educação (MIEIB, 2002; 2006). Após o Fundeb, outras demandas foram surgindo como: i) a exigência de capacitação dos conselhos locais para uma melhor atuação no controle social (MIEIB, 2007); ii) a necessidade de acompanhar e monitorar a aplicação dos recursos (MIEIB, 2014); e iii) a ampliação dos recursos com o aumento dos coeficientes de repasse para a educação infantil, reafirmando assim a importância desse fundo como propulsor das políticas públicas para a área (MIEIB, 2008). Mais recentemente, com a aproximação do fim do prazo de vigência desse primeiro modelo de financiamento do Fundeb em 2020, as pautas votaram-se para: i) a manutenção inquestionável da creche no fundo (MIEIB, 2018a); ii) a garantia de aplicação dos recursos recebidos exclusivamente no atendimento da educação infantil de modo a possibilitar a expansão do atendimento em condições de qualidade e equidade (MIEIB, 2020d); iii) a defesa de um modelo de política de financiamento permanente da educação básica tomando como referência o Custo Aluno-Qualidade (CAQ)¹⁸ (MIEIB, 2020f); e iv) a destinação de recursos públicos para oferta em educação pública com gestão pública (MIEIB, 2018c; 2019a; 2020c,f).

Em sua luta, o MIEIB buscou a regulamentação de dispositivos legais para garantia de um padrão mínimo de qualidade via financiamento de toda educação básica pública (MIEIB, 2018c). Com isso, sua intenção é garantir uma expansão da oferta de atendimento nas redes públicas com equidade e compromisso aos padrões de qualidade da educação infantil (MIEIB, 2019a). Esses padrões mínimos de qualidade, segundo o movimento, devem ser definidos prevendo as variedades e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que são garantidos pela Constituição Federal e pela LDBEN (MIEIB, 2018g; 2019b). Por sua vez, os critérios de qualidade são aqueles estabelecidos a partir dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006b,c), como as características de infraestrutura, número de crianças por m² da

18 O Custo Aluno-Qualidade é uma metodologia que estima o valor mínimo a ser investido por aluno de modo a propiciar uma oferta educacional de qualidade. Para o seu cálculo, precisa-se definir quais insumos incluir, quais as características desses insumos e quais os seus valores de referência o que, essencialmente, se torna determinar um padrão de qualidade. Para mais informações, recomenda-se o trabalho elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CARREIRA; PINTO, 2006).

sala de referência e formação de professoras, sendo essas, condições imprescindíveis para a autorização de abertura e funcionamento de instituições de educação infantil públicas ou privadas (MIEIB, 2011; 2012; 2013; 2014).

Do mesmo modo, podemos verificar nos posicionamentos do MIEIB uma constante valorização e busca por qualificação do trabalho docente, em que se defende que os profissionais possuam formação inicial específica, isto é, do curso de licenciatura em Pedagogia (MIEIB, 2020e). Assim, o movimento demanda que todas as instâncias e órgãos da educação se comprometam com a concepção que afirma a professora como profissional da educação infantil e, nos casos em que, em função do número e especificidade das crianças, seja necessária a atuação de mais de um profissional, que essa não se distinga por formação ou cargo, sendo professora (MIEIB, 2007). Dessa maneira, não devem ser realizados concursos públicos para auxiliares(as), monitores(as), educadores(as), berçaristas, recreadores(as) ou qualquer outra nomenclatura administrativa, uma vez que é a professora com formação em nível superior que deveria atuar nessa etapa, garantindo a indissociabilidade entre o educar e o cuidar (MIEIB, 2009; 2014). A defesa da carreira docente se dá, portanto, com a contratação de profissionais com a formação mínima exigida, conforme aprovado no PNE 2014-2024, mas também pelo cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008), a realização de concurso público específico para ingresso na carreira da educação infantil e a implementação de uma gestão democrática nas instituições (MIEIB, 2018a).

De modo a buscar subsídios para uma avaliação da rede escolar da educação infantil, podemos questionar se os direitos aos recursos, como proposto pelo MIEIB, estão sendo atendidos. Por exemplo, se os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil como previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 211º), as matrículas estão sendo priorizadas na educação infantil? Uma vez estabelecidos padrões mínimos de qualidade que evidenciam quantidades e variedades por aluno, como os previstos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, como verificar se esses parâmetros estão sendo cumpridos? Se é necessário que os profissionais docentes que participam do processo ensino-aprendizagem com as crianças de 0 a 6 anos tenham formação específica em nível superior de licenciatura em Pedagogia, o atendimento educacional está sendo realizado por profissionais com essa qualificação? Se foi estabelecido um piso salarial

profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica de modo a valorizar a carreira docente, esse piso está sendo cumprido?

1.2.5 O direito a uma educação infantil de qualidade

A luta do Mieib se materializa na defesa dos direitos fundamentais das crianças de 0 a 6 anos e da consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Na análise dos seus documentos e posicionamentos, identificamos três categorias que foram propostas como os alicerces de toda a sua ação e que agregam as suas principais demandas para a educação infantil. A primeira delas, o direito ao acesso, trata essencialmente de garantir a oferta de educação infantil de qualidade para todas as crianças, sem distinção. A segunda, que denominamos como o direito aos recursos, busca garantir fontes de financiamentos adequadas a fim de propiciar elementos mínimos, de acordo com determinados parâmetros de qualidade. Fica nítido que a qualidade permeia tanto as discussões de acesso quanto as de recursos, mas decidimos distinguir uma categoria para analisar a perspectiva de qualidade do Mieib, pois encontramos na sua luta uma defesa por uma determinada noção de qualidade que está associada diretamente a um conceito particular de criança, infância e educação infantil.

Almeida (2019) também trabalhou com a análise documental do Mieib e, do mesmo modo, concluiu que havia características intrínsecas em seu discurso, como se esse fosse “[...] tecido por uma formação enunciativa mais epistemológica na compreensão da condição social da infância, de suas relações e especificidades e de propostas educativas, nas quais o protagonismo infantil foi também conjugado na perspectiva do direito” (ALMEIDA, 2019, p. 53). Do mesmo modo, na consulta solicitada pelo movimento e que foi coordenada por Campos, Coelho e Cruz (2006), as autoras apontam que essa qualidade da educação almejada pelo Mieib, assume um papel bem específico, pois deve ser avaliada considerando a cultura da escola e seu ambiente de interações. Afirmam ainda que o “[...] ambiente físico e humano no qual acontecem os processos pedagógicos é formador de atitudes comportamentos, assim como determina a maneira pela qual todos os envolvidos – alunos, profissionais, familiares – constroem seu conhecimento” (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006, p. 15).

Os princípios e concepções que o Mieib deseja e luta pela sua consolidação consideram a criança como parte da natureza, protagonista dos espaços onde vive, autora de uma infância e de experiências significativas que tenham sentido na cultura e, portanto, nas suas vidas

(MIEIB, 2016a,b; 2017; 2018i). Para o MIEIB, todas as crianças brasileiras, sejam elas moradoras de regiões urbanas ou rurais, indígenas, quilombolas, independentemente de sua condição social, econômica, física, religiosa e das condições de suas famílias são, em sua potência, produtoras de culturas, sujeitos de experiência, históricos e de direitos (MIEIB, 2016a; 2017).

A educação infantil tem que ser, então, concebida como tempo e espaço de educação coletiva, democrática, ética e estética que respeite as condições de cada criança em seu tempo de vida, atendendo suas necessidades e demandas (MIEIB, 2016a; 2017). A identidade sociopolítica e pedagógica dessa educação se caracteriza na produção de interatividade das crianças com seus pares e com as(os) profissionais. Como pressupostos para essa prática educativa, precisa haver a centralidade dos saberes e das experiências dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas nas propostas pedagógicas, assumindo como indissociáveis os atos de cuidar e educar, bem como estabelecendo as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo da educação infantil (MIEIB, 2021).

Assim, para o MIEIB, devemos celebrar o caráter eminentemente interacional dos currículos da educação infantil, concepção também consagrada nas DCNEI (BRASIL, 2010). É preciso, portanto,

[...] considerar que as experiências educativas que potencialmente podem contribuir para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, são organizadas pelas/os profissionais de educação infantil a partir da aproximação e da compreensão das ações, relações e, especialmente, das brincadeiras e demais formas de interação que bebês e crianças estabelecem com seus pares e com diferentes adultos, e não de conteúdos pré-estabelecidos e organizados de modo apriorístico (MIEIB, 2020e, p. 2).

O movimento entende, portanto, que a educação infantil tem especificidade própria e a compreende enquanto campo de conhecimento e de política pública intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução (MIEIB, 2016b,c; 2018d).

Por esses motivos, o movimento reconhece as especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos e se manifesta veementemente contrário a um atendimento que seja realizado fora de uma instituição escolar específica para esse fim, a exemplo de quando se posicionou contra um possível atendimento em unidades de saúde (MIEIB, 2018g) ou uma proposta de educação domiciliar (MIEIB, 2020a). Em ambos os casos, segundo o movimento, o risco seria de que, fora do ambiente educacional especializado, haveria comprometimento das

interações, brincadeiras e experiências educativas que incorporam conhecimentos de diferentes ordens (culturais, históricos, científicos, populares, tradicionais, artísticos, envolvendo aspectos do mundo natural e social, dentre outros). Do mesmo modo, apenas profissionais de educação qualificados, atuando em ambientes adequados, possuem conhecimento específico para estabelecer o devido caráter interacional aos currículos da creche e pré-escola, como previsto nas DCNEI. Só esses profissionais são capazes de aproximar e compreender as experiências sociais vivenciadas pelas crianças com seus pares e com os diferentes adultos, com o intuito de propiciar novas experiências educativas em prol do desenvolvimento pleno das crianças. Portanto, a efetivação do direito a creche e a pré-escola, como partes indissociáveis da educação infantil, é garantida apenas se esse direito é ofertado em espaços educacionais institucionais integrados aos sistemas de ensino, públicos, não domésticos, organizados especificamente para atender crianças de 0 a 6 anos no período diurno, prioritariamente, em jornada integral (MIEIB, 2016a; 2017).

Da mesma maneira, o MIEIB ratificou a sua defesa pela data de corte em 31 de março para ingresso das crianças a partir de 4 anos na pré-escola e das crianças de 6 anos no 1º ano do ensino fundamental como uma forma de garantir o direito delas de permanecerem no tempo devido na educação infantil (MIEIB, 2018b,h). Isso porque o movimento acredita que a forma com que as crianças de 0 a 6 anos se relacionam com o mundo requer espaços adequados nos quais elas possam brincar, descansar, experimentar e realizar atividades ora estruturadas, ora espontâneas e livres. As turmas ou agrupamento precisam ser menos numerosos e a organização do tempo e dos espaços pede um equilíbrio adequado entre situações de cuidado e de educação que favoreça o desenvolvimento pleno das crianças e uma maior oferta de experiências que envolvam o uso do corpo e de movimentos amplos (MIEIB, 2018f,h). A luta pelo direito das crianças a uma educação de qualidade é assegurada pelo direito de viver a plenitude da infância que implica o direito de brincar; de aprender ludicamente; de conviver e interagir em espaços que lhe garantam liberdade e autonomia; à atenção individual; à proteção e ao afeto, dentre outros. As instituições de educação infantil devem promover práticas educativas capazes de respeitar o ritmo das crianças, sua condição de aprendizagem e desenvolvimento, seus desejos e seu direito de ampliar suas experiências como ser humano e cidadão (MIEIB, 2018f).

Vemos que esses elementos encaminham para uma determinada oferta educacional que demarca um escopo de investigação para uma avaliação da rede escolar de educação infantil.

Por exemplo, se as crianças são os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e a prática pedagógica se caracteriza na interação e brincadeiras entre as crianças e entre elas e os adultos, as turmas ou agrupamentos são compatíveis com essa proposta e os espaços propiciam essa forma de trabalho? Por sua vez, se há especificidades na educação infantil que requer espaços dedicados a uma determinada prática pedagógica, os espaços ofertados são adequados e ampliam as experiências próprias das crianças de 0 a 6 anos? Do mesmo modo, se é na educação infantil que as crianças de 0 a 6 anos garantem o seu direito de usufruir da sua infância e se desenvolver plenamente, essas crianças estão de fato sendo atendidas nessa etapa educacional?

1.3 Interlocução das demandas com os documentos normativos vigentes

Neste primeiro capítulo, buscamos a voz de dois segmentos da sociedade que atuam como atores políticos na construção das demandas para a educação infantil. A voz da produção acadêmica nos trouxe subsídios a partir dos conhecimentos acumulados de pesquisa para que pudéssemos delinear possíveis objetivos para uma avaliação da rede escolar da educação infantil. A voz do Mieib, por sua vez, contribuiu com a expressão das demandas sociais por direitos na educação infantil que se materializam na luta dos movimentos sociais. Optamos por não utilizar a legislação como um referencial do direito à educação ou do dever do Estado em prover uma determinada educação. Reconhecemos o carácter vital dos documentos normativos para determinar qualquer ato da gestão pública, mas buscamos outras estratégias de análise por entender que há momentos na história em que a legislação pode falhar no seu propósito de figurar como o produto das diferentes demandas políticas de uma sociedade.

Todavia, verificamos semelhanças de nossas análises com a legislação vigente, ao menos aquela que foi resultado do processo democrático entre 1988 e 2016. Por exemplo, as DCNEI propõem que as propostas pedagógicas da educação infantil devem considerar a criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos e que é através das interações, relações e práticas cotidianas que a criança deverá vivenciar e construir sua identidade pessoal e coletiva, sendo ela mesmo produtora de cultura (BRASIL, 2009g, Art.

4°). Essa posição dialoga diretamente tanto com as demandas da produção acadêmica quanto com as lutas do Mieib.

Não nos surpreende essa aproximação. Nenhuma das ideias apresentadas sobre a educação infantil encontra-se livre da influência do contexto social e político em que foram produzidas. Todos os atores se influenciam mutuamente, bem como as suas incidências políticas podem ser notadas na legislação educacional e, conseqüentemente, na formulação de políticas públicas para a área. Do mesmo modo que vemos pesquisadores atuarem nos movimentos sociais, integrantes dos movimentos sociais, eventualmente, assumem alguma função na gestão pública, bem como muitos militantes e gestores públicos buscam nas universidades conhecimento e formação para o seu desenvolvimento profissional.

Nessa pesquisa, decidimos trabalhar diretamente com as demandas de atores sociais a fim de que possamos discutir uma avaliação para a rede escolar da educação infantil. Todavia, há documentos oficiais que são fontes relevantes de parâmetros e oferecem importantes contribuições para a avaliação, em especial, aqueles em que o Mieib participou e/ou são defendidos explicitamente pelo campo acadêmico da educação infantil.

No próximo capítulo, abordaremos em mais profundidade a concepção de avaliação com a qual estamos trabalhando e delinearemos como uma avaliação da rede escolar da educação infantil pode surgir a partir dos subsídios colecionados da área acadêmica e dos direitos defendidos pelo Mieib.

2. AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO DO DIRIGENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

As demandas por um atendimento voltado para as crianças de 0 a 6 anos vêm de longa data sendo que ao menos desde a Primeira República há registros de iniciativas para essa faixa etária (KUHLMANN JUNIOR, 1991). Contudo, apenas com a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a LDBEN em 1996 que a educação infantil conquistou um espaço entre as políticas públicas para educação (NUNES, M. F. R.; CORSINO; DIDONET, 2011). Se tornar um direito fundamental de toda a criança e a primeira etapa da educação básica propiciou a educação infantil fontes de recurso, expansão da rede escolar, participação nas discussões sobre melhores condições de oferta e mais força na luta por aprimorar a formação profissional daqueles que atuam diretamente com as crianças.

Essa política pública, fruto de uma resposta do Estado aos interesses da sociedade por um atendimento educacional dedicado às crianças de 0 a 6 anos, foi se consolidando em torno de valores e princípios que espelham as especificidades desse atendimento. Se desejamos o pleno desenvolvimento da pessoa em toda educação básica (BRASIL, 1988, Art. 205º) e que a criança seja tratada em sua integralidade tanto nos aspectos físico, mental, moral, espiritual quanto social (BRASIL, 1990, Art. 3º), na educação infantil, a proposta pedagógica tem como objetivos específicos

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. [...] Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II – a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; III – a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; IV – o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; V – o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; VI – os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços

internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; [...] (BRASIL, 2009g, Art. 8º).

Na investigação que realizamos a respeito das demandas sociais para educação infantil, identificamos ainda outras especificidades. Na “voz da academia”, verificamos a necessidade de: i) conhecer bem as crianças, suas famílias e como elas vivem a sua infância uma vez que são elas o eixo central de toda a proposta pedagógica; ii) fortalecer a atuação dos professores que significa garantir formação adequada, mas também condições de trabalho compatíveis com a proposta pedagógica para essa faixa etária; e iii) preparar as escolas em seus aspectos físicos e organizacionais de forma a favorecer a interação das crianças com seus pares e delas com os adultos, fator essencial do trabalho pedagógico nessa etapa educacional. Já na “voz do Mieib”, vimos que é preciso defender: i) o direito do acesso a todas as crianças sem nenhum tipo de discriminação e que esse acesso deve ser a uma educação pública, gratuita e compatível com determinados padrões de qualidade; ii) do mesmo modo que o direito aos recursos, sejam eles físicos, financeiros ou humanos, ainda precisam ser assegurados com o intuito de também promover uma educação em que a criança seja a protagonista de um processo de ensino-aprendizagem e a prática pedagógica se caracterize na interação e brincadeiras entre ela e seus pares e ela e os adultos.

O *status* de política pública educacional conferiu a educação infantil a sua inserção na educação básica o que lhe trouxe benefícios, mas também desafios como o de conciliar essas suas especificidades à forma própria de administração e aos mecanismos de controle social das demais etapas. No que diz respeito à administração da rede educacional, foi atribuído aos municípios a competência de ofertar a educação infantil (BRASIL, 1988, Art. 211º) e, portanto, a sua gestão está a cargo dos dirigentes públicos municipais. Segundo a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), estes são responsáveis por

[...] elaborar, implementar e executar políticas públicas educacionais que garantam o desenvolvimento intelectual, cognitivo, físico, social e emocional de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos como seres únicos e plenos. [...] A prioridade [da] gestão deve ser a garantia do direito à educação e ao desenvolvimento de seus municípios. Nesse sentido, ela deve assegurar o acesso à escola, a permanência nela e uma aprendizagem com qualidade social, atentando-se ainda para a população que se encontra fora do sistema escolar. [...] [Deve ainda] reorganizar o calendário letivo, o currículo e os projetos político-pedagógicos; promover ações de acolhimento envolvendo toda a comunidade educacional; implementar medidas de segurança sanitária nas escolas, em função dos efeitos da pandemia; entre outras ações. Assim, é essencial estabelecer (e manter) uma relação próxima entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas da rede, assim como entre a secretaria e as demais

instâncias da administração municipal.[...] Por dever da sua função pública, [...] precisa conhecer a realidade social e educacional de seu município, de sua região e do país, para implementar com eficiência as políticas que estão sob sua responsabilidade (UNDIME, 2020, p. 24–26).

Partindo dessa orientação da Undime, temos algumas ponderações a fazer sobre a atuação dos dirigentes municipais. A primeira diz respeito aos meios de atuação onde fazemos distinção entre “política pública” e “programa público”. Uma política pública, definida por Jannuzzi, seria um “[...] conjunto de decisões tomadas pelas instituições de Estado em busca da solução de um problema ou da promoção de um objetivo comum desejado pela sociedade” (JANNUZZI, 2016, p. 14), o que seria corroborado por Rua quando a autora afirma que uma política pública “[...] geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas” (RUA, 2014, p. 17). Por outro lado, diferente de uma política pública, um programa público se constituiria de “[...] um conjunto sistêmico de ações programadas e articuladas entre si, formulado para atender uma demanda pública específica, encampada na agenda de prioridades políticas do Estado ou do governo vigente” (JANNUZZI, 2016, p. 15) e, portanto, uma decisão política corresponderia a “[...] uma escolha dentre um conjunto de possíveis alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis” (RUA, 2014, p. 17). A educação infantil é uma política pública, conceito mais amplo, que decorre do resultado das tensões e negociações de diversos atores em um contexto político e social. Por sua vez, o dirigente municipal atua essencialmente através da proposição, implementação e controle de programas públicos que são “instrumentos operacionais das políticas públicas” subordinados aos seus objetivos, mas com finalidade de mitigar uma problemática social específica ou promover um objetivo societário comum (JANNUZZI, 2016, p. 14).

A segunda ponderação que fazemos trata dos limites de atuação desse dirigente municipal. Sua gestão ocorre no nível da rede escolar, o que difere da atuação de uma diretora de escola ou de uma professora em sala, em que há estudos que se dedicam a discutir essa gestão tanto no nível da instituição (CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018; OLIVEIRA; WALDHELM, 2016) como no da sala (CAMPOS et al., 2012; KRAMER; NUNES, 2007; NUNES, M. F. R.; CORSINO; KRAMER, 2013). É evidente que cada um desses níveis de atuação são complementares e se influenciam mutuamente. Entretanto, estes possuem características próprias e cada agente de mudança

precisa tomar uma decisão específica compatível com a sua área de atuação. Por exemplo, a mesma informação sobre o acompanhamento do desenvolvimento das crianças pode exigir ações da professora junto às famílias, promover uma discussão mais ampla sobre o projeto político e pedagógico da instituição ou gerar a necessidade de formação continuada para as professoras da rede. Em cada nível, um determinado tipo de informação é necessário e uma ação correspondente precisa ser acionada.

Do mesmo modo, ressaltando essa divisão e complementariedade de atuações, há um conjunto de diretrizes e princípios que alcançam toda a rede escolar, entretanto, são as escolas que devem, por exemplo, elaborar a sua proposta curricular de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas (BRASIL, 2009g, Art. 9º). Essa elaboração e execução da proposta pedagógica deverão ainda ser fruto de um trabalho democrático (BRASIL, 1988, Art. 206º) que envolva docentes, profissionais da educação e toda a comunidade escolar (BRASIL, 1996, Art. 13º, 14º e 15º). As escolas possuem um papel central na materialização da prática educativa e, por isso, são habitualmente o principal objeto dos programas públicos, mas o mérito desses programas está sujeito ao necessário regime de colaboração dos diferentes níveis de gestão escolar.

Essa autonomia local das escolas dialoga com a análise de Rua (1997), quando a autora analisa alguns dos desafios da administração pública brasileira, pois a escola deve formular as suas próprias preferências políticas e executar suas decisões sem quaisquer constrangimentos. Da mesma forma, a governança da escola, que envolve as condições financeiras e administrativas para transformar em realidade as decisões que toma, estará garantida se for preservado o seu carácter democrático e participativo, no qual os envolvidos no processo educativo buscam diferentes estratégias para atingir metas públicas comuns. Esse equilíbrio de forças, em que a autonomia local é preservada, está ancorado na necessidade de a gestão escolar incorporar um sistema de educação coordenado e colaborativo.

Em um aspecto mais geral, há muito a ser percorrido até que o Brasil tenha de fato um sistema nacional de educação com características colaborativas e Cury (2008) analisa algumas barreiras pelas quais o Brasil ainda não logrou êxito em efetivar tal regime. Entretanto, quando esse autor evoca as pretendidas características de um efetivo pacto federativo na educação escolar que são: (i) unidade; (ii) princípios comuns; (iii) divisão de competências e responsabilidades, (iv) diversidade de campos administrativos e de níveis de educação

escolar, (v) recursos vinculados, (vi) diretrizes e bases, bem como (vii) um plano nacional de educação, indagamos se essas condições, ao menos na gestão municipal, estariam tão distantes de serem conquistadas. Na gestão municipal, sobre quem recai a responsabilidade do atendimento à educação infantil, acreditamos que seja possível equacionar um “pacto educativo” com o reconhecimento de que há, por um lado, unidade, princípios comuns, diretrizes e bases firmadas em documentos normativos e, por outro, a garantia da divisão de competências e responsabilidades, bem como a diversidade de campos de atuação. Ratificamos a importância de concebermos diferentes níveis de atuação da gestão escolar, como aqueles três níveis presentes no trabalho de Freitas *et al.* (2009). A atuação do dirigente municipal é no nível da rede escolar e, de maneira coordenada e complementar a cada um dos demais níveis de atuação, incide sobre a prática educativa de acordo com as suas competências e limites.

A terceira e última ponderação que fazemos diz respeito aos subsídios necessários para a atuação do dirigente municipal. Concordamos integralmente com a afirmação de que é dever da função pública conhecer a realidade social e educacional de seu município para que um dirigente municipal possa implementar com eficiência as políticas que estão sob sua responsabilidade. Entretanto, isso não é suficiente. O conceito de eficiência está intimamente ligado a uma noção de virtude econômica na qual procura-se verificar como os recursos estão sendo utilizados, mas há outras questões que precisam ser levadas em consideração.

Figueiredo e Figueiredo (1986) trabalham, por exemplo, com o conceito de que políticas públicas, têm, em geral, os propósitos de gerar um produto físico, tangível e mensurável (processo), ou uma ação que produza efeitos, alterando atitudes, comportamentos ou opiniões (impacto). A execução rotineira de serviços públicos e de programas é em si um produto de uma política tanto quanto as transformações que eles possam causar nas condições de vida da população. Ao tratarmos de um processo, além do interesse na relação custo-benefício e custo-resultado (eficiência), faz-se necessário avaliar se as metas atingidas são iguais, superiores ou inferiores àquelas propostas (eficácia objetiva) ou avaliar os meios utilizados que incluem métodos de auditoria e acompanhamento da implementação (eficácia funcional, administrativa e contábil). Quando tratarmos de políticas com propósito de produzir efeitos, precisamos avaliar impactos e verificar se as mudanças pretendidas nas condições sociais de fato ocorreram utilizando modelos analíticos causais (efetividade objetiva, subjetiva e substantiva). Poderíamos acrescentar ainda outras abordagens, como aquelas utilizadas por

organismos multilaterais e incorporadas em pesquisas nacionais (BAUER, 2019; JANNUZZI, 2019a; PNUD, 2009; RUA, 2007) nas quais investigaríamos se: i) as metas estão adequadas às demandas sociais (relevância); ii) os objetivos foram cumpridos (eficácia); iii) houve efeito positivo de médio ou longo prazo da intervenção realizada (efetividade ou impacto); iv) as ações foram capazes de gerar efeitos duradouros (sustentabilidade)?

A educação infantil recebe anualmente investimentos públicos da ordem de R\$35 bilhões (INEP, 2018) e concentra 9 milhões de matrículas, 115 mil escolas e 600 mil docentes (INEP, [s.d.]) distribuídos por todo território nacional. As informações que os dirigentes municipais precisam para propor, implementar e controlar um programa que atenda às demandas sociais de uma política pública tão importante como a educação infantil exigem critérios metodológicos cuidadosos. Em outras palavras, é preciso um processo avaliativo formal que ofereça informações para o controle social das ações públicas e subsidie o dirigente municipal em suas ações.

2.1 Princípios da avaliação de um programa público

A primeira questão que se coloca na avaliação de qualquer programa público é a clareza e transparência com a qual descrevemos os objetivos a serem alcançados. Em poucas palavras, avaliar um programa público é essencialmente verificar o quão próximo estamos dos objetivos propostos. Foi por isso que neste trabalho de pesquisa iniciamos com a investigação das demandas sociais para a educação infantil e é por esse mesmo motivo que qualquer dirigente municipal deve ter absoluta confiança de quais são as metas educacionais em seu município.

De uma maneira mais formal, poderíamos conceituar a avaliação de programas como

um conjunto de procedimentos de julgamento dos resultados de uma política, segundo critérios que expressam valores. Juntamente com o monitoramento, destina-se a subsidiar as decisões dos gestores da política quanto aos ajustes necessários para que os resultados esperados sejam obtidos (RUA, 2014, p. 35).

Também poderíamos afirmar que “[...] avaliar é um campo aplicado de produção de conhecimento para subsidiar a gestão e aprimoramento de uma política, programa ou projeto, do seu desenho à análise de mérito” (JANNUZZI, 2020, p. 44).

Por essas definições, deduzimos que a avaliação de um programa público está a serviço de informar alguém das ações que precisa tomar e da efetividade de suas ações já tomadas. Esperamos, então, que uma avaliação de um programa público que atue no nível da rede escolar ofereça subsídios para tomada de decisão do dirigente municipal de educação, da mesma maneira que uma avaliação do desenvolvimento da criança contribua com informações para o professor, uma vez que esses são os agentes de mudança mais adequados em cada caso. Assim, o registro de que a avaliação traz consequências não é apenas uma constatação, mas também uma pretensão, pois desejamos induzir ações e redirecionar trajetórias quando for necessário. Entretanto, Sousa (2018a) alerta que devemos estar atentos aos referenciais de qualidade que patrocinam o processo de avaliação, pois eles condicionarão as informações produzidas, sua interpretação e as escolhas dela decorrentes.

Tanto a noção de qualidade adotada, quanto o delineamento assumido para sua avaliação remetem a posicionamentos políticos e ideológicos, dos quais decorrem diferentes respostas [...]. Há que se ter em conta que as opções quanto aos encaminhamentos relativos à avaliação da Educação Infantil são em si instrumentos de ação pública, que afirmam uma dada perspectiva de avaliação e, conseqüentemente, de qualidade, que se espera venham a ser assimiladas (SOUSA, 2018a, p. 67).

Dessa maneira, podemos afirmar que é uma característica própria da avaliação não apenas informar, mas, através de um processo de cunho formativo, informar com base em uma determinada concepção de qualidade que envolve o julgamento das intervenções e não apenas uma mensuração supostamente isenta dos fenômenos analisados. A avaliação cumpre assim, segundo Sousa e Pimenta (2018), um papel de indutor de políticas e práticas que não se realiza sem consequências, daí a importância de se atentar para as suas finalidades. É também por esse motivo que Bauer (2019) advoga que, no fazer avaliativo, o desenvolvimento de uma boa teoria sobre avaliação de programas supõe que o pesquisador trabalhe com as concepções que fundamentam a avaliação da ação pública e sua devida aplicabilidade.

Ainda em relação às escolhas que devem ser feitas e, acima de tudo, explicitadas em um processo avaliativo, é importante enfatizar que verificar a qualidade da educação é um fenômeno complexo. Há determinantes que envolvem questões intraescolares como a formação de professores, o currículo, o processo de aprendizagem, a liderança da direção escolar, as relações interpessoais, as condições de trabalho, o clima escolar, a infraestrutura, dentre outras (FRANCO et al., 2007; FRANCO; BONAMINO, 2005; VIEIRA, L. F.;

OLIVEIRA, 2013), bem como há questões extraescolares como as condições socioeconômicas das famílias, seu capital cultural, local onde habitam, vulnerabilidade social, insegurança alimentar, questões adversas de saúde, dentre outras (ALVES, M. T. G., 2010; ALVES, M. T. G. et al., 2013; BONAMINO et al., 2010). Uma medição, uma análise, um indicador nunca serão capazes de sintetizar ou reproduzir a realidade, muito menos um avaliador conseguirá evocar para si o mandato de responder tudo sobre tudo. Por esses motivos, devemos fazer uso de um conjunto amplo de metodologias, abordagens e procedimentos avaliativos que contribuam, em seu conjunto, com suas potencialidades e dentro de suas limitações para um melhor entendimento do objeto a ser investigado.

Jannuzzi (2016, p. 50) sistematiza algumas formas de classificação das pesquisas e estudos de avaliação com suas tipologias a partir das quais percebemos que um processo avaliativo requer verificações em diferentes momentos da implementação de um programa público; envolve diferentes equipes com competências e capacidades técnicas distintas; privilegia tanto as informações de contexto quanto os resultados eventualmente alcançados; e busca informações que contribuam para o aperfeiçoamento do próprio programa. Assim, a avaliação não deve ser assumida como um processo de auditoria com a finalidade de premiar ou punir, mas sim de produzir conhecimento que possa ser apropriado pelo gestor público em um processo de melhoria contínua de suas ações. “O sucesso de um programa não vem de uma vez; é conquistado pelo seu aperfeiçoamento em sucessivas passagens pelo ciclo de formulação e avaliação de programas e pelas modificações ao longo de suas existências” (JANNUZZI, 2016, p. 24). Por isso, Bauer e Sousa, acreditam que devemos institucionalizar a avaliação no plano formativo e não no plano meramente administrativo, fiscalizatório ou burocrático-formal, pois precisamos “[...] incorporar o uso dos resultados obtidos para eventuais mudanças de rumo, reajustes e melhorias das políticas públicas, e o controle social das intervenções realizadas” (BAUER; SOUSA, 2013, p. 260).

2.2 A avaliação da rede escolar de educação infantil

Ao longo da presente tese, utilizamos a expressão “rede escolar” para nos referir ao conjunto de instituições que ofertam a primeira etapa da educação básica como também fizemos uso do termo “avaliação” em seu sentido mais amplo. Todavia, é indispensável uma

definição inequívoca do que pretendemos avaliar, o que requer evidenciar nosso conceito de rede, assim como especificar a avaliação com a qual pretendemos trabalhar.

A LDBEN trata especificamente da organização da educação nacional e determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizem, em regime de colaboração, os seus respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, Art. 8º). Cada ente da federação tem a incumbência de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus respectivos sistemas de ensino e, para tanto, deverão autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os estabelecimentos dos seus próprios sistemas de ensino (BRASIL, 1996, Art. 9º, 10º e 11º). São reconhecidos como parte de cada sistema, as instituições mantidas pelo próprio ente da federação, os seus órgãos vinculados e as instituições mantidas pela iniciativa privada (BRASIL, 1996, Art. 16º, 17º e 18º). As instituições de ensino dos diferentes níveis são ainda classificadas em categorias administrativas que contemplam as denominações públicas, privadas ou comunitárias de acordo como são criadas, mantidas e administradas (BRASIL, 1996, Art. 19º).

Saviani (2010), ao analisar essa organização da educação nacional, verifica que a sua configuração não se esgotaria aqui, pois esses aspectos tratam

[...] apenas do aspecto formal, isto é, define-se a forma da organização, destacando-se, por isso, os âmbitos de competência dos sujeitos (agentes) da referida organização. Já o aspecto material, isto é, o conteúdo (o objeto) da organização da educação nacional é definido nos títulos seguintes. Com efeito, o Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino – dispõe sobre a Educação Básica (Cap. II) que compreende a Educação Infantil (Seção II), o Ensino Fundamental (Seção III), o Ensino Médio (Seção IV), e a Educação de Jovens e Adultos (Seção V). O mesmo Título V dispõe ainda sobre a Educação Profissional (Capítulo III), a Educação Superior (Cap. IV) e a Educação Especial (Cap. V). Na sequência, o Título VI trata dos Profissionais da Educação e o Título VII, dos Recursos Financeiros. Completando o arcabouço da organização da educação nacional, o Título VIII – Das Disposições Gerais – contém dispositivos relativos à Educação Indígena e à Educação a Distância (SAVIANI, 2010, p. 775).

Vemos, portanto, que não há uma “rede de educação infantil” formalmente prevista na organização da educação nacional. Temos um sistema de ensino que pode ser de competência municipal, estadual ou federal, que abrange um determinado território geográfico, contempla tanto instituições públicas como privadas ou comunitárias e atende a diferentes níveis e modalidades de educação e ensino onde, especificamente, o sistema municipal deve manter a educação infantil e garantir, com prioridade, o ensino fundamental. Dessa forma, ao utilizar o termo “rede escolar de educação infantil” referimo-nos ao conjunto de instituições que

atendem a essa etapa educacional em um determinado território, independentemente se ela está vinculada ao sistema municipal, estadual ou federal de ensino. Todavia, como defendemos uma avaliação que esteja a serviço de um processo de tomada de decisão e optamos por uma avaliação que ofereça fundamentos para o dirigente municipal, a rede de educação infantil que investigamos é aquela dos estabelecimentos públicos, privados ou comunitários do sistema municipal de educação, pois esse é o contexto que compete propriamente a esse dirigente.

Lembramos que o dirigente municipal de educação atua sobretudo a partir da proposição, implementação e controle de programas subordinados a uma política pública para educação infantil com objetivos, diretrizes e parâmetros de qualidade previamente estabelecidos. Dessa maneira, avaliar a rede escolar é verificar a conformidade dessa rede em relação aos objetivos da política pública para educação infantil de modo a propiciar subsídios para que o dirigente municipal de educação proponha novos programas ou aprimore os programas existentes. Para tanto, ele precisará de um rol apropriado de informações que contribua com a melhoria de qualidade do atendimento educacional para as crianças de 0 a 6 anos e faz uma significativa diferença para a gestão o uso de diferentes tipologias de avaliação. Por exemplo, pelo

[...] estágio de maturação em que se encontram as políticas públicas no país, avaliações diagnósticas e avaliações de processo continuam sendo cruciais para desenho e aprimoramento de programas mais adequados às características dos públicos-alvo, às diferentes capacidades de gestão pelo território e para identificação dos gargalos operacionais que mitigam a efetividade da ação governamental. Naturalmente, é preciso também produzir informação que evidencie o acesso e cobertura dos públicos-alvo almejados, que revele a qualidade dos serviços oferecidos aos mesmos, que aponte a observância aos princípios de equidade e coesão social inerentes à ação pública no país (JANNUZZI, 2019a, p. 70).

Do mesmo modo, mas analisando questões especificamente relacionadas à avaliação educacional, Sousa e Pimenta (2018) verificaram que a ênfase da avaliação da aprendizagem ofusca outras instâncias que incidem na qualidade, sendo que a avaliação com funções diagnósticas e formativa são promissoras para a formulação de planos de ação desde o nível macro, como o da rede, até o nível das escolas.

Avaliar os programas públicos vigentes em âmbito nacional é da ordem de prover subsídios para a revisão dos programas existentes em cada um dos 5.570 municípios, uma vez

que todo programa possui propriedades singulares que precisam ser levadas em consideração. Sem dúvida, há aqueles que são conduzidos em regime de colaboração na esfera estadual ou federal voltados para a educação infantil que também poderiam ser o objeto de investigação reduzindo em muito esse universo de análise. Todavia, até mesmo esses programas necessitam da ação do dirigente municipal, pois, pelo regime de cooperação, os municípios têm autonomia de optar pela sua adesão, rejeição e, por vezes, pela sua adequação local. Por esses motivos, optamos em trabalhar com uma avaliação da rede escolar de educação infantil que consista em um diagnóstico *ex ante* a partir um levantamento externo utilizando dados quantitativos igualmente disponíveis para todos os municípios. Apesar desse tipo de avaliação favorecer o desenho de novos programas, as evidências a serem produzidas constituem material valioso para outras avaliações que se dediquem aos programas em curso ou já finalizados.

Citamos anteriormente que mesmo sem uma sistemática nacional de avaliação da educação infantil, há registros de diversas iniciativas de avaliação em curso nos municípios brasileiros (PIMENTA, 2017;RIBEIRO, 2018;SOUSA, 2014;SOUSA; PIMENTA, 2016; 2018). Ocorre que o foco tem sido demasiadamente no aprendizado das crianças e muitas dessas propostas se dedicam primordialmente a investigar apenas a dimensão da qualidade na sala ou na instituição escolar fazendo uso de instrumentos que envolvem grande consumo de recursos humanos para constantes levantamentos *in loco*. Identificamos, assim, uma carência de iniciativas que tratem do papel do dirigente municipal, avaliando outros níveis da gestão educacional, e que façam amplo uso das informações preciosas que já temos disponíveis. Não é necessário que toda a investida de uma nova metodologia implique o levantamento de novas informações. Há um amplo repertório de fontes de dados já existentes, como as produzidas pelos institutos nacionais de estatísticas, além dos cadastros públicos dos ministérios setoriais que, como Jannuzzi (2020, p. 46) pontua, podem garantir um rápido dimensionamento e caracterização da questão social a ser objeto de intervenção pública.

2.3 Qualidade e especificidades da educação infantil

Para que se efetive o direito das crianças de receber uma educação infantil de qualidade, Sousa sustenta que

[...] o monitoramento e a avaliação das políticas e programas que vêm sendo concretizados no âmbito da educação pública são atividades que ocupam papel fundamental. [...] No entanto, as proposições quanto ao escopo a ser assumido na condução da avaliação da Educação Infantil revelam controvérsias, que expressam visões divergentes em relação aos caminhos a serem trilhados na avaliação dessa etapa da Educação Básica (SOUSA, 2018a, p. 66).

Há controvérsias, porque há disputas pelos objetivos da educação infantil e esse embate se alimenta de concepções muito distintas de criança, infância e do lugar que a educação ocupa no processo de desenvolvimento humano. Podemos questionar se as escolas devem formar os indivíduos para vida e o mercado de trabalho ou entendemos que a vida a ser almejada na escola é aquela experimentada pela criança ao longo do seu processo de desenvolvimento. Da mesma maneira, queremos uma pedagogia que possibilite as crianças relevarem quem elas são ou uma prática que as conforme no que a sociedade espera que elas se tornem? Mais ainda, o conhecimento acumulado da humanidade está pronto e deve ser assimilado desde cedo ou acreditamos que o conhecimento é construído em comunhão e continuamente ressignificado ao longo do processo de ensino-aprendizagem? Nenhuma dessas reflexões possui uma resposta única, até mesmo porque, dependendo de quem as aprecie e do contexto social, histórico e político que sejam examinadas, podemos chegar a diferentes conclusões. A qualidade não tem valor universal. O conceito de qualidade está intimamente ligado aos valores e perspectivas de quem o observa. A avaliação, por consequência,

[...] supõe julgamento de valor com base em critérios que expressam uma dada noção de qualidade, os quais tendem a induzir transformações da realidade. Certamente o delineamento a ser assumido pela avaliação da educação infantil terá potencial de condicionar políticas e práticas desta etapa da educação básica, desde as instâncias centrais responsáveis por sua oferta até as creches e pré-escolas (SOUSA, 2014, p. 72).

Nesta tese, investigamos os objetivos almejados para a educação infantil segundo as demandas de atores sociais e é na apropriação desse conhecimento que amparamos a nossa perspectiva de qualidade para avaliar a rede escolar de educação infantil. Os aprendizados acumulados nessa pesquisa remetem a uma concepção de criança que a entende como produto do meio em que vive, mas também como produtora de cultura e potente na sua capacidade de criar e ressignificar o aprendizado. Dessa forma, toda a intenção pedagógica é orientada para as suas necessidades e para a inclusão dos seus saberes que se manifestam a partir de

diferentes linguagens, próprias da etapa em que se encontram, em um processo de interações e brincadeiras com os seus pares e com os adultos.

Nessa perspectiva, a criança é o centro de uma ação pedagógica que se volta para o seu desenvolvimento integral em todos os seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em comunhão com a ação da família e da comunidade. Essa noção implica uma educação infantil que acolha todas as crianças, sem discriminação, sejam elas moradoras de regiões urbanas ou rurais, indígenas, quilombolas e independe de sua condição social, econômica, física e religiosa, pois cada uma dessas crianças é sujeito histórico e portadora de direitos. A qualidade do atendimento decorre então da capacidade de revelar quem são essas crianças, investigar sobre suas infâncias e conhecer suas famílias, não apenas como uma atividade essencial para orientar o trabalho pedagógico, mas como também uma garantia de acesso a uma educação de qualidade para todas.

Por sua vez, os profissionais que atuam diretamente com a criança de 0 a 6 anos precisam estar atentos às nuances do seu desenvolvimento, o que requer uma presença próxima, íntima, capaz de prover o cuidado e o educar de maneira indissociável. Esse trabalho exige uma docência compartilhada e a presença de outros especialistas com formação específica para trabalhar com as crianças pequenas, pois desses profissionais são exigidas habilidades que envolvem diferentes áreas do conhecimento e uma intencionalidade pedagógica que possibilite experiências significativas a elas. Portanto, não apenas a formação docente, mas as condições do trabalho, como o tamanho dos agrupamentos, são fatores relevantes para o dimensionamento da qualidade da oferta educacional nessa etapa educacional (VIEIRA, L. M. F.; PEREIRA JUNIOR, 2020).

Da mesma maneira, os espaços pedagógicos precisam ser adequados e a qualidade destes é proporcional a sua capacidade de promover interações entre as crianças e seus pares, delas com os adultos e delas com o meio com o qual aprendem. A escola, como local propício para que a educação não familiar ocorra, assume então um papel preponderante, pois é na interação com as outras pessoas que ocorre a ação educativa.

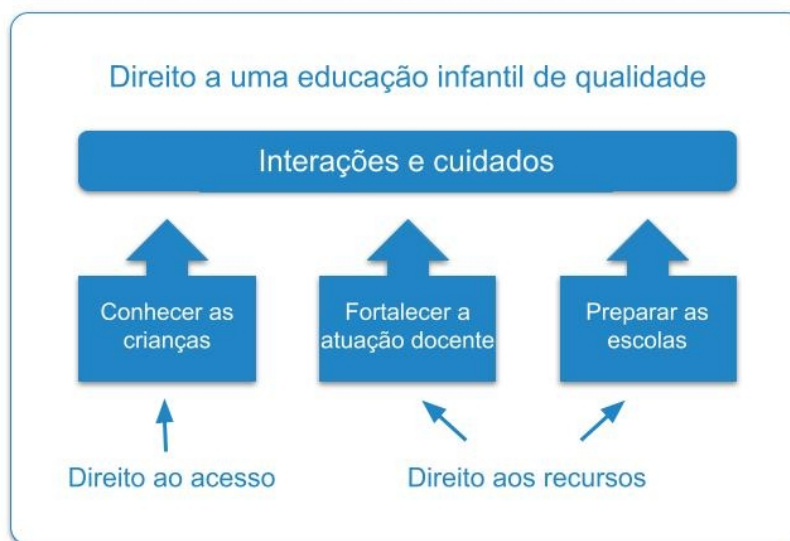
Anteriormente, denominamos esses três elementos como as ações de “conhecer as crianças”, “fortalecer a atuação docente” e “preparar as escolas”, que são categorias essenciais na avaliação da rede escolar de educação infantil, pois oferecem um quadro descritivo da população objeto do serviço educacional e dos recursos disponíveis. Mais ainda, verificamos

que é no encontro desses elementos que favoreceremos uma interação amparada no cuidado e essa interação se constitui em um dos principais objetivos da oferta de uma rede escolar, pois o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos se materializa na convivência e a aprendizagem só ganha significado nessas relações em comunidade. Ao investigar a qualidade da rede escolar de educação infantil devemos, portanto, verificar o quanto essa rede é capaz de favorecer as interações e os cuidados.

Resgatando a luta do Mieib por uma educação de qualidade, vimos que esta se relaciona diretamente a uma questão de direitos: “direito ao acesso”, “direito aos recursos” e “direito a uma determinada educação infantil”. Além das crianças que estão na escola, “conhecer as crianças” também significa revelar aquelas que não estão sendo atendidas e, conseqüentemente, a qualidade do atendimento será proporcional à capacidade da rede de atender às suas crianças de maneira isonômica e equitativa. Já o “direito aos recursos” se aproxima das categorias que tratam de “fortalecer a atuação docente” e “preparar as escolas”, mas, segundo o Mieib, precisam ser verificados a partir de parâmetros mínimos de qualidade, como aqueles em que o movimento participou da sua elaboração (vide Tabela 12). No que diz respeito ao “direito a uma determinada educação infantil”, entendemos que esse direito reivindica uma oferta educacional que respeite as concepções de criança, infância e educação como aquelas desenvolvidas nessa seção, em que toda criança é potente e protagonista do processo de aprendizagem e a identidade pedagógica se caracteriza na produção de interatividade das crianças com seus pares e com os adultos.

Na Figura 01, apresentamos esquematicamente as dimensões de qualidade da rede de educação infantil que propomos avaliar e que emanam das demandas dos atores sociais estudados. O direito ao acesso é garantido na ação de conhecer as crianças, da mesma maneira que o direito aos recursos é contemplado ao descrevermos as características que fortalecem a atuação docente e que preparam as escolas para receber as crianças de 0 a 6 anos. Já o encontro desses três elementos oferece um dos principais resultados esperados de uma rede escolar de educação infantil que é o de favorecer as interações e o cuidado, uma vez que estes são objetivos fundamentais da prática pedagógica e que contribuem para a conquista do direito das crianças a terem uma educação infantil de qualidade. Na seção seguinte, discutiremos como essa noção de qualidade dialoga com uma avaliação em larga escala da rede escolar que atende à educação infantil.

Figura 01 – Representação dos componentes de uma avaliação da rede escolar de educação infantil segundo proposta elaborada a partir do levantamento das demandas dos atores sociais



Fonte: elaborada pelo autor.

2.4 Diretrizes para uma avaliação da rede escolar

No início deste trabalho de pesquisa, questionamos sobre a possibilidade de avaliarmos a rede escolar que atende à educação infantil de forma a aferirmos se a oferta era adequada nos municípios brasileiros. Ao longo das investigações, concluímos que, para tanto, faz-se necessário analisar essa rede de forma integrada e respeitando um regime de colaboração da gestão educacional, do qual fazem parte outros níveis como a escola e a sala, e onde cada agente de mudança, que possui suas próprias competências e limites, demanda por informações específicas para a sua tomada de decisão. Pontuamos ainda que a gestão municipal atua essencialmente através de programas que estão subordinados a uma política pública para educação infantil e que, portanto, a avaliação da rede escolar deve estar em linha com os objetivos e especificidades dessa etapa. Por sua vez, esses objetivos e especificidades estão intimamente ligados a uma dada concepção de qualidade que enunciamos a partir das demandas pleiteadas por relevantes atores sociais da educação infantil.

Para que a avaliação da rede escolar possa então se tornar uma ferramenta de gestão que permita a melhoria de qualidade subsidiando o dirigente municipal de educação no seu processo de tomada de decisão, identificamos dez princípios que contribuem para esse processo.

- i. Podemos realizar uma avaliação em larga escala da rede escolar de educação infantil utilizando dados quantitativos, independentemente se essa rede é composta por instituições públicas, privadas e/ou comunitárias, desde que essa avaliação esteja alinhada com os objetivos e as especificidades para essa etapa educacional.
- ii. Precisamos prestigiar o amplo acervo de dados públicos produzidos para avaliar a rede escolar de educação infantil, pois isso possibilitará que qualquer município utilize as mesmas fontes de informação e se evitarão custos incrementais de coleta de dados. Há fontes de dados oficiais, regularmente atualizadas e auditadas, disponíveis para ampla consulta na *internet*, como censos, cadastros e levantamentos públicos, a exemplo do Censo da Educação Básica do Inep, o Censo Demográfico do IBGE e os formulários de contexto do Saeb. Não precisamos necessariamente coletar novos dados, mas sim extrair o máximo dos dados já existentes, mesmo que com isso, eventualmente, tenhamos limitações no refinamento de algumas informações.
- iii. Uma avaliação da rede escolar deve ser capaz de subsidiar o dirigente municipal a tomar decisões que aprimorem a qualidade da educação infantil nos limites de competência da atuação desse dirigente.
- iv. O dirigente municipal tem a responsabilidade de promover a melhoria de qualidade da rede escolar no âmbito da rede municipal de ensino o que faz atuando diretamente nas instituições públicas ou induzindo melhorias nas demais instituições da rede.
- v. A atuação do dirigente municipal está no nível da rede escolar e, assim contemplam, dentre outras ações: a garantia do acesso e permanência de todas as crianças sem discriminação; a promoção da qualificação profissional, seja através da formação continuada ou de novas contratações; a implementação e manutenção de uma infraestrutura adequada; e o provimento de materiais e equipamentos compatíveis com as necessidades pedagógicas de cada etapa.
- vi. A educação infantil é um direito de todos, portanto, conhecer as crianças significa contemplar nas análises tanto aquelas crianças de 0 a 6 anos que estão matriculadas quanto aquelas que estão fora da escola, principalmente, enquanto a pré-escola ainda não está universalizada e estivermos muito distantes das metas de atendimento da creche.

- vii. Existem diferentes perspectivas de qualidade, mas há no Brasil atores sociais de relevância nacional que reúnem o conhecimento científico na “voz da academia” e as demandas sociais na “voz do MIEIB” que podem oferecer subsídios para o delineamento dos objetivos, princípios e parâmetros de qualidade da oferta educacional para a educação infantil.
- viii. As categorias “conhecer as crianças”, “fortalecer a atuação docente” e “preparar as escolas” nos ajudam a levantar dados e produzir informações na direção de descrever o público-alvo e as características da oferta educacional.
- ix. A qualidade da rede escolar precisa levar em consideração a potencialidade dessa rede de favorecer as interações e o cuidado, bem como a sua capacidade de garantir o direito ao acesso e aos recursos a todas as crianças.
- x. Os municípios são muito diferentes entre si e estão em diferentes estágios de atendimento, entretanto, como todos estão subordinados a uma mesma política pública nacional para educação infantil e há dados censitários coletados de maneira regular em todos os municípios, temos a oportunidade de conceber uma mesma metodologia avaliativa que afira a qualidade da rede escolar de educação infantil nacionalmente.

No capítulo seguinte, apresentaremos uma avaliação da rede escolar que atende à educação infantil no município do Rio de Janeiro, no qual realizaremos um estudo de caso com base nos princípios enunciados, verificando a capacidade de extrairmos informações das bases de dados já existentes e refletindo sobre os limites e possibilidades desse processo de avaliação.

3. UMA AVALIAÇÃO DA REDE ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Colocar em movimento o conhecimento teórico desenvolvido nos capítulos anteriores, é um enorme desafio. Se podemos conjecturar sobre diferentes desenhos de pesquisa no plano das ideias, quando elaboramos um estudo de caso, precisamos estar dispostos a sermos criativos e persistentes a fim de lidar na prática com eventuais dificuldades não previstas e a propor alternativas viáveis que nos possibilitem avançar com as análises. Desafios adicionais são postos quando pretendemos utilizar exclusivamente as bases de dados de domínio público e gratuita, sem que haja a necessidade e custo adicional de coleta de informações, e que sua atualização seja periódica para todos os municípios brasileiros. Mais ainda, como o atendimento da educação infantil tem como fator crucial a distância da escola até a residência das famílias, não podemos fazer uso apenas dos dados agregados para cada município, e precisamos de dados que ofereçam detalhamento geográfico pormenorizado como distritos e bairros.

O trabalho apresentado a seguir surge então entre as tensões do conhecimento acumulado ao longo da pesquisa e o empenho de se produzir conhecimento a partir de dados quantitativos preexistentes. Foi necessária uma ampla investigação através das inúmeras bases de dados disponíveis das quais destacamos as páginas eletrônicas do IBGE, do Inep, do Ministério da Saúde, da Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI) e do Portal Brasileiro de Dados Abertos¹⁹, apenas para citarmos algumas das principais fontes de pesquisa no âmbito do governo federal, mas vale também a menção das investigações realizadas em bases não governamentais como aquelas das iniciativas Datapedia²⁰, Cidades Sustentáveis²¹, Base dos Dados²² e de fundações da sociedade civil como Fundação Maria Cecília Souto e Vidigal²³ que produzem indicadores para a primeira infância. Apesar de encontramos

19 Ver em <<https://dados.gov.br/>>.

20 Ver em <<https://datapedia.info/>>.

21 Ver em <<https://www.cidadessustentaveis.org.br/>>.

22 Ver em <<https://basedosdados.org/>>.

23 Ver em <<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/indicadores-acompanhar-cenario-primeira-infancia-brasil/>>.

materiais de excelente qualidade que potencialmente podem contribuir com diversos outros trabalhos, o escopo desta pesquisa restringiu bastante a procura, uma vez que precisávamos de dados coletados periodicamente, que abrangessem igualmente todos os municípios brasileiros e detalhassem as informações na menor unidade geográfica possível como distritos ou bairros. Portanto, as principais bases que atendiam plenamente a essa demanda e que elegemos para utilizar neste estudo de caso foram os dados do Universo do Censo Demográfico do IBGE de 2010 (IBGE, 2011a) e o Censo Escolar da Educação Básica do Inep (INEP, [s.d.]). Outras fontes de apoio também foram empregadas como as informações de contexto dos municípios presentes no sistema Cidades@ do IBGE e as informações sobre as secretarias municipais de educação que constam na base MUNIC, também do IBGE. Ressaltamos que optamos por não utilizar nesse momento os dados dos formulários de contexto do Saeb, pois, segundo o levantamento que realizamos dos dados de 2019, apenas 13,3% das escolas que atendiam à educação infantil participaram dessa avaliação, contemplando apenas 11,7% das matrículas nessa etapa²⁴. Entretanto, registra-se o enorme potencial futuro das informações do Saeb uma vez que se iniciou na edição de 2019, em carácter experimental, o levantamento de dados específicos sobre a oferta de educação infantil.

O estudo de caso que se segue está organizado de maneira semelhante ao esquema proposto na Figura 01 e foi desenvolvido tendo em vista os princípios enunciados no item 2.4, ambos discutidos no capítulo anterior. Dessa forma, começamos com a apresentação de um panorama do município do Rio de Janeiro e das características da sua secretaria de educação. Na sequência, nos aprofundamos em “conhecer as crianças” desse município e a discutir a garantia do seu direito ao acesso educacional e passamos então a analisar como garantir o direito das crianças aos recursos educacionais o que fazemos investigando como “fortalecer a atuação docente” e a “preparar as escolas”.

24 O público-alvo do Saeb em 2019 era, em carácter censitário para as escolas públicas e amostral para as privadas, que atendiam o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª e 4ª série do Ensino Médio, sendo que o 2º ano do Ensino Fundamental entrou em carácter amostral para toda a rede e a Educação Infantil em estudo piloto em carácter amostral apenas para a rede pública.

3.1 Um panorama do município

A fim de contextualizar as investigações e contribuir para que possamos conhecer melhor o objeto de estudo, elaboramos um panorama do município do Rio de Janeiro a partir do Cidades@²⁵ em conjunto com alguns dos dados do Censo Demográfico de 2010²⁶.

O município do Rio de Janeiro é a capital do estado do Rio de Janeiro, localiza-se em uma região litorânea cercada por montanhas da região sudeste do país e já foi a capital do país até a transferência para Brasília nos anos 1960. No último Censo Demográfico de 2010, possuía uma população de 6.320.446 pessoas, integralmente urbana pelos critérios do IBGE, e distribuída em 2.144.445 de domicílios, consistindo assim no 2º município mais populoso do país e o maior do seu estado. Com uma densidade demográfica de 5.265,82 hab/km², é o 18º município mais denso do país e o 4º de seu estado. A religião preponderantemente declarada por seus residentes é a católica apostólica romana (3.229.192 pessoas), seguida da evangélica (1.477.021 pessoas) e da espírita (372.851 pessoas).

Segundo dados de 2019, o salário médio mensal dos trabalhadores formais nesse município é de 4,2 salários-mínimos, o que o colocava em 15º lugar em relação ao país, mas sua colocação cai para a 232º quando analisado o percentual de 37,1% da população ocupada. A proporção de 31,4% da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário-mínimo em 2010 é considerada baixa, uma vez que sua posição é a de 4.417º entre os municípios do país. Já, segundo dados de 2019, o seu PIB *per capita* é de R\$52.833,25 o que se constitui o 368º lugar em relação aos demais municípios do país.

A taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos de idade, de 96,9%, segundo dados de 2010, é uma das mais baixas do país (3.751º lugar em âmbito nacional), bem como tanto o Ideb de 5,8 da rede pública nos anos iniciais quanto o de 4,9 nos anos finais do ensino fundamental em 2019 o colocam em posições distantes dos melhores resultados do país (posições 2.679º e 1.861º respectivamente).

Quanto aos indicadores de saúde, podemos citar dados do ano de 2019 que trazem uma mortalidade infantil de 12,15 óbitos por mil nascidos vivos e, do ano de 2016, um valor de 0,1

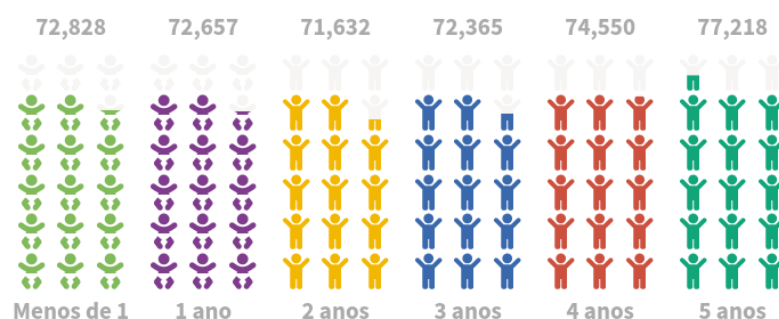
25 É um sistema agregador de informações do IBGE que abrange todos os municípios e está disponível na página eletrônica <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama>>.

26 Trabalhamos especificamente com a Tabela 1552 - População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo a forma de declaração da idade e a idade. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/1552>>. Acesso em 05/set/21.

internações por diarreia a cada mil habitantes. Em nenhum dos casos, há um destaque positivo para o município, pois, no primeiro indicador, ele está em 2.548º lugar e no segundo em 4.734º se comparado com os demais municípios do país.

A respeito da população em idade de frequentar a educação infantil, que é composta essencialmente daquelas crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, ela é de 441.250 crianças e representa 7,0% da população total conforme podemos ver em detalhe no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Número de crianças de 0 a 5 anos residentes no município do Rio de Janeiro por idade em 2010



Fonte: elaborado pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

Ainda com relação ao tamanho dessa população de 0 a 5 anos, vale destacar que o valor médio de 73,5mil crianças em cada faixa etária do município do Rio de Janeiro é maior do que a população total de 92% dos municípios brasileiros. Em outras palavras, apenas o grupo de crianças que possui um ano de idade nesse município é maior do que toda a população da maioria dos municípios brasileiros. Se consideramos ainda como referência a Meta 1 do PNE 2014-2024, podemos esperar que a rede escolar de educação infantil desse município seja capaz de oferecer nada menos que 151.768 matrículas na pré-escola para atender integralmente à população de 4 e 5 anos, e, no mínimo, 144.741 matrículas na creche para atender ao menos a metade das crianças de 0 a 3 anos.

Hoje, o Rio de Janeiro está organizado em 162 bairros dos quais, apenas dois, Lapa e Vila Kennedy, não constaram no Censo Demográfico de 2010, pois foram oficializados como bairro posteriormente a data de coleta dessa pesquisa. A distribuição populacional nos bairros desse município é bastante heterogênea, na qual os 10 maiores bairros representam 28,7% da população total enquanto que os 100 menos populosos representam 26,6% desse mesmo total. Apenas Campo Grande, o bairro mais populoso, equivale aos 42 bairros menos populosos.

Analisando os dados da Tabela 10, vemos que os bairros são bem diferentes entre si o que só reforça os argumentos para que as análises sejam realizadas na menor unidade geográfica possível.

Tabela 10 – Distribuição dos bairros segundo a população total, a população de crianças de 0 a 5 anos e a proporção da população de 0 a 5 anos em relação à população total do bairro

	Mínimo	1º Quartil	Mediana	3º Quartil	Máximo
População total	167	12.996	25.839	45.287	328.370
População 0 a 5 anos	16	866	1.778	3.131	23.857
Proporção da população de 0 a 5 anos em relação ao total do bairro	1,9%	5,6%	6,7%	7,8%	11,1%

Fonte: elaborada pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

O inciso X, do artigo 4º da LDBEN define que o dever do Estado com educação escolar pública seja efetivado mediante a garantia de vaga na escola pública de educação infantil mais próxima de sua residência. Grumari, o menor bairro do município do Rio de Janeiro, que possui apenas 16 crianças, precisa ser contemplado no planejamento de vagas do município, pois esse é um direito de todas as crianças. Nesse planejamento, pode-se contemplar a abertura de uma nova unidade nesse bairro ou a oferta em outros bairros limítrofes como Barra de Guaratiba ou Recreio dos Bandeirantes, mas todas as crianças têm o mesmo direito a esse acesso.

A partir desses dados iniciais, vemos que o Rio de Janeiro é um dos maiores municípios do país com uma população concentrada em áreas urbanas. Possui bons indicadores econômicos, mas desafios de melhoria tanto na área educacional quanto na de saúde. Seu território é amplo, ocupado de maneira heterogênea, e atender às crianças na educação infantil requer gerenciar uma rede da ordem de 300 mil matrículas, o que por si só já se constitui um enorme desafio para o dirigente municipal.

3.1.1 Características da Secretaria Municipal de Educação

Os dados referentes às características gerais da Secretaria Municipal de Educação, que tratam de como a estrutura pública administrativa está organizada para atender às demandas da educação, foram obtidos através da pesquisa MUNIC do IBGE²⁷. Essa é uma pesquisa anual sobre informações básicas municipais que tratam da estrutura, dinâmica e

²⁷ Disponível em: <<https://ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais.html>>. Acesso em: 10/out/21.

funcionamento das instituições públicas municipais, tendo como unidade de investigação o município e como informante principal a prefeitura, por meio dos diversos setores que a compõem. Trabalhamos com os microdados da base de 2018, pois nesse ano foi incluído um caderno suplementar que aborda questões específicas sobre a educação, a partir dos quais selecionamos as variáveis de interesse, descrevemos as características do município e o comparamos com os demais municípios brasileiros.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é caracterizada por uma secretaria exclusiva, o que está em linha com 56,5% dos municípios brasileiros e difere de outros 40,8% municípios onde a secretaria está subordinada a um órgão em conjunto com outras políticas setoriais. Sua gestão prioriza ações como a alfabetização na idade certa, em consonância com 49,8% dos municípios, mas também o combate à violência nas escolas e redução de falta/ausência dos docentes, citados respectivamente por apenas 7,3% e 6,2% dos demais municípios. Além disso, a secretaria do Rio de Janeiro adota medidas para o combate à discriminação racial, à discriminação religiosa, à homofobia e a outros tipos de discriminação, o que também foi afirmado por, pelo menos, metade dos municípios. Entretanto, a secretaria do Rio de Janeiro declarou que não possui nenhum projeto voltado para a educação no campo, povos indígenas, comunidades quilombolas ou de outros povos e comunidades tradicionais, o que chama a atenção, pois, como veremos adiante, há presença de povos e comunidades tradicionais em diversos bairros cariocas.

O Plano Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro foi criado recentemente, no ano de 2018, diferente da grande maioria (89,4%) que existe desde 2014, mesmo ano de vigência do PNE 2014-2024. Até 2018 não havia sido instaurado um Fórum Municipal de Educação no município como também não havia sido instaurado em mais da metade dos municípios brasileiros (56,3%) até essa data.

Há no município do Rio de Janeiro um plano de carreira desde 2008, como na maioria dos municípios brasileiros (63,3%), o piso salarial do magistério público é definido em lei municipal, tal qual em 74,2% dos municípios, e os critérios utilizados de progressão/promoção/ ascensão no plano de carreira são: i) tempo de efetivo exercício no cargo; ii) qualificação ou titulação; e iii) incorporação permanente de remuneração por ocupação de cargo comissionado, que também são critérios utilizados, respectivamente, em 77,3%, 89,7% e 5,7% dos municípios brasileiros.

Dos conselhos municipais da área de educação, constam no município do Rio de Janeiro o Conselho Municipal de Educação, criado antes de 1998, o Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho de Controle e Acompanhamento Social do Fundeb, mas até então não havia ainda um Conselho de Transporte Escolar.

A nomeação dos diretores das escolas da rede municipal de ensino não é realizada por concurso público específico para carreira de diretor escolar, como também não é em na grande maioria dos municípios brasileiros (94,5%), mas é realizada por livre nomeação (para cargo ou função comissionada) como na maior parte do país (95,9%). O método de escolha utilizado para essa nomeação é o de eleição para o cargo de diretor, o que difere de 79,3% dos municípios onde a escolha é feita por indicação.

Por fim, foi informado que no município do Rio de Janeiro não é realizado nenhum levantamento da demanda da população em idade escolar ou consulta pública da demanda das famílias por creche, diferente da maior parte dos municípios que realizam esses levantamentos, respectivamente, em 68,2% e 62,6% dos casos.

Vemos, portanto, que há no município do Rio de Janeiro uma estrutura administrativa dedicada aos assuntos da educação, com estrutura própria e regulamentação específica que tratam de assuntos como o plano de metas para educação e a carreira docente. Todavia, a declaração de que não há um levantamento da demanda traz um alerta para a necessidade de um melhor processo de planejamento, pois, sem informações mínimas como estas e com uma rede escolar tão grande e distribuída em um território tão diverso, o município arrisca ao tomar decisões e a realizar ações que podem seguir na contramão da garantia dos plenos direitos das crianças.

3.2 Conhecendo as crianças

Após o levantamento inicial das características gerais do município e de sua secretaria de educação, direcionamos agora as análises para o atendimento educacional. Nessa seção, passaremos a investigar quem são as crianças de 0 a 5 anos que residem no município do Rio de Janeiro. Esse trabalho requer pesquisar não apenas aquelas que estão matriculadas na rede escolar, mas todas as que residem no município, o que é especialmente importante para a

população de 0 a 3 anos, pois sabemos que no Brasil em torno de 7 a cada 10 crianças nessa faixa etária não estão na escola.

Conhecer as crianças foi o primeiro subsídio que abordamos na seção 1.1.3 desta tese. Lembramos que estar preparado para trabalhar com as crianças significa saber quem elas são, aprender sobre suas infâncias e conhecer suas famílias. A avaliação da rede escolar de educação infantil deve mapear o perfil das crianças que estão na escola, bem como aquelas que estão fora dela oferecendo subsídios ao dirigente municipal que possibilitem a elaboração de iniciativas adequadas a cada um desses grupos de crianças.

No presente estudo de caso, lidamos com o desafio de trabalhar com dados quantitativos preexistentes, coletados periodicamente em todos os municípios e com unidades geográficas mais precisas do que apenas os dados agregados para o município. Dessa forma, em vez de especificarmos os dados que queremos, as análises foram construídas com os dados que possuíamos. Identificamos que a fonte de dados mais adequada para conhecer as crianças e atender aos objetivos de pesquisa era o Censo Demográfico do IBGE de 2010, mais especificamente, os dados do universo do censo, uma vez que parte do próprio censo é amostral e, assim, também não permitiria olharmos em detalhe para certas características dentro das regiões do município.

Começamos as análises, portanto, estudando o formulário de coleta do censo para identificar quais informações existentes poderiam ser úteis ao estudo e conseguimos encontrar 14 variáveis. Levantamos os dados de cada uma dessas variáveis através do Sistema IBGE de Recuperação Automática (Sidra)²⁸, que permite a consulta aos dados armazenados no banco de tabelas estatísticas. Na sequência, realizamos um teste *qui-quadrado* de Pearson com a intenção de verificar uma possível relação dessas variáveis com a distribuição dos bairros e, utilizando um nível de confiança de 95%, verificamos que todas essas 14 variáveis não eram independentes em relação ao bairro, em outras palavras, havia alguma associação entre essas variáveis com a variável bairro que valeria a pena ser investigada.

Agrupamos então essas 14 variáveis em quatro categorias de acordo com as suas características que nomeamos como: “quem são as crianças”, “onde elas vivem”, “condições de habitação” e “perfil das famílias”. Fizeram parte da categoria “quem são as crianças” as

28 Resultados do Universo – Características da População e dos Domicílios. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/universo-caracteristicas-da-populacao-e-dos-domicilios>>. Acesso em: 17/out/2021.

variáveis cor/raça, idade e sexo que foram extraídas das tabelas 1552²⁹ e 3175³⁰ do Sidra. Da categoria “onde elas vivem”, trabalhamos com as variáveis espécie de unidade doméstica – unipessoal, nuclear, estendida, composta –, idade do responsável pelo domicílio, sexo do responsável pelo domicílio, tipo de domicílio – casa, vila, apto, cortiço etc –, e número de moradores por domicílio de onde os dados foram extraídas das tabelas 3219³¹ e 1161³². Já para investigar as “condições de habitação”, utilizamos as variáveis forma de abastecimento de água, destinação do lixo, existência de energia elétrica e existência de banheiro ou esgotamento sanitário que foram obtidas nas tabelas 3216³³ e 1398³⁴. Por fim, a categoria “perfil das famílias” foi construída com as variáveis alfabetização e rendimento *per capita* que obtivemos através das tabelas 3324³⁵ e 3261³⁶ também do Sidra.

Antes de apresentarmos as análises dessas variáveis agrupadas em cada uma de suas categorias, é importante ressaltar que utilizamos os bairros como unidade de investigação e consideramos que um bairro possuía uma característica típica se alguma de suas características se encontrava ao menos a um desvio-padrão da média do município. Por exemplo, quando nos referimos que um bairro possui uma população tipicamente negra é porque naquele bairro a proporção de pessoas que se declararam negras estava pelo menos a um desvio-padrão acima da média de pessoas que se declararam negras no município. Assim, ao afirmarmos que um bairro possui uma determinada característica, não estamos dizendo que essa característica não pode ser encontrada em outros bairros, mas sim que determinado bairro

29 População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo a forma de declaração da idade e a idade. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/1552>>. Acesso em: 03/08/2021.

30 População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175>>. Acesso em: 03/ago/2021.

31 Domicílios particulares permanentes, por número de moradores, segundo a situação do domicílio, o tipo de domicílio, a condição de ocupação e a existência de banheiro ou sanitário e esgotamento sanitário. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3219>>. Acesso em: 03/ago/2021.

32 Domicílios particulares permanentes, por situação do domicílio e a espécie de unidade doméstica, segundo o sexo e os grupos de idade da pessoa responsável pelo domicílio e as classes de rendimento nominal mensal domiciliar *per capita*. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/1161>>. Acesso em: 03/ago/2021.

33 Domicílios particulares permanentes e moradores em domicílios particulares permanentes, por situação do domicílio, segundo o tipo do domicílio, a condição de ocupação, a existência de banheiro ou sanitário e esgotamento sanitário e a existência e número de banheiros de uso exclusivo do domicílio. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3216>>. Acesso em: 03/ago/2021.

34 Domicílios particulares permanentes e moradores em domicílios particulares permanentes, cuja condição do domicílio não era pensionista, nem empregado(a) doméstico(a) ou seu parente, por classes de rendimento nominal mensal domiciliar, a situação do domicílio, a existência e número de banheiros de uso exclusivo do domicílio, a principal forma de abastecimento de água, o destino do lixo e a existência de energia elétrica. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/1398>> Acesso em: 03/ago/2021.

35 Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por situação do domicílio, condição de alfabetização e sexo, segundo a idade. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3324>>. Acesso em: 03/ago/2021.

36 Domicílios particulares permanentes, por classes de rendimento nominal mensal domiciliar *per capita*. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3261>>. Acesso em: 03/ago/2021.

possui algum tipo de característica em destaque. Nem todos os bairros apresentaram características típicas, fazendo com que esse bairro possua características semelhantes à média do município, e nem todas as variáveis evidenciaram o mesmo número de bairros com destaque, pois essa informação depende de quão dispersa uma determinada característica se encontra em relação à sua média.

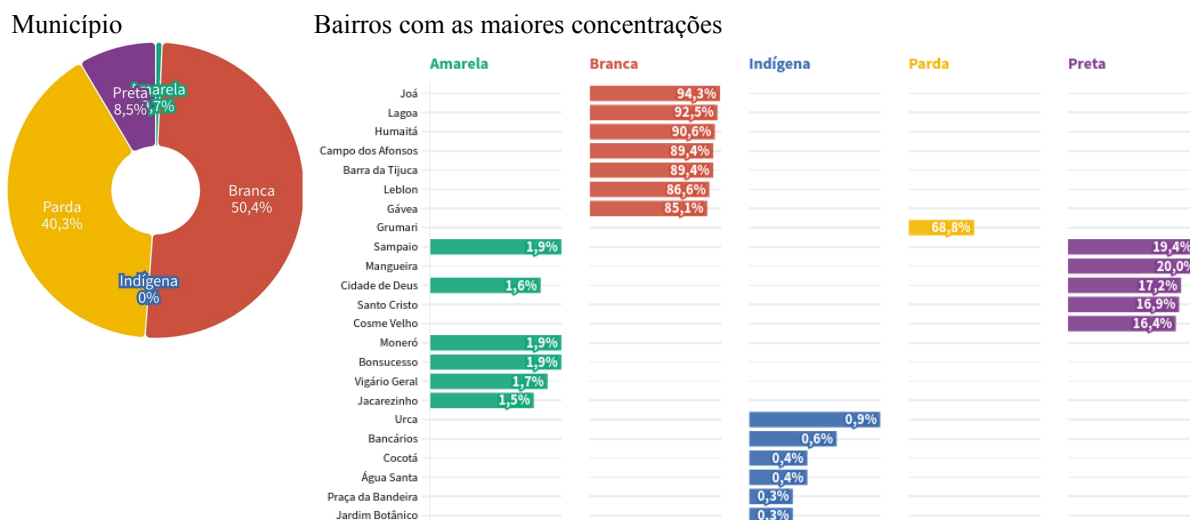
Apesar de considerarmos nas análises que uma condição típica é aquela que se encontra a pelo menos “um” desvio-padrão da média, apenas por uma questão didática e, até mesmo, estética, os gráficos apresentados a seguir foram filtrados para apresentar apenas os bairros dos extremos que estavam a “dois” desvios-padrão da média. Isso foi necessário para que fosse possível a leitura da distribuição dos 160 bairros do município³⁷ em um formato gráfico que comportasse nesta tese.

3.2.1 Quem são as crianças

Nessa primeira categoria analisada, em que fazem parte as variáveis cor/raça, idade e sexo, encontramos que um pouco mais da metade das crianças de 0 a 5 anos do Rio de Janeiro se autodeclararam brancas, 40,3% pardas, menos de 1 a cada 10 pretas e muito poucas se declaram amarela e menos ainda indígenas, sendo estas últimas duas populações de apenas 3.268 e 188 crianças, respectivamente. Todavia, apenas 12 bairros não apresentam população de 0 a 5 anos amarela (Água Santa, Campo dos Afonsos, Cidade Universitária, Grumari, Joá, Maria da Graça, Paquetá, Ribeira, São Conrado, Saúde, Todos os Santos e Zumbi), 83 não têm crianças indígenas e somente dois dos bairros, Joá e Zumbi, não possuem crianças de 0 a 5 anos pretas. Em outras palavras, em praticamente todos os bairros há em maior ou menor escala alguma representatividade de quase todas as cores/raças.

³⁷ Como afirmado anteriormente, hoje, o Rio de Janeiro está organizado em 162 bairros, entretanto, estamos trabalhando nessa seção com os dados do Censo Demográfico de 2010 e os bairros da Lapa e Vila Kennedy só foram oficializados após a coleta dessa pesquisa.

Gráfico 6 – Distribuição da população de 0 a 5 anos segundo sua cor/raça e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010



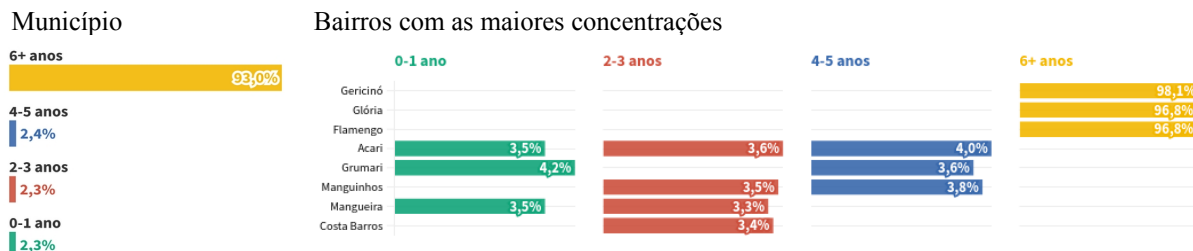
Nota: Do total de 441.250 pessoas, apenas três não declaram sua cor/raça.

Fonte: elaborado pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

No Gráfico 6, além da proporção média do município, representada pelo “gráfico de pizza” à esquerda, temos um “gráfico de barras” à direita que apresenta para cada uma das cores/raças em quais bairros elas se apresentam em maior concentração. Por exemplo, apesar de termos, em média, no município do Rio de Janeiro, 50,4% crianças de cor branca, no bairro da Lagoa, a proporção de crianças brancas é de 92,5%. Do mesmo modo, enquanto a população preta de 0 a 5 anos é em média de 8,5% no município, em bairros como Mangueira e Sampaio essas populações são de 20,0% e 19,4%, respectivamente.

O que essas informações evidenciam é que devemos considerar tanto na formulação de políticas quanto nas práticas pedagógicas essas características locais que podem ser marcantes para uma determinada população. Enfatizamos que nos bairros em destaque, à direita do Gráfico 6, as características de cor/raça chegam a representar o dobro da concentração média do município. No atendimento à educação infantil de bairros como Joá, Lagoa e Humaitá, não podemos deixar de considerar que, nesses bairros, a população é praticamente toda branca. Do mesmo modo, enquanto 8,5% da população do município se autodeclarava preta, em Sampaio, Mangueira, Cidade de Deus e Santo Cristo, temos pelo menos 16% de crianças pretas, podendo chegar até 20%. O mesmo vale para a população indígena que encontramos em maior concentração no bairro da Urca ou da população amarela nos bairros Sampaio, Moneró e Bonsucesso.

Gráfico 7 – Distribuição da população segundo o grupo etário e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010

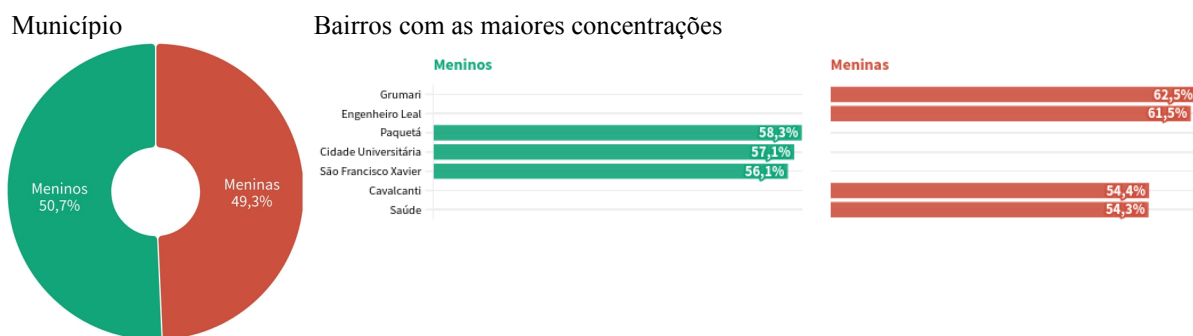


Fonte: elaborado pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

Analisando a distribuição das crianças por faixa etária em cada um dos bairros do município do Rio de Janeiro, é interessante notar que, se em média, temos 7% da população na faixa etária de 0 a 5 anos, esse número pode variar entre 1,9% e 11,1% entre os bairros do município. Pelo Gráfico 7, vemos que há bairros em que os grupos etários de 0 a 1 ano, 2 a 3 anos e 4 a 5 anos variam consideravelmente, mas não há nenhum bairro nesse município que não tenha crianças nessas faixas etárias e, portanto, que não demande por atendimento na educação infantil.

Até mesmo quando analisamos o sexo da população de 0 a 5 anos, como fizemos através do Gráfico 8, encontramos diferenças significativas. Se por um lado, em média temos uma quantidade relativamente igual de meninos e meninas, há bairros como Grumari onde a proporção de meninos chega a 62,5% e, em Paquetá, onde a de meninas é de 58,3%.

Gráfico 8 – Distribuição da população segundo o sexo das crianças de 0 a 5 anos e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010



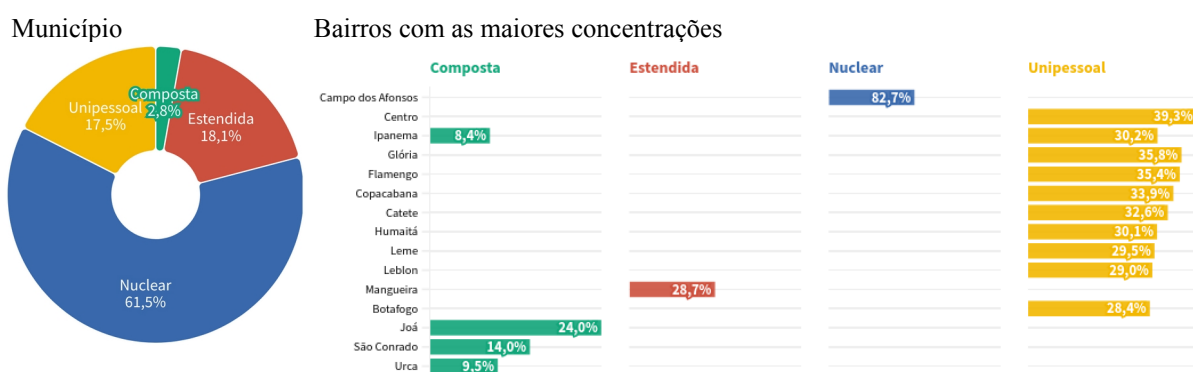
Fonte: elaborado pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

O que os dados nos mostram a partir da análise das variáveis cor/raça, idade e sexo é que não podemos simplesmente tratar das crianças como um sujeito plural e indefinido. Em cada uma das localidades, encontraremos diferentes crianças, cada uma portadora de uma determinada cultura, vivendo diferentes infâncias e com uma relação particular com o mundo. Em cada localidade, ou ao menos a cada grupo de localidades, podemos supor que haverá diferentes demandas educacionais e precisamos estar em diálogo com cada uma delas a fim de atendê-las respeitando o direito de cada criança cidadã.

3.2.2 Onde elas vivem

A maior parte das famílias do município do Rio de Janeiro é nuclear (61,5%), o que, pela definição do IBGE (2011a, p. 33), é constituída por cônjuge(s), pai/padrasto, mãe/madrasta com ou sem filhos. Em segundo lugar, é de famílias estendidas (18,1%), quando um responsável forma uma família com um parente diferente da família nuclear, seguido de domicílios unipessoal (17,5%), que são aqueles constituídos por uma única pessoa e, por fim, temos os domicílios compostos (2,8%), onde há a presença de ao menos uma pessoa sem parentesco.

Gráfico 9 – Distribuição da composição familiar dos domicílios e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010



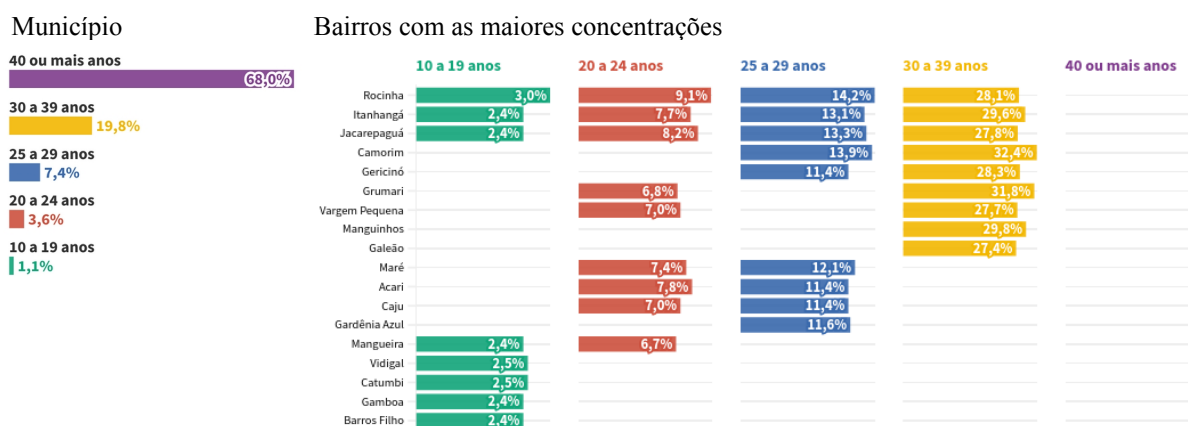
Fonte: elaborado pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

Não há uma característica melhor ou pior para a organização familiar de um domicílio, mas podemos pensar quais experiências são significativas para as crianças que residem em bairros onde essa composição é maior ou menor de famílias nucleares, estendidas, compostas ou unipessoais. Pelo Gráfico 9, vemos que em bairros como o Centro, Glória, Copacabana e

Flamengo, mais de 1/3 dos domicílios é unipessoal enquanto na Mangueira 28,7% são de natureza composta.

Do mesmo modo, a idade do responsável pelo domicílio apresentada na Gráfico 10, pode nos dizer um pouco mais sobre essa experiência de vida das crianças e suas possíveis demandas. Enquanto em 2/3 da população do município o responsável pelo domicílio possui 40 anos ou mais, encontramos bairros com uma parcela significativa dos domicílios em que esse responsável possui entre 20 a 24 anos (3,6%) ou entre 10 a 19 anos (1,1%), o que indica famílias compostas por pessoas muito jovens ou de pessoas muito jovens que necessitam assumir a responsabilidade de uma família. Surgem como destaques, os bairros Rocinha, Itanhangá e Jacarepaguá, como aqueles onde há pessoas muito jovens sendo responsáveis pelos domicílios, tanto quando analisamos a faixa etária de 10 a 19 anos quanto a de 20 a 24 anos.

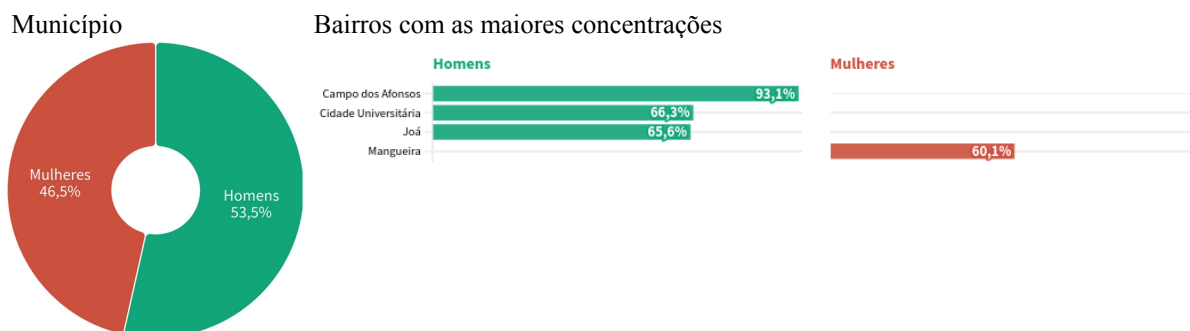
Gráfico 10 – Distribuição da faixa etária dos responsáveis pelos domicílios e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010



Fonte: elaborado pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

Quanto ao sexo do responsável pelo domicílio, informação essa explorada pelo Gráfico 11, vemos que praticamente metade dos domicílios (46,5%) no município do Rio de Janeiro possui uma mulher como responsável, podendo chegar a casos como no bairro da Mangueira a 60,1% dos domicílios da região. Quais seriam as demandas das crianças residentes em bairros com essas características? Como se equilibram as necessidades de cuidar das crianças e trabalhar para essas mulheres?

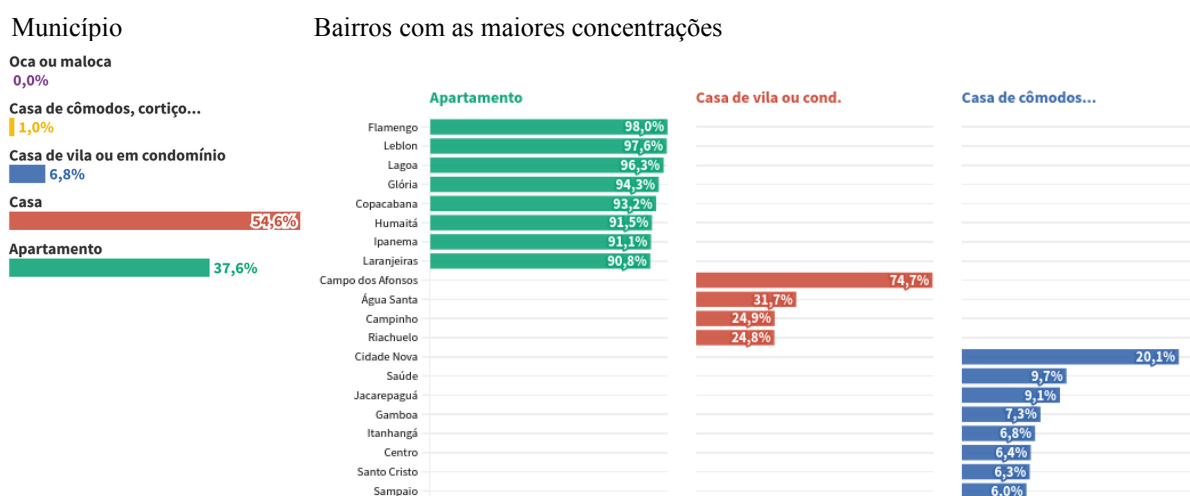
Gráfico 11 – Distribuição do sexo do responsável pelo domicílio e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010



Fonte: elaborado pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

Por sua vez, vemos no Gráfico 12 que o tipo de domicílio também não é o mesmo para todas as crianças. Qual a experiência de uma criança que mora em uma casa, em um apartamento ou em uma casa de cômodos? Apesar de um pouco mais da metade (54,6%) dos domicílios do município do Rio de Janeiro ser de casas, em bairros como Flamengo, Leblon, Lagoa, Glória, Copacabana, Ipanema e Laranjeiras, quase todas as crianças moram em apartamento. Como será o cotidiano dessas crianças se comparado aquelas que residem em bairros como Cidade Nova, Saúde, Jacarepaguá, Gamboa, onde a proporção de casas de cômodo/cortiço chega a 20,1%, 9,7%, 9,1% e 7,3%, respectivamente?

Gráfico 12 – Distribuição dos tipos de domicílios e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010

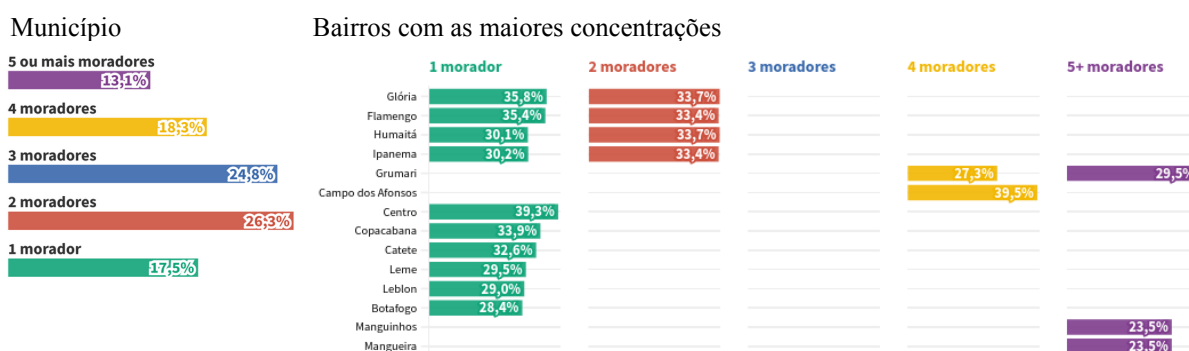


Nota: Os tipos “casa” e “oca ou maloca” não apresentaram bairros com concentrações pelos critérios adotados.

Fonte: elaborado pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

A quinta e última variável que utilizamos para descrever onde as crianças vivem é o número de moradores por domicílio ilustrado pelo Gráfico 13. Nesse gráfico, vemos que metade dos domicílios do município é pequeno, pois possui de dois moradores (26,3%) a três moradores (24,8%). Entretanto, como nos demais casos, encontramos os bairros de Grumari, Manguinhos e Mangueira, onde há uma maior concentração de domicílios com cinco ou mais moradores o que é uma diferença enorme para bairros como Glória, Flamengo e Humaitá, onde, praticamente um a cada três domicílios é composto por uma única pessoa.

Gráfico 13 – Distribuição do número de moradores por domicílio e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010



Fonte: elaborado pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

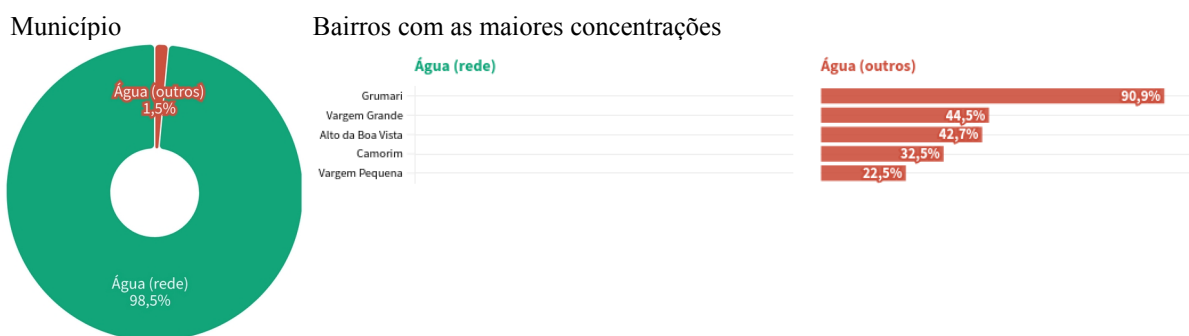
A estrutura e organização das famílias em cada domicílio, o que aqui estudamos através de cinco variáveis do censo demográfico, podem nos ajudar a elaborar melhores políticas públicas para diferentes grupos populacionais quando conseguimos adequar essas políticas às demandas específicas desses grupos. É possível que, em bairros onde tenhamos uma mulher ou pessoas mais jovens como responsável pelo domicílio, a escola precise prover um tempo maior de atendimento enquanto seus familiares estão trabalhando ou estudando. Experiências que crianças vivenciam ao morar em um apartamento com poucas pessoas adultas podem ser bem diferentes de crianças que moram em casa e possuem um espaço mais amplo para brincar e socializar com seus pares. Todas essas são conjecturas possíveis, há muitas outras que podemos cogitar, mas é a partir do esforço de construir esse painel de informações por bairro que poderemos elaborar hipóteses e propor soluções adequadas a cada uma das diferentes realidades locais.

3.2.3 Condições de habitação

É difícil acreditar que, ao analisar as condições de habitação, precisemos discutir condições mínimas existenciais como acesso à água, luz e esgoto. Todavia, essa ainda é a realidade de muitos brasileiros no século XXI e no município do Rio de Janeiro não é diferente.

Enquanto em quase todo município os domicílios recebem água diretamente da rede de distribuição, o Gráfico 14 mostra que em bairros, como os de Grumaria, Vargem Grande, Alto da Boa Vista, Camorim e Vargem Pequena, a realidade é bem diferente.

Gráfico 14 – Distribuição de domicílios por forma de abastecimento de água e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010



Fonte: elaborado pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

A coleta de lixo, analisada no Gráfico 15, mostra que este não é coletado em 1 a cada 10 domicílios de Manguinhos como também não há coleta em 1 a cada 20 domicílios em bairros como Complexo do Alemão, Gericinó, Parada de Lucas e Rio Comprido.

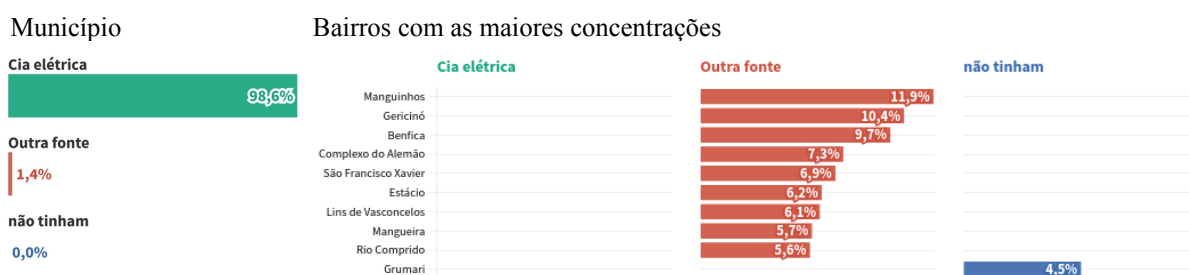
Gráfico 15 – Distribuição de domicílios por forma de destino do lixo e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010



Fonte: elaborado pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

A energia elétrica, que em um passado cada vez mais remoto, poderia estar associada apenas à iluminação, hoje é condição essencial para o uso dos mais variados eletrodomésticos que contribuem para uma melhor qualidade de vida da população. Até mesmo o acesso à *internet* depende dele tornando-se, portanto, um recurso essencial para o acesso à informação e a determinados benefícios sociais das famílias. Todavia, mesmo a energia elétrica sendo fornecida pela concessionária na grande maioria dos domicílios (98,6%), pelo Gráfico 16, vemos que dependendo de qual bairro a criança reside, há grandes chances de que a família tenha que recorrer a outras fontes de energia como é o caso de Manguinhos, Gericinó, Benfica e Complexo do Alemão.

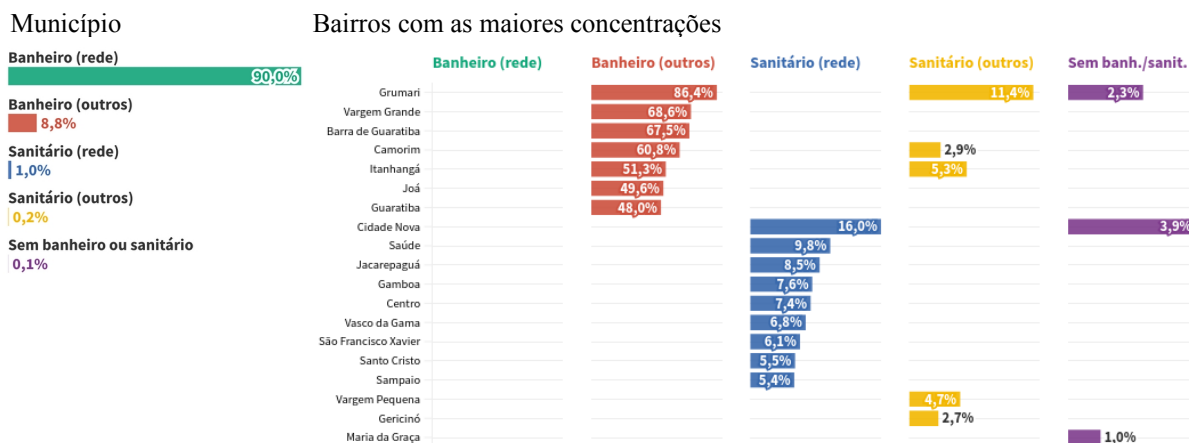
Gráfico 16 – Distribuição de domicílios por existência de energia elétrica e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010



Fonte: elaborado pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

A última variável dessa categoria, que trata da existência de banheiro ou sanitário no domicílio, sobressai por ser o maior déficit dessas condições mínimas de habitação, como apresentado no Gráfico 17. Um a cada 10 domicílios do município do Rio de Janeiro não possui banheiro ligado diretamente à rede de coleta da concessionária e há casos extremos em que simplesmente não há nem banheiro ou sanitário no domicílio, como em Grumari (2,3%), Cidade Nova (3,9%) e Maria da Graça (1,0%).

Gráfico 17 – Distribuição de domicílios segundo a existência de banheiro, sanitário ou esgotamento sanitário e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010



Fonte: elaborado pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

Dada a importância das condições mínimas de habitação, que se configuram praticamente em condições mínimas de subsistência, criamos essa categoria específica para analisar essas questões. Entretanto, gostaríamos que essa não fosse nem uma dimensão de análise e que todas as crianças pudessem residir em um domicílio com condições mínimas. Como podemos pensar no desenvolvimento integral da criança sem que ao menos seja garantido a ela condições mínimas de saúde? Erradicar qualquer forma de vulnerabilidade de acesso à água, luz e esgoto deveria ser a prioridade de qualquer sociedade.

3.2.4 Perfil das famílias

As duas variáveis dessa categoria, a alfabetização e a renda *per capita*, são usualmente utilizadas como variáveis explicativas quando se pretende analisar o desempenho escolar medido pelas notas dos alunos em testes padronizados. Entretanto, distante dessa abordagem, estamos interessados em descrever as diferentes características dos bairros, buscando ampliar o conhecimento sobre as crianças que residem no município do Rio de Janeiro a fim de oferecer subsídios ao dirigente municipal para formular políticas públicas adequadas às diferentes realidades do seu município.

Dessa forma, ao analisar o Gráfico 18, estamos interessados em refletir sobre quais os desafios de uma família que se encontra em um dos oito bairros onde praticamente 1 a cada

10 pessoas não é alfabetizada. Como a escola poderia contribuir com o desenvolvimento dessa criança frente a outras que já nasceram em locais onde todos já estão alfabetizados?

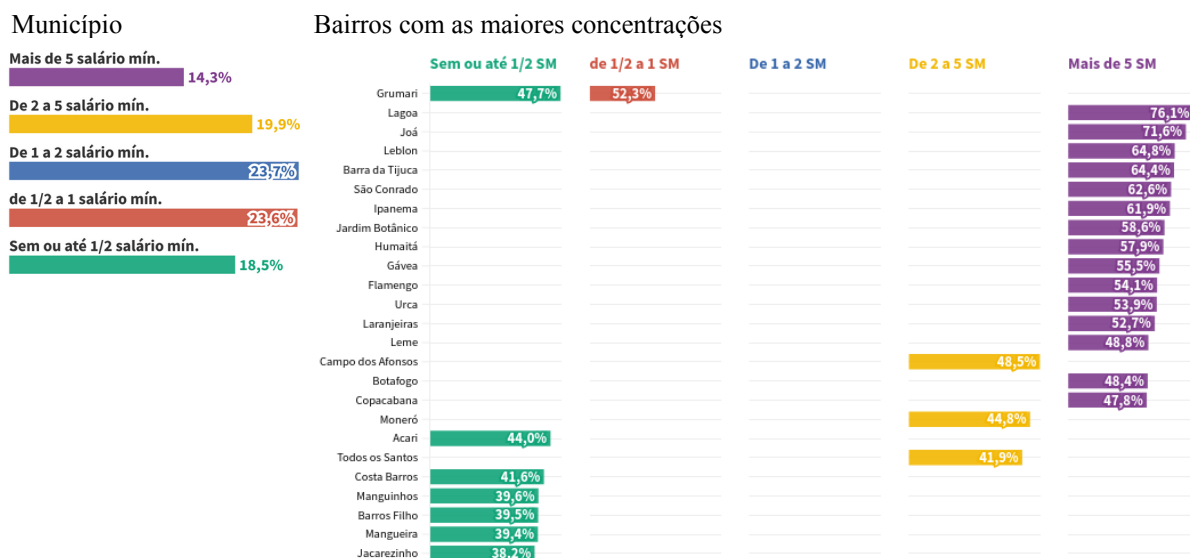
Gráfico 18 – Distribuição de pessoas com 5 anos ou mais por condição de alfabetização e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010



Nota: Não houve declaração a respeito da alfabetização em 4 de 5.956.414 respostas.
 Fonte: elaborado pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

Com o mesmo olhar, analisamos o Gráfico 19, no qual observamos as profundas diferenças entre os bairros quando se trata das faixas de rendimento nominal *per capita*. Enquanto 18,5% dos domicílios do município do Rio de Janeiro não dispõem de renda ou possui uma renda *per capita* de apenas 1/2 salário-mínimo, outros 14,3% possuem uma renda *per capita* de cinco ou mais salários-mínimos, o que é, na melhor das hipóteses, uma diferença de 10x na renda domiciliar entre esses bairros. Em bairros como Lagoa, Joá, Leblon, Barra da Tijuca e São Conrado praticamente dois a cada três domicílios dispõem de uma renda *per capita* de, pelo menos, cinco salários-mínimos, enquanto em Grumari, Acari, Costa Barros e Manguinhos, em 40% dos casos, as famílias detêm uma renda *per capita* de até 1/2 salário-mínimo.

Gráfico 19 – Distribuição de domicílios por rendimento *per capita* e destaque para os bairros que apresentaram as maiores concentrações dessa característica no município do Rio de Janeiro em 2010

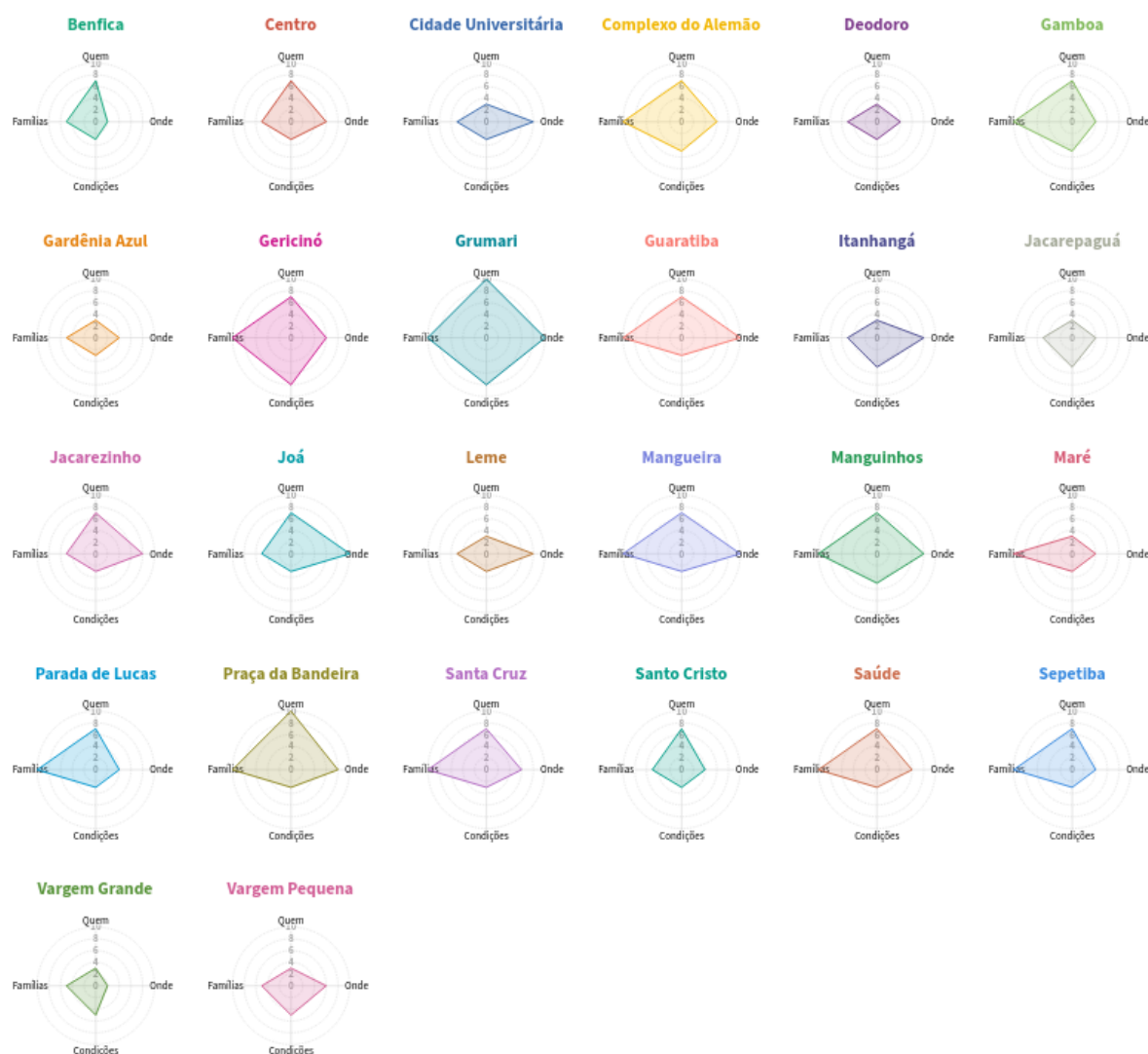


Nota: Não houve declaração a respeito da renda *per capita* em 238 de 2.144.445 domicílios.

Fonte: elaborado pelo autor a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

Adotamos como estratégia metodológica apontar aqueles bairros que possuem alguma característica marcante em relação aos demais quando analisadas 14 variáveis do Censo Demográfico de 2010, que foram agrupadas em quatro categorias que versam sobre “quem são as crianças”, “onde elas vivem”, “condições de habitação” e o “perfil das famílias”. Todavia, nem todos os bairros analisados apresentaram algum destaque em relação aos demais. Pelos critérios adotados, dos 160 bairros do município do Rio de Janeiro presentes no Censo Demográfico de 2010, 11 não apresentaram nenhuma característica de destaque, outros 27 apresentaram destaque em apenas uma das quatro categorias analisadas, outros 32 em duas categorias, 64 destacaram-se em três categorias e 26 bairros apresentaram destaque em todas as quatro categorias analisadas.

Gráfico 20 – Relação de bairros do município do Rio de Janeiro que se destacaram nas quatro categorias de investigação



Nota: cada bairro está representado por quatro eixos que traduzem as quatro categorias analisadas. O valor do eixo, foi padronizado em uma escala de 0 a 10, assume “0” quando nenhuma das variáveis da categoria teve destaques e “10” quando todas as variáveis da categoria apresentaram algum destaque.

Fonte: elaborado pelo autor.

No Gráfico 20, apresentamos os 26 bairros que obtiveram destaques nas quatro categorias estudadas. Cada eixo representa uma das categorias e o seu valor foi padronizado em uma escala, na qual “0” equivale a nenhum destaque nas variáveis de determinada categoria e “10” representa destaque em todas as variáveis de determinada categoria. Dessa forma, verificamos, por exemplo, que Grumari possui características marcantes em praticamente todas as categorias estudadas e os bairros de Guaratiba, Mangueira e Manguinhos possuem características marcantes muitas das variáveis que tratam de “quem são

as crianças”, “onde elas vivem” e “perfil das famílias”. Já os bairros de Benfica, Centro e Santo Cristo, a característica mais marcante está relacionada a “quem são as crianças”. Esses gráficos nos oferecem uma rápida visualização das características dos bairros e evidencia como cada bairro possui características bem peculiares em relação aos demais. Não podemos considerar que todos os bairros são da mesma natureza e, portanto, elaborar políticas públicas para a educação infantil deve levar em consideração as demandas específicas de cada localidade.

3.3 A garantia do direito ao acesso: quais crianças são atendidas na educação infantil?

Trabalhamos na seção anterior analisando o perfil da população que reside no município do Rio de Janeiro com idade de frequentar à educação infantil. Agora, desejamos conhecer quem dessa população está sendo atendida pela rede escolar do município. Discutiremos, portanto, o acesso dessas crianças à educação infantil, direito constitucional e dever do Estado desde o nascimento.

Da perspectiva de como calcular o acesso, este é um conceito simples. Precisamos saber qual proporção da população de 0 a 3 anos está na creche e qual proporção da população de 4 a 5 anos está na pré-escola e, para tanto, precisamos do número de crianças matriculadas e do total de crianças em cada faixa etária da população. Apesar do Censo Escolar registrar um dado bem acurado de matrículas até por escolas e turmas, a última informação que temos do tamanho da população por faixa etária para as regiões de um município como os bairros é o Censo Demográfico de 2010.

O Censo Demográfico é uma pesquisa decenal e está atrasado, pois deveria ser realizado em 2020 e a última previsão é de que ocorra em 2022³⁸. De 2010 até agora, conseguimos uma boa estimativa do acesso à educação infantil para a região metropolitana do Rio de Janeiro através da Pnad, porém, essa pesquisa não atende, pois abrange apenas a região metropolitana, que engloba ao todo 22 municípios³⁹, e é essencial apurar os dados na menor unidade geográfica possível. Apenas como mais um exemplo de como essa informação geográfica é relevante, abrir vagas para a educação infantil no município do Rio de Janeiro em bairros

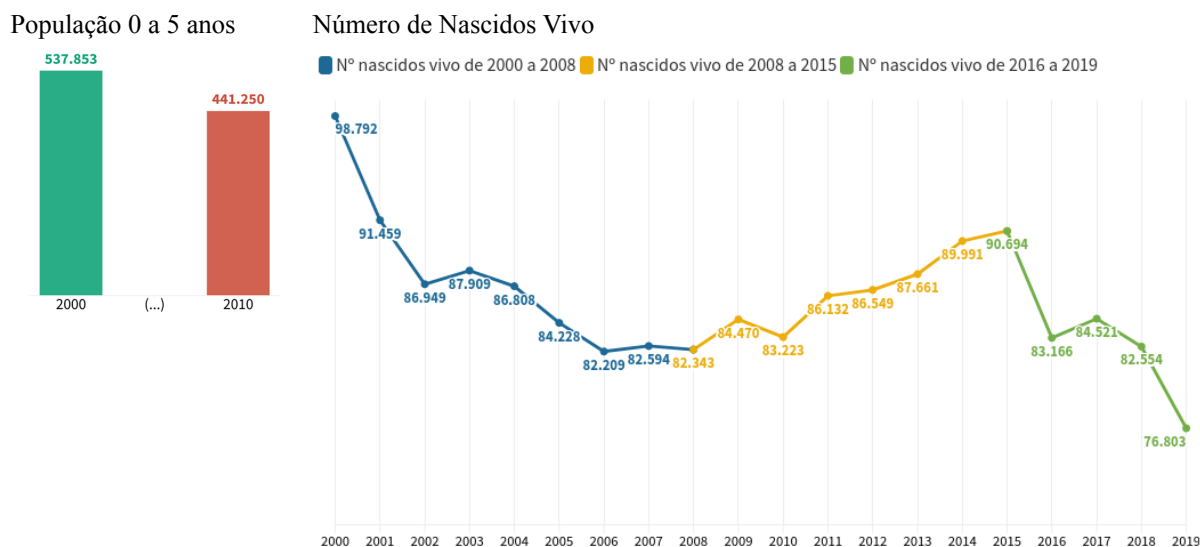
38 Informação disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/32574-confirmacao-do-censo-demografico-e-as-noticias-que-marcaram-2021-no-ibge>>.

39 Ver em: Lei Complementar do Estado do Rio de Janeiro nº 184 de 27 de dezembro de 2018.

como o de Santa Cruz ou Urca são ações para públicos totalmente distintos. Além de suas características demográficas, esses bairros estão localizados a mais de 70 km um do outro e um trajeto de carro entre eles levaria em torno de 1:30h de carro ou 3:30h se utilizado transporte público⁴⁰. É um direito de toda criança o acesso a uma educação próxima da residência e vimos como cada bairro pode demandar por políticas de acesso bem distintas.

O Censo Demográfico de 2010 é, atualmente, a referência mais precisa para os dados da população por bairro de um município, mas não podemos ficar defasados apenas com os dados de 2010. Vejamos o caso do Rio de Janeiro através do Gráfico 21. Mesmo sabendo que a população de 0 a 5 anos reduziu em 18% entre os anos de 2000 e 2010, fica evidente pelo número de nascidos vivo que essa tendência de queda foi reduzindo de intensidade a partir de 2003, chegou a crescer entre 2008 e 2015 e voltou a reduzir novamente apenas em 2016.

Gráfico 21 – População de 0 a 5 anos nos censos demográficos de 2000 e 2010 e número de nascidos vivo no período de 2000 a 2019 no município do Rio de Janeiro



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos Censos Demográficos de 2000 e 2010 do IBGE e das Estatísticas Vitas do Datasus.

Esses dados apontam inclusive que os indicadores de acesso foram beneficiados por esse efeito demográfico favorável, isto é, como em certos momentos houve um menor número de crianças nascendo, com o mesmo número de vagas, a rede conseguia atender proporcionalmente uma maior proporção da população. Os movimentos de aumento ou

40 Segundo informação do Google Maps. Disponível em <<https://www.google.com.br/maps>>. Acesso em 24/dez/21.

redução do número de nascidos vivo ao longo do tempo, provocam diferentes pressões por vagas e demandam por adequações do número efetivo de matrículas da rede.

Não temos como saber com a mesma precisão do censo demográfico qual a população de 0 a 5 anos do município do Rio de Janeiro por bairro em 2019, entretanto, temos algumas informações que podem contribuir para realizarmos uma estimativa.

3.3.1 Estimativa para a população de 0 a 5 anos

Para estimar a população de 0 a 5 anos, utilizamos a projeção do IBGE que fornece a população por faixa etária do estado⁴¹ e o número de nascidos vivo fornecido pelo Datasus. Começamos pela estimativa da população com “menos de 1 ano” de um município, calculando a proporção do número de nascidos vivo do município em relação aos nascidos vivo do estado e multiplicamos pela projeção da população com “menos de 1 ano” do estado. A fórmula dessa estimativa é a seguinte:

$$\text{n}^\circ \text{ de crianças com "menos de 1 ano" de um município} = (\text{n}^\circ \text{ de nascidos vivo no município} / \text{n}^\circ \text{ de nascidos vivo no estado}) \times \text{projeção do IBGE para a população com "menos de 1 ano" no estado}$$

O conceito dessa fórmula é de que se o IBGE projeta 200 mil habitantes para a população com “menos de 1 ano” de um determinado estado, 200 mil é essencialmente o número de nascidos vivo naquele estado. Portanto, se soubermos quantas crianças nasceram em um determinado município e quantas nasceram em todo o seu estado, podemos estimar a sua contribuição para que o número total de crianças nascidas naquele ano seja de 200 mil habitantes.

Para estimarmos as demais faixas etárias, seguimos o mesmo raciocínio, porém ajustamos o ano dos nascidos vivo para que sejam compatíveis com a faixa etária desejada. Por exemplo, para saber qual a estimativa das crianças com “1 ano” em 2019, utilizaremos a projeção do IBGE para a população total com “1 ano” no estado em 2019 e multiplicaremos pela proporção do número de nascidos vivo do ano de 2018, porque quem tem “1 ano” em 2019 nasceu em 2018. Para saber a população com “2 anos”, utilizaremos os dados de nascidos vivo em 2017 e, assim, sucessivamente.

41 Disponíveis em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html>>. Acesso em 07/nov/21.

Destacamos que essa estimativa ajusta a projeção da população do IBGE pelo número de nascidos vivo o que é razoável se considerarmos que estamos lidando justamente com a parcela mais jovem da população, mas não contempla diversos efeitos demográficos importantes como os movimentos migratórios ou diferentes taxas de mortalidade. Reconhecemos que há outras iniciativas possíveis para estimar essa população, como a do Inep que trabalhou com o conceito de coortes do Censo Escolar (BRASIL, 2021) ou aquelas que utilizam uma projeção do número de nascidos vivo descontando pelos dados de mortalidade (FALCIANO, 2014; 2016). Todavia, optamos pela alternativa descrita acima por ser de fácil assimilação, simples de se calcular e por manter a soma das estimativas de todos os municípios dentro da projeção total do IBGE para o estado. Vejamos então como utilizamos esse conceito para estimar especificamente a população por faixa etária para o município do Rio de Janeiro e depois distribuir esses números pelos seus 162 bairros.

Tabela 11 – Projeção do IBGE para a população de 0 a 5 anos do estado do Rio de Janeiro em 2019, proporção dos nascidos vivo do município do Rio de Janeiro obtida pela média móvel (3 anos) entre 2014 e 2019 e estimativa para a população de 0 a 5 anos do município do Rio de Janeiro em 2019

Faixa etária	Projeção do IBGE para a população de 0 a 5 anos do estado do Rio de Janeiro em 2019	Proporção dos nascidos vivo do município do Rio de Janeiro em relação ao estado obtida pela média móvel de 3 anos		Estimativa da população de 0 a 5 anos do município do Rio de Janeiro em 2019
		Valor	Ano de referência	
Menos de 1 ano	226.391	37,4%	2019	84.718
1 ano	228.146	37,8%	2018	86.130
2 anos	221.817	38,0%	2017	84.370
3 anos	223.283	38,3%	2016	85.422
4 anos	230.319	38,6%	2015	88.983
5 anos	223.885	38,8%	2014	86.926
0 a 3 anos	899.637			340.640
4 e 5 anos	454.204			175.909
Total 0 a 5 anos	1.353.841			516.549

Fonte: elaborada pelo autor a partir da projeção da população realizada pelo IBGE e da proporção do número de nascidos vivo divulgado pelo Datasus.

Na Tabela 11, detalhamos as informações utilizadas: i) resgatamos a projeção do IBGE para cada uma das faixas etárias do estado do Rio de Janeiro; ii) apuramos a proporção dos nascidos vivo dividindo a média móvel dos nascidos vivo do município pela média móvel dos nascidos vivo no estado, utilizando uma média móvel com três anos para atenuar possíveis variações bruscas; iii) estimamos a população para cada faixa etária do município multiplicando a projeção do IBGE pela proporção dos nascidos vivo. Por exemplo, estimamos 84.370 habitantes para a população de 2 anos do município do Rio de Janeiro em 2019, pois

havia 221.817 habitantes com 2 anos em todo o estado e 38,0% foi a proporção de nascidos vivo de 2017.

Com a estimativa de cada uma das faixas etárias do município em 2019, o passo seguinte foi realizar os mesmos procedimentos para cada um dos 162 bairros, isto é, distribuimos a população de cada faixa etária do município pelo número de nascidos vivo de cada bairro ano a ano⁴². Os dados foram calculados individualmente para cada faixa etária, mas a Tabela 12 apresenta a consolidação do total de crianças de 0 a 5 anos em cada um dos bairros.

Tabela 12 – Estimativa da população de 0 a 5 anos por bairro do município do Rio de Janeiro em 2019

Bairro	Pop. 0 a 5 anos	Bairro	Pop. 0 a 5 anos	Bairro	Pop. 0 a 5 anos
Abolição	771	Gamboa	1.025	Penha	5.706
Acari	3.100	Gardênia Azul	3.831	Penha Circular	2.795
Água Santa	518	Gávea	1.509	Piedade	3.184
Alto da Boa Vista	747	Gericinó	5	Pilares	2.067
Anchieta	6.164	Glória	735	Pitangueiras	788
Andaraí	2.107	Grajaú	2.164	Portuguesa	1.179
Anil	2.692	Grumari	11	Praça da Bandeira	597
Bancários	1.181	Guadalupe	3.982	Praça Seca	5.146
Bangu	21.172	Guaratiba	11.668	Praia da Bandeira	279
Barra da Tijuca	9.315	Higienópolis	983	Quintino Bocaiúva	2.217
Barra de Guaratiba	439	Honório Gurgel	1.944	Ramos	4.068
Barros Filho	1.487	Humaitá	787	Realengo	13.798
Benfica	3.059	Imperial de São Cristóvão	3.906	Recreio dos Bandeirantes	8.242
Bento Ribeiro	2.948	Inhaúma	5.117	Riachuelo	706
Bonsucesso	4.499	Inhoaíba	5.880	Ribeira	193
Botafogo	4.781	Ipanema	1.904	Ricardo de Albuquerque	2.159
Brás de Pina	3.641	Irajá	6.703	Rio Comprido	3.427
Cachambi	2.337	Itanhangá	4.209	Rocha	884
Cacuaia	799	Jacaré	2.072	Rocha Miranda	3.391
Caju	2.624	Jacarepaguá	16.026	Rocinha	6.546
Camorim	543	Jacarezinho	1.782	Sampaio	850
Campinho	1.101	Jardim América	2.720	Santa Cruz	23.658
Campo dos Afonsos	133	Jardim Botânico	1.105	Santa Teresa	2.762
Campo Grande	31.810	Jardim Carioca	1.857	Santíssimo	4.740
Cascadura	2.550	Jardim Guanabara	1.416	Santo Cristo	1.278
Catete	1.256	Jardim Sulacap	1.432	São Conrado	582
Catumbi	1.450	Joá	44	São Francisco Xavier	441
Cavalcanti	1.354	Lagoa	976	Saúde	332
Centro	2.381	Lapa	54	Senador Camará	8.354
Cidade de Deus	5.088	Laranjeiras	2.338	Senador Vasconcelos	2.139
Cidade Nova	434	Leblon	2.263	Sepetiba	5.064

42 Disponíveis em <http://tabnet.rio.rj.gov.br/cgi-bin/dh?sinasc/definicoes/sinasc_apos2005.def>. Acesso em 15/nov/21.

Bairro	Pop. 0 a 5 anos	Bairro	Pop. 0 a 5 anos	Bairro	Pop. 0 a 5 anos
Cidade Universitária	134	Leme	777	Tanque	3.424
Cocotá	524	Lins de Vasconcelos	2.849	Taquara	10.236
Coelho Neto	2.483	Madureira	4.325	Tauá	1.714
Colégio	2.598	Magalhães Bastos	1.753	Tijuca	9.248
Complexo do Alemão	4.083	Mangureira	1.870	Todos os Santos	991
Copacabana	6.759	Manguinhos	2.591	Tomás Coelho	1.570
Cordovil	3.512	Maracanã	1.219	Turiaçu	1.063
Cosme Velho	565	Maré	11.352	Urca	321
Cosmos	7.141	Marechal Hermes	3.156	Vargem Grande	1.872
Costa Barros	4.251	Maria da Graça	513	Vargem Pequena	2.271
Curicica	5.346	Méier	2.829	Vasco da Gama	289
Del Castilho	1.831	Moneró	248	Vaz Lobo	1.404
Deodoro	1.096	Olaria	3.615	Vicente de Carvalho	1.996
Encantado	824	Oswaldo Cruz	2.174	Vidigal	1.407
Engenheiro Leal	389	Paciência	9.470	Vigário Geral	2.648
Engenho da Rainha	2.009	Padre Miguel	5.326	Vila Cosmos	736
Engenho de Dentro	3.499	Paquetá	220	Vila da Penha	2.077
Engenho Novo	3.574	Parada de Lucas	1.956	Vila Isabel	4.278
Estácio	1.638	Parque Anchieta	1.269	Vila Kennedy	293
Flamengo	2.374	Parque Colúmbia	225	Vila Militar	569
Freguesia (Ilha do Gov.)	1.427	Pavuna	6.979	Vila Valqueire	2.423
Freguesia (Jacarepaguá)	5.081	Pechincha	3.071	Vista Alegre	786
Galeão	2.137	Pedra de Guaratiba	3.218	Zumbi	152

Nota 1: apesar dos bairros da Lapa e Vila Kennedy terem sido oficializados depois do ano de 2010, a metodologia permite uma estimativa para esses bairros, pois utiliza os dados do número de nascidos vivo de cada ano.

Nota 2: não havia dados anteriores a 2013 do número de nascidos vivo para os bairros Parque Colúmbia, Vasco da Gama e Gericinó. Portanto, ao calcular as proporções desses três bairros, ajustamos a média móvel para contemplar apenas os dados disponíveis.

Fonte: elaborada pelo autor.

Ratificamos que apenas a realização de um novo censo demográfico fornecerá um painel preciso do número de crianças por faixa etária em cada bairro. Entretanto, essa metodologia nos permite estimar dados que podem subsidiar o planejamento de demanda e investigar o acesso à educação infantil.

3.3.2 Análise do acesso em cada bairro

Com a estimativa da população de 0 a 5 anos por bairro do município do Rio de Janeiro em 2019, o passo seguinte para analisar o acesso dessa população à educação infantil é analisar esses números comparativamente às matrículas obtidas pelos microdados do Censo

Escolar da Educação Básica do Inep (INEP, [s.d.]) aos quais complementamos a informação com os bairros das escolas⁴³.

É importante ressaltar que foi necessário um significativo tratamento na base de dados para compatibilizar os dados cadastrais das escolas com os 162 bairros oficiais do município do Rio de Janeiro. Esse tratamento consistiu em: i) relacionar o endereço de cada uma das escolas do município nos anos de 2010 e 2019; ii) adequar a ortografia dos nomes; iii) na ausência da descrição dos bairros, complementar essa informação, pesquisando pelo CEP ou investigando sua localidade através do sistema Google Maps; iv) criar uma correspondência para dados não oficiais como sub-bairros, favelas e demais localidades; e, finalmente, v) atualizar os microdados com o nome do bairro oficial de cada escola. O resultado desse tratamento propiciou que pudéssemos analisar em cada bairro o número de matrículas na creche e pré-escola e, conseqüentemente, calcular o acesso à educação infantil entre os anos de 2010 e 2019 comparando com os dados obtidos anteriormente da população de 0 a 5 anos.

A Tabela 13 resume parte dessa análise, na qual apresentamos a distribuição do número de bairros pelas faixas de variação da população, das matrículas e do acesso entre os anos de 2010 e 2019. Verificamos, por exemplo, que houve um aumento real na maioria dos bairros do município do Rio de Janeiro tanto da população de 0 a 3 anos, em idade escolar de frequentar a creche, quanto da população de 4 e 5 anos, em idade escolar de frequentar a pré-escola. No caso da população de 0 a 3 anos, em 54 bairros, houve um aumento entre 5% e 25% dessa população, sendo que outros 57 bairros apresentaram um aumento superior a 25% totalizando assim 111 bairros dos 162 desse município registrando aumento da população de 0 a 3 anos. No caso da população de 4 a 5 anos, vemos um movimento semelhante, em que 107 bairros registram aumento.

43 A informação dos bairros das escolas não consta habitualmente da base dos microdados e, portanto, realizamos um pedido de informação que registrado pelo protocolo nº 23480-006321/2020-10 e que foi aberto em 09/mar/20.

Tabela 13 – Distribuição do número de bairros segundo a variação da população de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos, do número de matrículas na creche e pré-escola e do acesso da população de 0 a 3 anos a creche e da população de 4 a 5 anos a pré-escola no município do Rio de Janeiro entre os anos de 2010 e 2019

Faixas	Variação população		Variação da matrícula		Variação do acesso	
	0 a 3 anos	4 e 5 anos	Creche	Pré-escola	0 a 3 anos a creche	4 a 5 anos a pré-escola
Redução menor do que -25%	9	12	14	16	26	42
Redução entre -25% e -5%	25	21	10	34	19	31
Estável entre -5% e +5%	15	20	11	12	9	12
Aumento entre +5% e +25%	54	48	14	32	25	30
Aumento maior do que +25%	57	59	103	62	72	40
Outros casos	2	2	10	6	11	7
Total de bairros	162	162	162	162	162	162

Nota: “Outros casos” significa que não havia população ou não havia matrículas em 2010 e/ou 2019.
Fonte: elaborada pelo autor.

Quando analisamos o número de matrículas, em 117 dos 162 bairros, houve aumento do número de matrículas na creche dos quais 103 registraram um aumento superior a 25%, do mesmo modo que 94 dos bairros apresentaram um aumento de matrículas na pré-escola dos quais 62 foram maior do que 25% no período de 2010 e 2019. O que é um bom sinal, pois representa uma expansão real da rede em número de matrículas.

Todavia, quando analisamos o acesso à creche e pré-escola em cada um desses bairros, o que aqui foi medido pela proporção do número de matrículas na creche em relação à população de 0 a 3 anos e pela proporção do número de matrículas na pré-escola em relação à população de 4 e 5 anos, vemos que, em apenas 97 (60%) dos bairros, houve um aumento do acesso à creche e em apenas 70 (43%) dos bairros à pré-escola. Vemos que, apesar do aumento real do número de matrículas, esse aumento não foi suficiente para superar o aumento da população e de fato ampliar o acesso à educação infantil em todos os bairros.

Tabela 14 – Distribuição do número de bairros segundo o acesso da população de 0 a 3 anos à creche e da população de 4 a 5 anos à pré-escola no município do Rio de Janeiro em 2019

Faixa de acesso à creche em 2019	Número de bairros	Faixa de acesso à pré-escola em 2019	Número de bairros
Igual a zero	8	Igual a zero	4
Menor do que 10%	3	Menor do que 50%	23
Entre 10% e 30%	58	Entre 50% e 75%	44
Entre 30% e 50%	57	Entre 75% e 100%	34
Maior ou igual a 50%	36	Maior ou igual a 100%	55
Total de bairros	162	Total de bairros	162

Fonte: elaborada pelo autor.

Mais ainda, esse acesso varia consideravelmente em cada um dos bairros. Na Tabela 14, analisamos a distribuição no número de bairros por faixa de acesso em 2019 e identificamos que não havia matrículas na creche em oito bairros e em quatro não havia matrículas na pré-escola. Se considerarmos a Meta 1 do PNE 2014-2024, vemos que em apenas 36 (22%) bairros o município está dentro da meta de atender 50% da população de 0 a 3 anos na creche e em apenas 55 (34%) bairros universalizou a pré-escola. Não há dúvidas que alguns bairros, principalmente os limítrofes, podem atender crianças residentes de outros bairros, temos inclusive registro de situação semelhante entre municípios (FALCIANO; NUNES, 2019). Entretanto, esse indicativo de acesso é importante e nos ajuda a conjecturar o quão próximo o município está das suas metas educacionais. Houve melhorias na expansão do número de matrículas no período analisado, mas o município ainda está muito aquém das metas do PNE. Em pelo menos 69 bairros, duas a cada três crianças de 0 a 3 anos ficam fora da creche e em pelo menos 71 bairros não há vagas para um a cada quatro crianças de 4 a 5 anos na pré-escola.

Tabela 15 – Distribuição do número de bairros segundo a variação do número de escolas e a variação do número de matrículas por escola da educação infantil no município do Rio de Janeiro entre 2010 e 2019

Faixas de variação	Número de bairros segundo a faixa de variação do número de escolas	Número de bairros segundo a faixa de variação do número de matrículas por escola
Redução menor do que -25%	23	9
Redução entre -25% e -5%	33	18
Estável entre -5% e +5%	34	18
Aumento entre +5% e +25%	23	41
Aumento maior do que +25%	44	71
Outros casos	5	5
Total de bairros	162	162

Nota: “Outros casos” significa que não havia escolas de educação infantil em 2010 e/ou em 2019.

Fonte: elaborada pelo autor.

Vimos que houve uma expansão do número de matrículas da rede, mas, na Tabela 15, observamos que o número de escolas que atendem à educação infantil não aumentou em todos os bairros entre os anos de 2010 e 2019. Houve uma expansão real do número de escolas em 67 bairros, mas em 56 bairros o número de escolas reduziu e em 34 esse número se manteve relativamente estável. Esses dados nos levam a considerar que nos bairros onde não houve o aumento do número de escolas, a expansão da rede pode ter sido realizada aumentando-se o número de matrículas nas escolas preexistentes. Como em 112 dos 162 bairros houve aumento do número de matrículas por escola, acreditamos que essa talvez seja uma hipótese correta.

3.3.3 O acesso dos diferentes grupos sociais

Na seção 3.2, conhecemos “quem são as crianças” do município do Rio de Janeiro e vimos que cada bairro possui uma população com características bem peculiares. Do mesmo modo, no início desta seção, identificamos que a oferta de vagas em cada bairro varia sensivelmente tanto na creche quanto na pré-escola. Agora, compararemos essas duas informações e verificaremos se diferentes grupos sociais estão sujeitos a diferentes condições de acesso.

Tabela 16 – Comparativo do número de bairros que concentram as características de cor/raça, alfabetização dos moradores e renda *per capita* segundo as faixas de acesso à creche no município do Rio de Janeiro em 2019

Acesso à creche	Igual a zero	Menor do que 10%	Entre 10% e 30%	Entre 30% e 50%	Maior ou igual a 50%	Total
População residente de 0 a 5 anos por cor/raça						
Amarela	1	1	6	9	5	22
Branca	2	1	5	6	17	31
Indígena	1	0	6	4	5	16
Parda	3	1	2	13	1	20
Preta	1	0	11	9	3	24
Bairros sem destaque	0	1	35	27	11	74
Pessoas de 5 ou mais anos alfabetizadas no domicílio						
Alfabetizadas	3	2	13	20	17	55
Não alfabetizadas	2	1	7	14	2	26
Bairros sem destaque	4	1	45	37	18	105
Rendimento nominal domiciliar mensal <i>per capita</i>						
Sem ou até 1/2 salário-mínimo	2	1	7	13	1	24
De 1/2 a 1 salário-mínimo	3	1	6	9	1	20
De 1 a 2 salários-mínimos	1	0	9	5	0	15
De 2 a 5 salários-mínimos	2	1	7	3	15	28
Mais de 5 salários-mínimos	0	2	1	5	15	23
Bairros sem destaque	2	0	33	29	8	72

Nota: os bairros denominados como “sem destaque” são aqueles em que a proporção das suas características se encontra em até um desvio-padrão da proporção média dos bairros do município.

Fonte: elaborada pelo autor.

Começamos com a Tabela 16, em que destacamos o cruzamento de três características dos bairros e comparamos com as respectivas faixas de acesso à creche nessas localidades. Ao analisarmos, por exemplo, os bairros que concentram as características de cor/raça da população de 0 a 5 anos, vemos que nos bairros onde há uma maior concentração de crianças brancas, 17 de um total de 31 bairros encontram-se em uma faixa de atendimento à creche maior ou igual a 50%. Do mesmo modo, vemos que nos bairros onde as crianças amarelas se

apresentam em maior concentração, 9 de um total de 22 bairros se encontram em uma faixa entre 30% e 50% de acesso à creche. Nos bairros com uma maior concentração da população parda, 13 de 20 também estão nessa mesma faixa entre 30% e 50% e, por sua vez, nos bairros onde houve uma maior concentração da população preta, 11 de 24 bairros se encontram entre 10% e 30% na faixa de acesso à creche.

Encontramos também diferenças quando consideramos os bairros com uma maior ou menor concentração de pessoas alfabetizadas, bem como os bairros com variadas faixas de renda *per capita*, o que nos traz indícios de que não há uma distribuição equitativa das matrículas na creche nesse município segundo essas variáveis. Dependendo do bairro e, conseqüentemente, de suas características, possivelmente, se revelará uma maior ou menor incidência de vagas na creche.

Tabela 17 – Comparativo do número de bairros que concentram as características de cor/raça, alfabetização dos moradores e renda *per capita* segundo as faixas de acesso à pré-escola no município do Rio de Janeiro em 2019

Acesso à pré-escola	Igual a zero	Menor do que 50%	Entre 50% e 75%	Entre 75% e 100%	Maior ou igual a 100%	Total
População residente de 0 a 5 anos por cor/raça						
Amarela	1	7	6	5	3	22
Branca	1	5	2	2	21	31
Indígena	0	1	3	4	8	16
Parda	2	2	5	5	6	20
Preta	1	5	8	8	2	24
Bairros sem destaque	0	10	25	17	22	74
Pessoas de 5 ou mais anos alfabetizadas no domicílio						
Alfabetizadas	3	10	13	6	23	55
Não alfabetizadas	2	6	9	5	4	26
Bairros sem destaque	1	13	31	28	32	105
Rendimento nominal domiciliar mensal <i>per capita</i>						
Sem ou até 1/2 salário-mínimo	2	8	4	5	5	24
De 1/2 a 1 salário-mínimo	3	5	5	4	3	20
De 1 a 2 salários-mínimos	1	0	5	3	6	15
De 2 a 5 salários-mínimos	1	4	3	5	15	28
Mais de 5 salários-mínimos	0	5	2	2	14	23
Bairros sem destaque	0	8	27	19	18	72

Nota: os bairros denominados como “sem destaque” são aqueles em que a proporção das suas características se encontra em até um desvio-padrão da proporção média dos bairros do município.

Fonte: elaborada pelo autor.

A mesma análise foi feita para o acesso à pré-escola e apresentamos esses dados na Tabela 17. Com números diferentes da creche, mas com uma estrutura dos dados bem

semelhante, podemos tecer considerações análogas e admitir que também há um desequilíbrio na oferta de vagas na pré-escola.

Essas informações nos seduzem a especular sobre possíveis correlações e a buscar variáveis explicativas que relacionem as características dos bairros a uma maior ou menor chance de a criança conseguir vaga na educação infantil, o que para esse fim deveríamos utilizar uma abordagem metodológica diferente da estatística descritiva utilizada até então. Apresentamos o comparativo do acesso utilizando apenas três das 14 variáveis com as quais trabalhamos na seção anterior e, portanto, dispomos de mais insumos para diversos outros comparativos. Entretanto, reservaremos essa oportunidade de continuar com esses estudos em trabalhos futuros, pois pretendemos nos deter agora na discussão de como esse material pode servir de subsídio para o dirigente municipal atuar em busca da garantia do direito ao acesso de maneira mais equitativa para a população do seu município.

3.3.4 A construção de um plano de ação

Nesse estudo de caso, construímos um mapa dos bairros com o perfil das crianças residentes no município do Rio de Janeiro através de 14 variáveis do Censo Demográfico do IBGE que foram agrupadas nas categorias “quem são as crianças”, “onde elas vivem”, “condições de habitação” e “perfil das famílias”. Na sequência, estimamos o tamanho da população para cada um dos 162 bairros desse município e, junto com as informações de matrícula do Censo Escolar, examinamos a oferta de vagas na creche e pré-escola.

O acesso à educação é um direito constitucional de toda a criança desde o nascimento, um dever do Estado de atender a toda a demanda manifesta e o PNE 2014-2024 prevê metas específicas de atender ao menos 50% das crianças de 0 a 3 anos na creche e universalizar a pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos. De toda forma, os dados mostram que essa ainda não é a realidade do município do Rio de Janeiro, apesar dos ganhos registrados no aumento do número de matrículas entre os anos de 2010 e 2019.

Por mais que saibamos da obrigatoriedade da oferta de vagas para a educação infantil, devemos considerar que a implementação de políticas públicas supõe a harmonização de diferentes forças como aquelas relacionadas a disputas orçamentárias, viabilização de um cronograma factível, consenso de prioridades na agenda política, condições administrativas de execução, sinergia com outras ações de governo, dentre outras. Assim, vemos que as ações de

um dirigente municipal não dependem apenas de vontade política. Equilibrar as necessidades e possibilidades é uma das muitas virtudes que um gestor público deve dispor.

Como podemos então estruturar um plano de ação que busque garantir o direito ao acesso de maneira mais equitativa frente a possíveis entraves que inviabilizam ao pleno atendimento no curto prazo? Se tivéssemos a possibilidade de abrir apenas uma vaga na creche nesse município, onde deveríamos priorizar? Lidamos com questões semelhantes quando buscávamos priorizar os investimentos para a melhoria da infraestrutura escolar em outros estudos (FALCIANO; SANTOS; NUNES, 2016). Para vencer esse desafio, podemos construir um sistema de ponderação que hierarquize os bairros segundo as características prioritárias que estejam em sintonia com as políticas públicas municipais. É de se esperar que a discussão dessas prioridades e suas ponderações reivindiquem um amplo debate público, mas demonstraremos a seguir como isso poderia ser realizado com as informações disponíveis.

Inicialmente, selecionamos as variáveis que tenham algum potencial de traduzir as prioridades da agenda política. Em seguida, construímos um sistema de pontuação para cada uma das suas características, no qual, por exemplo, atribuímos um ponto àquelas características prioritárias e zero para as demais.

Quadro 4 – Exemplo de um sistema de ponderação que hierarquize os bairros de acordo com as prioridades do município

Categoria	Variável	Pontuável	Critério que recebem pontuação
Quem são as crianças	cor/raça	sim	crianças amarela, indígena, preta ou parda
	idade	não	nenhum
	sexo	não	nenhum
Onde elas vivem	espécie de unidade doméstica	não	nenhum
	idade do responsável pelo domicílio	sim	até 29 anos
	sexo do responsável pelo domicílio	sim	mulher
	tipo de domicílio	sim	casa de cômodos, cortiço ou cabeça de porco
	número de moradores por domicílio	não	nenhum
Condições de habitação	forma de abastecimento de água	sim	abastecimento sem ser o da rede
	destinação do lixo	sim	não coletado
	existência de energia elétrica	sim	sem energia elétrica
	existência de banheiro ou esgotamento sanitário	sim	não tinham nem banheiro ou sanitário e se tinham não eram da rede de esgoto
Perfil das famílias	alfabetização	sim	não alfabetizado
	rendimento <i>per capita</i>	sim	domicílios com até 1 salário-mínimo

Fonte: elaborado pelo autor.

No Quadro 4, apresentamos como seria um sistema de ponderação das variáveis que utilizamos para conhecer as crianças em cada um dos 162 bairros do Rio de Janeiro. De

acordo com esse sistema de ponderação exemplificado, na variável “cor/raça”, poderíamos atribuir um ponto àqueles bairros em que há uma maior concentração de crianças amarela, indígena, preta ou parda, uma vez que, como vimos, esses grupos estão sub-representados quando se trata do acesso. Na “idade do responsável pelo domicílio”, pontuaríamos aqueles bairros que possuem uma população mais jovem, de até 29 anos, sustentado pela hipótese de que esse grupo teria uma maior necessidade de apoio de um serviço educacional para que pudesse estudar e/ou trabalhar. Do mesmo modo, para a variável “sexo do responsável pelo domicílio”, pontuaríamos os bairros onde há uma maior concentração de “mulher” responsável pelo domicílio e, assim, sucessivamente. Em seguinte, após atribuímos uma pontuação para cada variável, consolidamos a pontuação total de cada bairro, observando que, como optamos por trabalhar com 10 das 14 variáveis, descartando quatro variáveis que não foram consideradas como prioridades, a pontuação máxima que um bairro poderia obter seria de 10 pontos e a mínima, naturalmente, seria de zero pontos.

Apresentamos o resultado desse sistema de pontuação na Tabela 18, na qual fizemos um recorte apresentando em ordem decrescente os 24 dos 162 bairros que receberam as maiores pontuações nessa simulação. Nessa tabela, temos ainda duas colunas com as suas respectivas faixas de acesso à creche e à pré-escola em 2019.

Tabela 18 – Relação decrescente dos bairros que receberam ao menos quatro pontos na escala de prioridades e suas respectivas faixas de acesso à creche e à pré-escola do município do Rio de Janeiro em 2019

Bairro	Pontuação	Acesso à creche	Acesso à pré-escola
Gericinó	7	igual a zero	igual a zero
Grumari	7	igual a zero	igual a zero
Vargem Pequena	5	entre 30% e 50%	entre 50% e 75%
Complexo do Alemão	5	menor do que 10%	menor do que 50%
Santo Cristo	5	entre 10% e 30%	entre 50% e 75%
Mangueira	5	entre 30% e 50%	entre 50% e 75%
Manguinhos	5	maior ou igual a 50%	maior ou igual a 100%
Sepetiba	4	entre 30% e 50%	entre 50% e 75%
Vidigal	4	entre 30% e 50%	entre 50% e 75%
Jacarezinho	4	entre 10% e 30%	menor do que 50%
Jacarepaguá	4	entre 10% e 30%	entre 50% e 75%
Catumbi	4	maior ou igual a 50%	menor do que 50%
Itanhangá	4	entre 10% e 30%	entre 50% e 75%
Cidade de Deus	4	entre 30% e 50%	entre 75% e 100%
Acari	4	entre 30% e 50%	entre 75% e 100%
Guaratiba	4	entre 30% e 50%	maior ou igual a 100%
Gamboa	4	entre 30% e 50%	menor do que 50%
Costa Barros	4	entre 30% e 50%	menor do que 50%
Vargem Grande	4	entre 10% e 30%	entre 50% e 75%
Saúde	4	entre 30% e 50%	maior ou igual a 100%
Parada de Lucas	4	entre 10% e 30%	entre 50% e 75%

Bairro	Pontuação	Acesso à creche	Acesso à pré-escola
Paciência	4	entre 30% e 50%	entre 75% e 100%
Maré	4	entre 10% e 30%	menor do que 50%
Santa Cruz	4	entre 30% e 50%	maior ou igual a 100%

Fonte: elaborada pelo autor.

Com essa relação, é possível estabelecer onde empreender ações que garantam o direito à educação infantil de maneira mais equitativa considerando as prioridades para as políticas municipais de cada um dos grupos populacionais. Como produto dessa simulação, deveríamos entender por que bairros como Gericinó e Grumari, que receberam a maior pontuação de acordo com os critérios utilizados, não possuem vagas nem na creche e nem na pré-escola. Estariam essas crianças sendo atendidas em outras localidades? Do mesmo modo, deveríamos nos questionar como atuar para melhorar os baixos índices de acesso tanto à creche quanto à pré-escola nos bairros de Vargem Pequena, Complexo do Alemão, Santo Cristo e Mangueira, uma vez que os critérios adotados apontam que é prioritário o atendimento das crianças de 0 a 5 anos que residem nesses bairros.

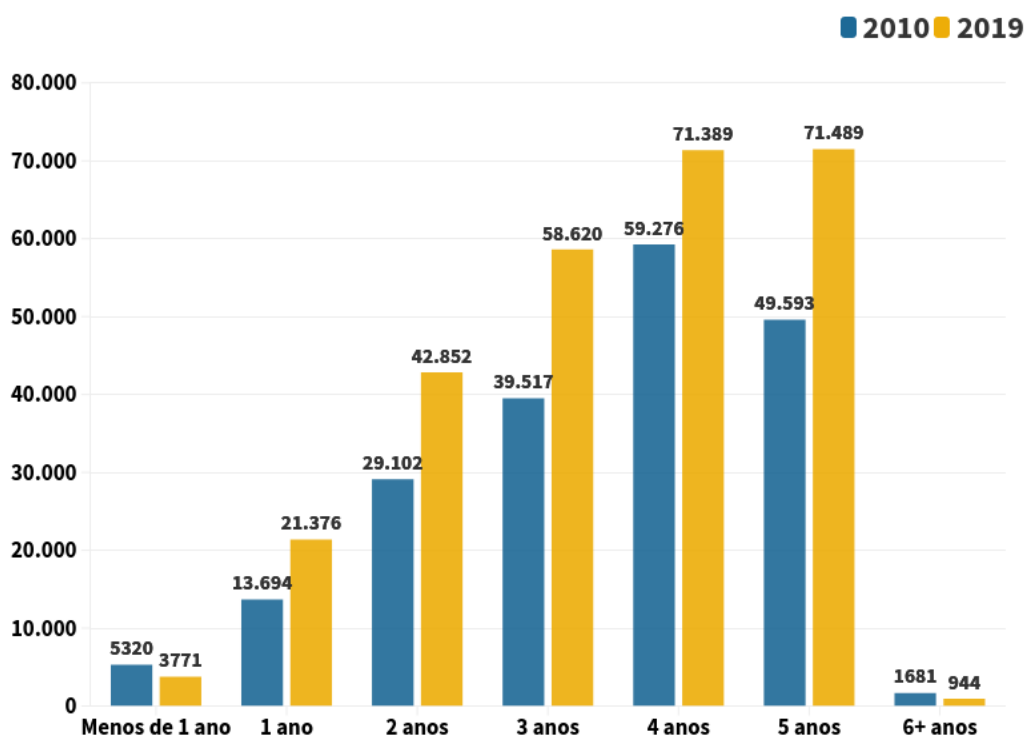
3.3.5 Escolhas no desenho de políticas públicas

É importante destacar novamente que seja qual for o desenho das políticas públicas, ele precisa levar em consideração o perfil de cada uma de suas localidades, como aquele que realizamos na seção 3.2, mas também levar em consideração que diferentes soluções impactarão de maneira distinta a garantia do acesso no município. Vejamos o caso do acesso à creche que é um direito de todas as crianças de 0 a 3 anos e um dever do Estado de atender a toda a demanda manifesta.

Apesar de a creche ser destinada às crianças em quatro faixas etárias distintas, isto é, menos de 1 ano, 1 ano, 2 anos e 3 anos, o Gráfico 22 mostra que esse acesso não é garantido a todas essas crianças. Enquanto o município do Rio de Janeiro tinha 71.489 crianças de 5 anos e 71.389 crianças de 4 anos matriculadas na educação infantil em 2019, havia 58.620 crianças de 3 anos, 42.852 de 2 anos, 21.376 de 1 ano e apenas 3.771 com menos de 1 ano⁴⁴. Considerando como referência as crianças de 5 anos, havia o equivalente a 82% de crianças de 3 anos, 60% de 2 anos, 30% de 1 ano e apenas 5% com menos de 1 ano.

⁴⁴ A idade das crianças foi calculada utilizando como data de corte 31 de março seguindo parecer CNE/CEB nº 02/2018 de 13/set/2018.

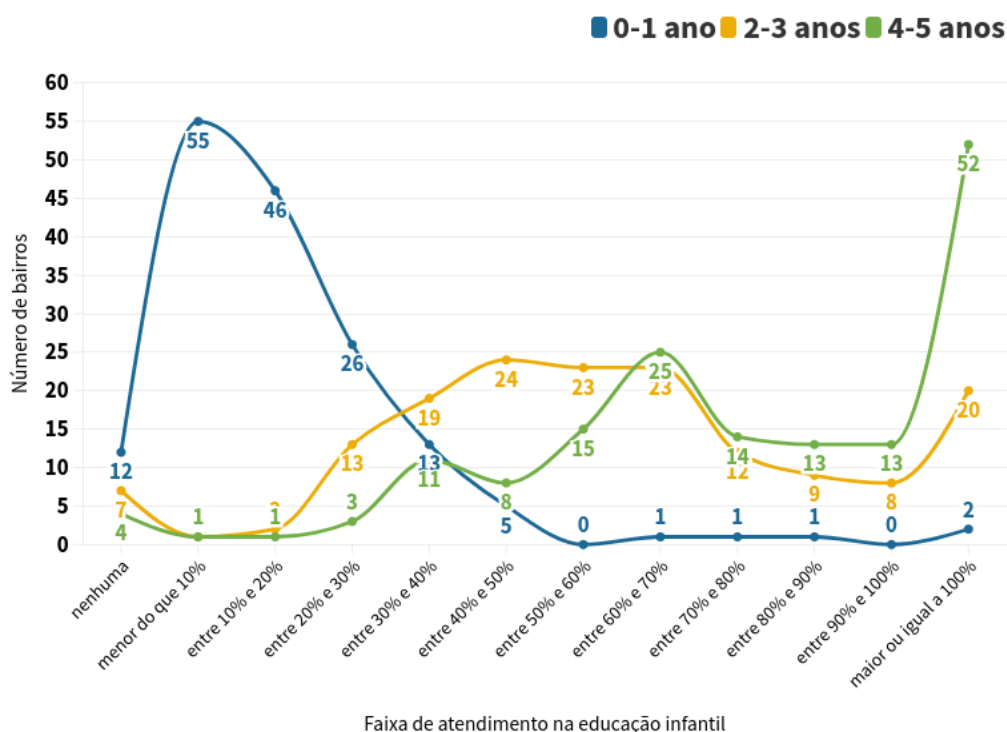
Gráfico 22 – Número de matrículas na educação infantil por faixa etária no município do Rio de Janeiro nos anos de 2010 e 2019



Fonte: elaborado pelo autor.

Quando investigamos esse acesso pelos bairros do Rio de Janeiro, vemos pelo Gráfico 23 que 12 bairros não possuem nenhuma matrícula na faixa etária entre 0 e 1 anos, 55 bairros atendem menos do que 10% dessa população e outros 46 atendem entre 10% a 20%. Em contrapartida, para a faixa de 2 a 3 anos, há 70 bairros que se encontram na faixa de 40% a 70%, bem como a população de 4 a 5 anos está plenamente atendida em 52 bairros.

Gráfico 23 – Distribuição do número de bairros por faixa de acesso à educação infantil das populações de 0 a 1 ano, 2 a 3 anos e 4 a 5 anos no município do Rio de Janeiro em 2019



Fonte: elaborado pelo autor.

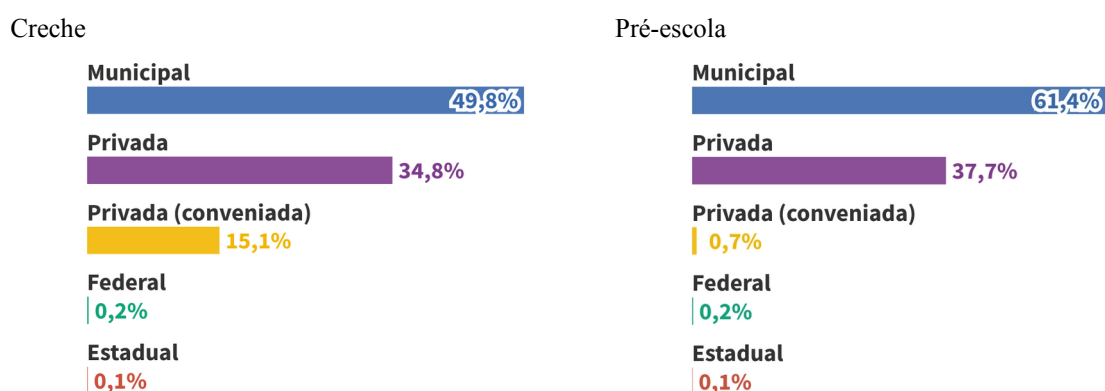
Garantir o direito à creche é garantir a demanda em todas as suas faixas etárias dispondo de aparelhos públicos adequados. Dependendo da escola que esteja disponível em cada bairro, teremos ou não condições de oferecer um atendimento educacional apropriado às crianças com menos de 1 ano que necessitam, por exemplo, de infraestrutura adaptada, berçários e um maior número de docentes por criança.

Outras escolhas também são de suma importância como a opção de atender diretamente a demanda através da rede pública ou a de fomentar a oferta através da rede privada. Discutimos na seção 2.2 que “rede de educação infantil” se refere ao conjunto de instituições que atendem a essa etapa educacional em um determinado território e é composta pelas escolas públicas, privadas ou comunitárias. Defendemos que é de competência do dirigente municipal tanto a rede de escolas públicas quanto privadas, na medida em que os estabelecimentos privados estão sujeitos não apenas ao cumprimento das normas gerais da educação nacional, como também à autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (BRASIL, 1988, Art. 209º). Contudo, como se efetivaria o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade, se em determinada localidade só houver escolas privadas que cobram

uma mensalidade escolar? Por mais que o poder público tenha que autorizar e aferir a qualidade de todos os estabelecimentos, a sua capacidade de atuação nas escolas públicas é bem maior se comparada aos mecanismos que dispõe para atuar em relação as demais.

Esse tema ganha novos contornos quando verificamos que em municípios como o do Rio de Janeiro, há uma grande proporção do atendimento à educação infantil sendo realizado pela rede privada. No Gráfico 24 apresentamos as proporções desse atendimento no Rio de Janeiro e vemos que a rede municipal atende 49,9% das matrículas na creche, a rede privada 34,8% e a rede privada conveniada⁴⁵ 15,1%. Já para a pré-escola, esses números são de 61,4%, 37,7% e 0,7%, respectivamente.

Gráfico 24 – Proporção do número de matrículas na creche e pré-escola por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019

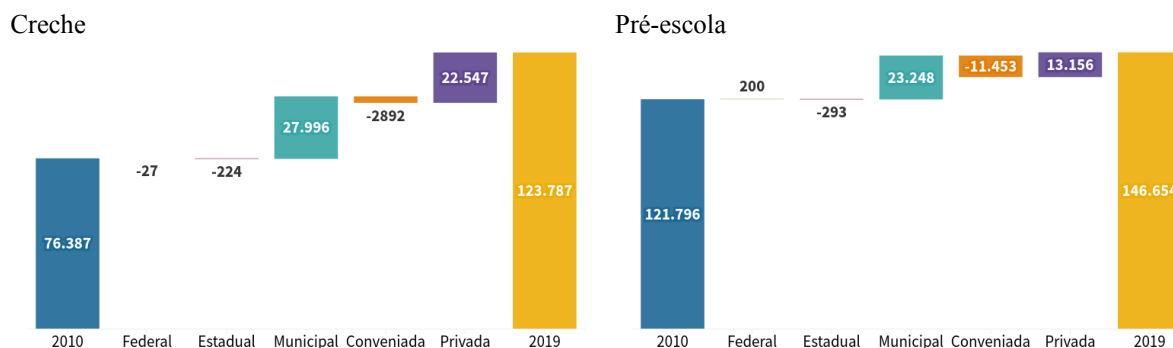


Fonte: elaborado pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

As decisões que envolvem a expansão da rede impactam diretamente os direitos das crianças a uma educação pública e gratuita. No Gráfico 25 verificamos ainda como ocorreu a expansão das matrículas na creche e pré-escola entre os anos de 2010 e 2019. Nesse período, próximo da metade do incremento do número de matrículas na creche foi realizado pela rede privada, na pré-escola, essa expansão foi da ordem de 1/3 e, em ambos, houve redução do número de matrículas da rede privada conveniada.

⁴⁵ Fizemos distinção das matrículas da rede privada “conveniada”, pois essas visam o provimento de vagas na rede privada sem custo adicional para as famílias uma vez que o poder público repassa um valor mensal a essas entidades para manter essas vagas. Mantivemos a nomenclatura “conveniada”, pois é assim que se encontra no Censo Escolar, entretanto, atualmente, o termo utilizado no município do Rio de Janeiro é de “creches parceiras”.

Gráfico 25 – Variação do número de matrículas na creche e pré-escola por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro entre 2010 e 2019



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Uma nova vaga na rede privada só estará acessível para aqueles que puderem pagar por ela. Dessa forma, será que podemos afirmar que o direito ao acesso à educação infantil estará garantido quando só houver oferta na rede privada? Provavelmente não é essa a conclusão a que chegamos quando interpretamos os dados da Tabela 19. Nela, vemos a distribuição do número de bairros segundo a proporção de matrículas que são atendidas pela rede privada. Há 15 bairros em que o atendimento à creche se dá exclusivamente pela rede privada não conveniada e oito bairros em que a população também só encontrará matrículas da rede privada não conveniada na pré-escola.

Tabela 19 – Distribuição do número de bairros do município do Rio de Janeiro de acordo com a proporção de matrículas atendida pela rede privada não conveniada na creche e pré-escola em 2019

Proporção de matrículas/ número de bairros	Igual a zero	Menor do que 20%	Entre 20% e 40%	Entre 40% e 60%	Entre 60% e 80%	Entre 80% e 100%	Igual a 100%	Não atende a etapa	Total de bairros
De creche na rede privada não conveniada	13	41	39	21	18	7	15	8	162
De pré-escola na rede privada não conveniada	16	27	50	27	22	7	8	5	162

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Vimos que o direito ao acesso é garantido na ação de conhecer as crianças, mas evidenciou-se ainda que só teremos um acesso de fato equitativo se priorizarmos ações e fizermos escolhas que contemplem os diferentes grupos sociais na rede escolar. Nas próximas duas seções iremos nos dedicar a verificar as características dessa rede que potencialmente fortalecem a atuação docente e aquelas que preparam as escolas para receber as crianças de 0 a 6 anos garantindo assim também a elas o seu direito aos recursos.

3.4 Fortalecendo a atuação docente

O docente é insubstituível em uma educação escolar como a educação infantil e sua atividade foi o objeto da seção 1.1.4, na qual delineamos o subsídio 2 que trata de fortalecer a sua atuação. Identificamos que esse profissional requer variadas habilidades e uma atuação conjunta com outros especialistas. Vimos que é necessário aprimorar a sua formação inicial e promover continuamente a sua formação. Constatamos que o seu trabalho requer lidar com as peculiaridades dessa etapa que envolve conhecer muito bem as crianças, lidar com os desafios do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, a sua atuação deve ser íntima o suficiente para captar todas as nuances e especificidades do processo educativo na educação infantil.

Nesta seção, analisaremos como “fortalecer a atuação docente” a fim de garantir o direito das crianças a esse recurso educacional essencial. Buscamos as informações dos microdados do Censo Escolar que pudessem ser utilizadas por um dirigente municipal para promover ações de melhoria do atendimento à luz do que foi definido nesta pesquisa como relevante para a educação infantil. Lembramos, porém, que trabalhamos com um banco de dados preexistente, no qual as variáveis já estão estabelecidas e a coleta de dados concluída. Dessa maneira, em vez de especificarmos as informações que desejávamos obter, produzimos as informações na medida do que tínhamos disponível, o que consistiu não apenas na leitura direta das variáveis, mas também em cálculos utilizando uma ou mais variáveis e estratégias de análise de dados que ampliassem o conhecimento sobre o atendimento. A fim de organizar a apresentação, separamos essa seção em duas partes: uma que trata dos recursos humanos e a outra da organização das turmas.

3.4.1 Recursos humanos disponíveis

A docência na educação infantil deve ser exercida por profissionais com formação inicial adequada, isto é, um curso de ensino superior de licenciatura em Pedagogia, que o docente tenha ampla experiência em trabalhar com crianças de 0 a 6 anos e que estes possam dispor, ao longo do seu desenvolvimento profissional, de cursos de formação continuada específicos para atuar na creche ou na pré-escola. Todavia, sabemos que essa formação ainda não está ao alcance de muitos profissionais e, por isso, nas tabelas a seguir, analisamos essas e outras características diferenciando-as entre os docentes que atuam na creche e na pré-

escola do mesmo modo daqueles que trabalham nas redes pública, rede conveniada e rede privada do município do Rio de Janeiro.

Através da Tabela 20, vemos que é na rede pública que há a maior proporção de docentes com ensino superior, mas mesmo estes ainda representam apenas 2/3 daqueles que atuam na creche pública e 3/4 daqueles que atuam na pré-escola pública. Tanto a rede conveniada quanto a rede privada possuem praticamente metade dos seus docentes com o ensino médio na modalidade normal, sendo que especificamente na creche conveniada há apenas 13,9% dos profissionais com ensino superior. Na educação infantil do município do Rio de Janeiro, 52,8% dos docentes possuem ensino superior, 38,9% possuem ensino médio na modalidade normal, 7,6% em outras modalidades do ensino médio e 0,8% não possuem nem o ensino médio completo.

Tabela 20 – Proporção da escolaridade máxima do profissional docente por rede administrativa e etapa da educação infantil no município do Rio de Janeiro em 2019

Formação máxima concluída	Rede Pública ⁴⁶		Rede Conveniada		Rede Privada		Total da Educação Infantil
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	
Ensino superior completo	64,6%	77,4%	13,9%	39,7%	42,1%	44,7%	52,8%
Ensino médio modalidade normal	30,7%	20,9%	64,3%	53,4%	45,9%	45,8%	38,9%
Ensino médio (outros)	4,6%	1,7%	20,1%	6,9%	10,5%	8,7%	7,6%
Ensino fundamental completo	0,0%	0,0%	1,7%	0,0%	1,3%	0,8%	0,7%
Ensino fundamental incompleto	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Além da escolarização máxima, podemos constatar na Tabela 21 que, daqueles que possuem ensino superior, 70,5% não possuem nenhuma pós-graduação, 27,8% possuem alguma especialização, 2,3% possuem mestrado e apenas 0,2% doutorado, essas proporções são novamente um pouco maior na rede pública do que nas demais redes, como também a pré-escola possui uma maior proporção quando comparada à creche. Por outro lado, quando verificamos a proporção daqueles que possuem formação continuada, independentemente se concluíram ou não o ensino superior, vemos que praticamente um a cada quatro docentes possui alguma formação continuada específica, seja para creche e/ou pré-escola, mas, nesse caso, inverte-se, e tanto a rede conveniada quanto a privada se destacam em relação à rede

⁴⁶ A rede pública é composta pela rede federal, estadual e municipal. Entretanto, como no município do Rio de Janeiro a rede municipal representa 99,5% das matrículas de educação infantil, ao utilizar a nomenclatura “pública”, estamos nos referindo essencialmente à rede municipal.

pública e na creche pública e privada há uma maior proporção de docentes que receberam formação continuada se comparado a pré-escola.

Tabela 21 – Proporção dos docentes que possuem ensino superior e pós-graduação e dos docentes que possuem formação continuada por rede administrativa e etapa da educação infantil no município do Rio de Janeiro em 2019

	Rede Pública		Rede Conveniada		Rede Privada		Total Educação Infantil
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	
Proporção dos docentes que possuem ensino superior							
E possuem especialização	29,4%	34,5%	18,5%	21,7%	22,0%	22,7%	27,8%
E possuem mestrado	2,2%	3,1%	0,0%	0,0%	2,0%	1,8%	2,3%
E possuem doutorado	0,2%	0,3%	0,0%	0,0%	0,1%	0,2%	0,2%
E não possuem pós-graduação	68,9%	63,6%	81,5%	78,3%	76,7%	75,6%	70,5%
Proporção do total de docentes que possuem formação continuada							
Específica para creche	13,7%	7,3%	34,0%	39,7%	22,8%	15,6%	16,5%
Específica para pré-escola	13,4%	16,1%	16,1%	37,9%	25,9%	25,5%	21,2%
Específica para creche e/ou pré-escola	20,3%	18,7%	37,0%	51,7%	31,8%	28,5%	26,5%

Nota: Considera-se como formação continuada outros cursos com duração mínima de 80 horas.

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Quando investigamos o curso daquelas docentes que concluíram o ensino superior⁴⁷, vemos na Tabela 22 que apenas 43,6% desses têm de fato uma licenciatura em Pedagogia, e a menor proporção encontrada foi na pré-escola pública com apenas 36,2%.

Tabela 22 – Proporção dos profissionais docentes que concluíram o ensino superior por curso, rede administrativa e etapa da educação infantil no município do Rio de Janeiro em 2019

Curso do ensino superior concluído	Rede Pública		Rede Conveniada		Rede Privada		Total Educação Infantil
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	
Pedagogia (licenciatura)	54,7%	36,2%	75,4%	73,9%	47,1%	42,0%	43,6%
Educação Física (licenciatura)	1,2%	22,1%	1,5%	4,3%	13,6%	14,0%	14,6%
Outro curso (licenciatura)	11,8%	10,7%	1,5%	0,0%	3,5%	4,0%	7,5%
Pedagogia/Ciências da Educação (bacharelado)	5,8%	3,9%	7,7%	8,7%	10,6%	11,1%	7,5%
Letras – Língua Portuguesa (licenciatura)	7,0%	5,6%	2,3%	0,0%	2,2%	2,5%	4,2%
Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira (licenciatura)	2,3%	2,2%	0,0%	0,0%	5,1%	6,7%	3,9%
Letras – Língua Estrang. (licenciatura)	1,1%	2,0%	0,8%	4,3%	3,7%	4,8%	2,9%
História (licenciatura)	2,3%	2,2%	0,8%	0,0%	0,7%	1,1%	1,6%
Educação Física (bacharelado)	0,1%	1,6%	0,0%	0,0%	1,3%	1,2%	1,2%
Música (licenciatura)	0,2%	0,4%	0,0%	0,0%	1,8%	1,9%	1,0%
Demais cursos	13,7%	13,1%	10,0%	8,7%	10,4%	10,8%	12,0%

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

⁴⁷ Apesar do Censo Escolar oferecer a possibilidade de informar até 3 cursos de ensino superior para cada docente, trabalhamos apenas com a apenas com o primeiro curso uma vez que apenas 1,6% dos docentes do município do Rio de Janeiro declararam possuir dois ou mais cursos em 2019.

Nota: A idade do docente foi calculada mantendo o mesmo critério utilizado para as crianças como data de corte em 31 de março.

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Até aqui tratamos da equipe que atua diretamente em sala com as crianças, mas há outros profissionais que formam a equipe da escola e que são fundamentais para fortalecer a atuação docente. Contudo, pelos dados apresentados na Tabela 25, vemos que há carência de muitos desses profissionais na educação infantil. Por exemplo, na rede pública, as escolas de educação infantil não possuem coordenadora de turno/disciplina em 87,2% das escolas e, em 37,1% delas, também não há profissionais de apoio e supervisão pedagógica, enquanto na rede conveniada essas proporções são de 46,1% e 8,5% e, na rede privada, 29,4% e 21,1%. Por sua vez, bibliotecária, auxiliar de biblioteca ou monitora de sala de leitura não estão presentes em 77,6% das escolas da rede pública, como também não estão em 90,4% das escolas da rede conveniada e 78,9% da rede privada.

Tabela 25 – Proporção das categorias profissionais de apoio que atuam nas escolas de educação infantil segundo a sua existência e adequação das suas quantidades por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019

Categoria profissional	Rede Pública			Rede Conveniada			Rede Privada		
	Não possui	Inadequado	Adequado	Não possui	Inadequado	Adequado	Não possui	Inadequado	Adequado
Coordenadora de turno/disciplina	87,2%	0,1%	12,7%	46,1%	0,0%	53,9%	29,4%	0,5%	70,1%
Profissionais de apoio e supervisão pedagógica	37,1%	2,6%	60,3%	8,5%	0,0%	91,5%	21,1%	0,4%	78,4%
Bibliotecária, aux. biblioteca ou monitora sala leitura	77,6%	0,0%	22,4%	90,4%	0,0%	9,6%	78,9%	0,0%	21,1%
Técnicas, monitoras ou aux. de laboratório	99,1%	0,0%	0,9%	95,5%	0,0%	4,5%	84,6%	0,6%	14,8%
Psicóloga escolar	99,7%	0,0%	0,3%	87,1%	0,0%	12,9%	77,8%	0,0%	22,2%
Fonoaudióloga	99,7%	0,0%	0,3%	96,6%	0,0%	3,4%	96,0%	0,0%	4,0%
Secretária escolar	65,8%	0,5%	33,7%	72,5%	0,0%	27,5%	25,9%	1,8%	72,4%
Aux. de secretaria ou aux. adm., atendentes	63,7%	0,9%	35,4%	28,2%	0,0%	71,8%	9,9%	0,3%	89,8%
Seguranças, guarda ou segurança patrimonial	98,7%	0,1%	1,2%	97,2%	0,0%	2,8%	90,0%	0,1%	10,0%
Prof. assist. a saúde, enfermeira e socorrista	99,5%	0,0%	0,5%	93,2%	0,0%	6,8%	87,0%	0,4%	12,6%
Aux. serv. gerais, porteiro, zelador, faxineira, horticultor, jardineiro	38,8%	14,0%	47,3%	6,7%	19,1%	74,2%	7,3%	14,0%	78,7%

Nota: “não possui” significa que a quantidade é zero e “adequado”/“inadequado” referem-se às quantidades segundo os critérios adaptados do documento “O CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?” (CNDE, 2018, p. 90–91). Para o cargo de bibliotecário, psicólogo e fonoaudióloga, utilizou-se a proporção de 1 por escola, o cargo de aux. serv. gerais adotou-se 1 a cada 4 turmas e, para os demais, 1 a cada 14 turmas.

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Os dados do Rio de Janeiro demonstram que esse município ainda tem um longo caminho a percorrer a fim de que as crianças de 0 a 6 anos conquistem o seu direito a um recurso tão primordial quanto uma formação adequada das profissionais que exercem o

trabalho docente e uma ampla equipe para o apoio do trabalho pedagógico. A proporção de docentes com ensino superior é maior na pré-escola do que na creche, bem como a rede pública apresenta uma maior proporção se comparada com as demais redes. Entretanto, quando verificamos a proporção de profissionais que possuem formação continuada, a situação se inverte e, na creche, há uma maior concentração de docentes se comparada a pré-escola, e as redes privada e conveniada superam a rede pública. Do mesmo modo, tanto a rede conveniada quanto a rede privada declararam possuir uma equipe de apoio em uma quantidade maior do que a rede pública.

Essas questões nos fazem indagar por que a creche teria profissionais com formação diferente da pré-escola ou até mesmo diferente das demais etapas da educação básica? Será que a formação continuada, que deveria ser para aprimorar a formação inicial e manter a docente em constante atualização, está sendo utilizada como compensação de uma possível formação inicial inadequada? Por que ainda não temos uma equipe de apoio adequada em cada escola?

Munido dessas informações, o dirigente municipal deve agir garantindo, por exemplo, que uma formação adequada seja exigida em novos concursos públicos, que programas de formação sejam oferecidos para as atuais docentes da rede pública, que haja a garantia da exigência de uma formação mínima das docentes como condição para a celebração de convênios e parcerias e que sejam instituídas normativas para as escolas privadas de forma a certificar que seus docentes também tenham uma formação adequada.

3.4.2 A organização das turmas

O segundo aspecto que exploraremos nos dados do Censo Escolar com o intuito de fortalecer a atuação docente é a organização das turmas. Nesse caso, buscamos indicativos que pudessem nos ajudar a verificar algumas das condições de trabalho que fossem mais ou menos favoráveis a essas docentes. Para tanto, fizemos uso dos parâmetros de qualidade produzidos pelo MEC (documentos do Quadro 3 da seção 1.2.1) que atribuem uma relação máxima de crianças a cada docente para cada faixa etária. Assim, foi necessário definir de antemão a faixa etária das turmas para avaliar se esses parâmetros estavam sendo atendidos.

Não há nenhuma determinação legal para que as turmas da educação infantil sejam agrupadas pela idade das crianças, porém, vemos na Tabela 26 que das 15.835 turmas de

educação infantil do município do Rio de Janeiro, 61,6% possuem apenas uma única faixa etária e somente 5,4% das turmas possuem três ou mais faixas etárias agrupadas. Não só isso, mesmo nas turmas em que há mais de uma faixa etária, em 89,5% dos casos, a idade preponderante nessa turma representa 75% das suas matrículas. Por esse motivo, optamos por classificar as turmas segundo a sua faixa etária ou, no caso de mais de uma faixa etária, a idade preponderante da turma.

Tabela 26 – Número total de turmas e número de turmas em que a idade preponderante representa 75% das crianças por quantidade de faixas etárias existentes na turma de educação infantil no município do Rio de Janeiro em 2019

Quantidade de faixas etárias existente na turma	Total de turmas da educação infantil		Turmas em que a idade preponderante representa 75% das crianças	
	Número absoluto	Proporção	Número absoluto	Proporção do total de turmas
1 faixa etária	9.753	61,6%	9.753	100,0%
2 faixas etárias	5.237	33,1%	4.020	76,8%
3 faixas etárias	785	5,0%	394	50,2%
4+ faixas etárias	60	0,4%	7	11,7%
Total	15.835	100,0%	14.174	89,5%

Nota 1: as faixas etárias utilizadas foram as de “menos de 1 ano”, “1 ano”, “2 anos”, “3 anos”, “4 anos”, “5 anos” e “6+ anos”.

Nota 2: na ausência de uma idade preponderante, como no caso em que metade da turma tinha uma determinada idade, consideramos a menor idade a fim de sermos mais conservadores em relação aos parâmetros de qualidade.

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Essa classificação nos permitiu organizar a Tabela 27, em que destacamos diferenças profundas da presença dos docentes e de auxiliares/assistentes nas turmas, tanto quando comparamos entre as faixas etárias como entre as diferentes redes. Na faixa de 0 a 3 anos, por exemplo, a qual se espera que o atendimento seja realizado na creche, não há docentes praticamente em uma a cada quatro turmas da rede pública, e tanto a rede conveniada quanto a privada enfrentam o mesmo problema. O que não ocorre em nenhuma turma com crianças de 4 anos ou mais, as quais todas possuem ao menos um docente por turma.

Tabela 27 – Proporção de turmas sem docente, com dois ou mais docentes, e com auxiliar/ assistente segundo a idade da turma de educação infantil por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019

Idade da turma/ proporção do número de turmas	Rede Pública			Rede Conveniada			Rede Privada		
	Sem docente	Com 2+ docentes	Com auxiliar/ assist.	Sem docente	Com 2+ docentes	Com auxiliar/ assist.	Sem docente	Com 2+ docentes	Com auxiliar/ assist.
Menos de 1 ano	27,5%	5,0%	90,0%	3,6%	28,6%	92,9%	13,8%	21,1%	73,7%
1 ano	22,5%	3,6%	92,3%	10,6%	13,4%	91,5%	6,4%	27,4%	60,7%
2 anos	23,5%	5,0%	93,0%	7,8%	15,9%	87,0%	1,8%	32,8%	41,2%
3 anos	23,4%	4,7%	91,5%	5,6%	19,0%	80,4%	1,0%	32,5%	35,9%
4 anos	0,0%	76,6%	1,6%	0,0%	8,3%	50,0%	0,0%	34,2%	26,4%
5 anos	0,0%	80,4%	1,8%	0,0%	16,0%	40,0%	0,0%	36,6%	21,8%
6 anos ou mais	0,0%	100,0%	0,0%	n.a.	n.a.	n.a.	0,0%	50,0%	14,3%
Total da rede	9,8%	47,5%	39,7%	6,7%	16,8%	82,7%	1,6%	33,1%	34,9%

Nota: “n.a.” significa não aplicável, pois não há atendimento nessa faixa etária.

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Quando analisamos agora a existência de dois ou mais docentes na turma, vemos que essa realidade é preponderante nas turmas de 4 anos ou mais da rede pública, mas encontra-se em menor intensidade nas outras redes. Por sua vez, há auxiliares/assistentes frequentemente nas turmas das crianças de 0 a 3 anos da rede pública, enquanto praticamente não há nas demais turmas dessa mesma rede. Já a rede conveniada faz intenso uso de auxiliares/assistentes nas turmas de todas as faixas etárias, por outro lado, na rede privada, esses profissionais estão presentes, em média, em uma a cada três turmas.

Vimos na seção 1.1.4 que se espera que a docência seja compartilhada na educação infantil, uma atuação conjunta, uma articulação da ação com as crianças e uma cooperação nas estratégias da ação pedagógica, o que é diametralmente oposto à ausência de profissionais sinalizado pela Tabela 27. Não obstante, mesmo que tivéssemos um docente em cada turma, ainda precisamos estar atentos ao número de crianças dessa turma. Isso porque, mesmo sabendo que a quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam, há limites claramente definidos para o número de crianças por docente nos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006c, p. 36), que foram posteriormente detalhados no documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012, p. 40), esses limites são de: seis crianças de 0 a 1 ano para um professor; oito crianças de 1 a 2 anos para um professor; 12 a

15 crianças de 2 a 3 anos para um professor; e 20 a 25 crianças de 3 a 6 anos para um professor.

Há diversos casos em que não temos nem um docente por turma e nem tão pouco estamos próximos dos limites estabelecidos de criança por docente. Na Tabela 28, apresentamos o número de matrículas por docente para cada faixa etária das turmas de educação infantil e fica evidente que os valores estão bem acima dos parâmetros de qualidade. Como exemplo, enquanto deveríamos ter no máximo seis crianças para cada docente nas turmas de faixas etárias de 0 a 1 ano, apenas a rede privada fica dentro desse parâmetro e até mesmo o primeiro quartil tanto da rede pública quanto da rede conveniada ficam bem distantes desse limite máximo aceitável.

Tabela 28 – Primeiro quartil, mediana e terceiro quartil da distribuição do número de matrículas por docente em cada faixa etária segundo a dependência administrativa da educação infantil no município do Rio de Janeiro em 2019

Idade da turma/ matrículas por docente	Rede Pública			Rede Conveniada			Rede Privada		
	1º Quartil	Mediana	3º Quartil	1º Quartil	Mediana	3º Quartil	1º Quartil	Mediana	3º Quartil
Menos de 1 ano	15,0	20,0	24,0	9,0	12,0	16,0	2,5	4,6	8,0
1 ano	22,0	24,0	25,0	15,0	18,0	24,0	3,0	6,0	10,0
2 anos	20,0	23,0	25,0	14,0	20,0	24,0	3,0	6,0	11,0
3 anos	21,0	23,0	25,0	14,0	21,0	24,0	4,0	7,5	13,0
4 anos	10,5	12,5	14,0	8,0	12,5	20,3	4,7	8,5	14,0
5 anos	11,0	12,5	14,0	7,0	12,0	19,0	5,0	9,0	14,0
6 anos	8,8	9,0	9,2	n.a.	n.a.	n.a.	4,1	5,8	13,3
Total da rede	11,5	14,0	24,0	13,0	20,0	24,0	4,0	7,5	12,5

Nota: “n.a.” significa não aplicável, pois não há atendimento para essa faixa etária nessa rede.

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Uma turma de educação infantil requer docentes bem preparados, com formação continuada e que possam atuar em conjunto com outros profissionais atendendo a um número adequado de crianças sem comprometer a interação delas com os seus pares e delas com os próprios docentes. Um dirigente municipal de educação que detenha essas informações tem que se questionar por que há tantas diferenças em sua rede e precisa encontrar meios de minimizar a defasagem da creche em relação à pré-escola, garantir a mesma qualidade de atendimento a todas as crianças independente de sua faixa etária, sua condição financeira ou o lugar onde more. Fortalecer a atuação docente é garantir o direito de toda criança a uma educação infantil de qualidade.

3.5 Preparando as escolas para receber as crianças

Nesta seção, trataremos da terceira dimensão de qualidade, aquela que também visa garantir o direito das crianças aos recursos, mas que é expressa na preparação das escolas para receber as crianças de 0 a 6 anos. Do mesmo modo que nas seções anteriores, faremos uso intensivo do Censo Escolar do qual colhemos informações que objetivam contribuir para o processo de tomada de decisão do dirigente municipal de educação. Algumas das variáveis utilizadas são as mesmas existentes no censo, muitas outras foram construídas e agrupadas de forma a trazer sentido para as análises desejadas e todas foram organizadas em dois grupos: o primeiro trata da infraestrutura e dos materiais pedagógicos; enquanto o segundo discute a organização escolar.

3.5.1 Dispondo de infraestrutura e materiais pedagógicos

Pode parecer pouco razoável que uma escola funcione sem as condições mínimas de infraestrutura que garantam o fornecimento de água potável, banheiros, abastecimento de água, energia elétrica e esgotamento sanitário, entretanto, da mesma maneira que investigamos as condições de habitação das crianças na seção 3.2.3, também se faz necessário verificar essas condições das escolas uma vez que nem sempre estas são as mais adequadas.

Tabela 29 – Proporção de escolas da educação infantil segundo as condições mínimas de infraestrutura por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019

Condições mínimas de infraestrutura	Rede Pública	Rede Conveniada	Rede Privada	Total educação infantil
Fornece água potável para o consumo humano	100,0%	100,0%	99,4%	99,7%
Possui banheiros	100,0%	99,4%	100,0%	100,0%
Possui banheiro exclusivo para os funcionários	99,1%	42,1%	39,7%	62,0%
Possui algum meio de abastecimento de água	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Possui algum meio de abastecimento de energia elétrica	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Possui algum meio de esgotamento sanitário	100,0%	100,0%	99,9%	100,0%

Nota: no caso de não resposta ou dados ausentes, a característica foi considerada como ausente.

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

No Censo Escolar, temos a informação do que a escola declara como existente ou não em suas instalações e, pelos dados coletados e apresentados na Tabela 29, no município do Rio de Janeiro, não há grandes problemas a serem corrigidos, excetuando-se a necessidade de banheiros exclusivos para os funcionários e em uma parcela pequena das escolas da rede privada que declarou não fornecer água potável para o consumo humano. Todavia, é

importante ressaltar que a declaração da existência de determinada característica nos ajuda, às vezes, a identificar problemas crônicos na rede, mas nem sempre isso é suficiente e faz-se necessária uma averiguação pormenorizada das condições. Isso porque ter banheiro não é a mesma coisa do que ter banheiro limpo, em condições de uso, em quantidade suficiente para toda a escola e adaptados para a educação infantil. A “[...] pura e simples existência dos recursos escolares não é condição suficiente para que os recursos façam diferença: faz-se necessário que eles sejam efetivamente usados de modo coerente no âmbito da escola” (FRANCO; BONAMINO, 2005, p. 3). Por isso, na Tabela 30 trazemos outras características que tratam especificamente de algumas das adaptações necessárias para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos.

Tabela 30 – Proporção de escolas da educação infantil segundo as adaptações para atender a esta etapa por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019

Adaptação da escola para atender à educação infantil	Rede Pública	Rede Conveniada	Rede Privada	Total educação infantil
Possui banheiro adequado à educação infantil	93,7%	97,2%	97,9%	96,3%
Possui banheiro ou vestiário com chuveiro	86,8%	83,1%	81,7%	83,7%
Possui sala de repouso para aluno(a)	0,0%	3,9%	8,0%	4,8%
Possui parque infantil	77,4%	75,3%	95,1%	87,1%
Possui instrumentos, materiais socioculturais e/ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem (brinquedos para educação infantil)	79,7%	85,4%	94,1%	88,1%

Nota: no caso de não resposta ou dados ausentes, a característica foi considerada como ausente.

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

No caso de banheiros adequados à educação infantil, entre 2% a 7% das escolas que atentem à educação infantil ainda não são adaptadas no município do Rio de Janeiro. Quando verificamos se há banheiro com chuveiro, esse número sobe ainda mais para um intervalo entre 13% a 19% das escolas que não possuem esse recurso. Sala de repouso para as crianças praticamente não há nesse município e parque infantil, bem como a existência de brinquedos para essa etapa, ainda não são uma realidade em praticamente uma a cada cinco escolas das redes pública e conveniada, como também não são em uma a cada vinte escolas da rede privada.

Tabela 31 – Proporção de escolas da educação infantil segundo a variedade de espaços pedagógicos por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019

Espaços pedagógicos	Rede Pública	Rede Conveniada	Rede Privada	Total educação infantil
Possui pátio, quadra ou terreirão para a prática de esportes	94,1%	92,7%	95,1%	94,6%
Possui área verde, viveiro de animais ou piscina	44,7%	28,1%	35,1%	38,2%
Possui biblioteca e/ou sala de leitura	82,0%	50,0%	70,4%	73,3%
Possui sala/ateliê de artes, sala de música/coral, sala/estúdio de dança ou sala multiuso (música, dança e artes)	7,5%	12,4%	23,1%	16,5%

Nota: no caso de não resposta ou dados ausentes, a característica foi considerada como ausente.

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Quando analisamos a Tabela 31, relacionamos outros espaços que potencialmente contribuem para desenvolver a interação e aprimorar a proposta pedagógica, vemos que aqueles espaços destinados à prática esportiva são bastante frequentes, em média 94,6% das escolas possuem espaços assim, porém, locais onde as crianças poderiam se aproximar da natureza, como áreas verdes, viveiros ou piscinas, bem como das artes, música ou dança, não são tão comuns. Os espaços de natureza estão presentes em 38,2% das escolas e os de artes/música/dança em apenas 16,5% das escolas. Por sua vez, a existência de bibliotecas e sala de leitura ainda não são universais nas escolas de educação infantil, sendo que, em média, uma a cada quatro escolas não possui nenhum desses espaços.

Cabe aqui a observação de que o foco da análise está nas ausências não por uma questão de mero pessimismo, mas sim porque quando uma escola declara no Censo Escolar que ela não possui determinado espaço ou característica é porque, geralmente, não há nenhum vestígio dele. Quando a declaração é afirmativa, precisamos sempre questionar como esse espaço é utilizado, com que frequência, se ele é suficiente para todas as crianças e se as suas características são adequadas ao trabalho com as crianças de 0 a 6 anos.

Essas são questões que levamos para analisar a disponibilidade de instrumentos, materiais socioculturais e/ou pedagógicos existentes nas escolas de educação infantil como os detalhados na Tabela 32. Nessa tabela, vemos que os brinquedos para educação infantil (88,1%) e os jogos educativos (83,3%) são aqueles mais comuns seguido de materiais para prática desportiva e recreação (69,9%) e os demais praticamente não chegam a nem a metade das escolas. Em quase todos os casos, a rede privada é a melhor equipada seguindo da rede pública e depois a rede conveniada.

Tabela 32 – Proporção de escolas da educação infantil segundo a disponibilidade de instrumentos, materiais socioculturais e/ou pedagógicos por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019

Instrumentos, materiais socioculturais e/ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem	Rede Pública	Rede Conveniada	Rede Privada	Total educação infantil
Brinquedos para educação infantil	79,7%	85,4%	94,1%	88,1%
Jogos educativos	76,2%	79,2%	88,6%	83,3%
Materiais para prática desportiva e recreação	63,4%	46,6%	77,2%	69,9%
Equipamento para amplificação e difusão de som/áudio	56,3%	38,2%	52,8%	53,1%
Materiais para atividades culturais e artísticas	39,1%	45,5%	57,0%	49,5%
Acervo multimídia	45,7%	31,5%	44,2%	43,9%
Instrumentos musicais para conjunto, banda e/ou aulas de música	24,2%	18,5%	43,7%	34,6%
Conjunto de materiais científicos	5,8%	1,7%	18,8%	12,8%

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Abrir uma escola de educação infantil e assegurar o acesso das crianças é a porta de entrada para a educação, mas a garantia do direito a uma educação de qualidade se consolida, dentre outros fatores, em prover e manter os mais variados recursos pedagógicos. Um dirigente municipal não pode deixar que nem ao menos uma escola da sua rede esteja sem as condições mínimas de infraestrutura e precisa agir para que todas as escolas de educação infantil estejam adaptadas para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. Se algumas localidades são mais propícias do que outras e não houver alternativas para algumas escolas prover diretamente determinados recursos como uma maior diversidade de espaços, o que ocorre, principalmente, em um município totalmente urbano como o Rio de Janeiro, onde os bairros são densamente ocupados, sempre podemos incentivar alternativas como o uso de praças e demais espaços públicos. Ocorre que, aparentemente, essa nem sempre é a alternativa escolhida. Ao observar como as escolas se relacionam com a comunidade e seu entorno, na Tabela 33, vemos que apenas 18,1% delas buscam espaços e/ou equipamentos ao seu redor para atividades com as crianças, sendo que a rede pública é a que apresenta a menor frequência (5,6%). Nessa tabela, podemos ainda destacar uma enorme oportunidade de intensificação da relação família e escola pelo menos no que se refere ao compartilhamento de espaços para atividades de integração que ocorre em apenas 24,7% das escolas e o envolvimento dos familiares em colegiados da escola que ocorre em apenas 35,8% das escolas de educação infantil.

Tabela 33 – Proporção de escolas da educação infantil quanto ao seu envolvimento com a comunidade por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019

Envolvimento com a comunidade	Rede Pública	Rede Conveniada	Rede Privada	Total educação infantil
Usa espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos	5,6%	33,7%	24,5%	18,1%
Compartilha espaços para atividades de integração escola-comunidade	13,1%	52,2%	29,1%	24,7%
Possui ao menos um colegiado dentre: associação de pais, associação de pais e mestres, conselho escolar ou grêmio estudantil.	69,0%	9,6%	16,8%	35,8%

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Esses dados oferecem sinalizações de quais crianças estão recebendo determinados recursos e onde devemos intervir a fim de promover uma educação mais igualitária e equitativa para todas. Semelhante ao que fizemos na seção 3.3.4, na qual trabalhamos com a ideia de priorização de um plano de atuação, recomendamos ao dirigente municipal que faça uma iniciativa semelhante em relação aos recursos de infraestrutura e materiais pedagógicos. Os dados que dispomos permitem ainda realizar outras análises e questionar quais grupos de crianças, em quais bairros e em que escolas não estão tendo acesso a determinados recursos e, conseqüentemente, propor ações específicas que assegurem os seus direitos.

3.5.2 Organização escolar

Além de infraestrutura, materiais e equipamentos, estar preparado para atender às crianças de 0 a 6 anos também requer investimentos na organização escolar. O tempo de permanência das crianças na escola, o perfil das faixas etárias atendidas e o tamanho das turmas são todos elementos que fazem parte da oferta educacional e contribuem para a garantia do direito a uma educação de qualidade.

Começamos pelo tempo de permanência das crianças na escola. Explorando os dados da Tabela 34, identificamos que a rede conveniada atende em jornada integral, isto é, em 7 horas ou mais de escolarização diária, quase que integralmente as suas matrículas de creche, bem como a maior parte das suas matrículas de pré-escola (78,0%). O que é muito diferente do atendimento da rede pública, em que 68,4% das matrículas da creche e 20,9% das matrículas da pré-escola são em jornada integral. Por sua vez, a rede privada é a que possui a menor

proporção do número de matrículas atendidas em jornada integral ficando a creche com 26,0% e a pré-escola com apenas 10,7%.

Tabela 34 – Proporção de matrículas segundo o tempo total de permanência na turma por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019

Tempo total de permanência na turma	Creche			Pré-escola		
	Rede Pública	Rede Conveniada	Rede Privada	Rede Pública	Rede Conveniada	Rede Privada
Até 4 h	0,9%	0,2%	45,3%	3,4%	21,6%	54,1%
Entre 4h e 7h	30,8%	0,0%	28,8%	75,7%	0,4%	35,2%
7h ou mais	68,4%	99,8%	26,0%	20,9%	78,0%	10,7%

Nota 1: O tempo total de permanência na turma inclui atividade complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja na mesma rede da turma de escolarização ou em outra.

Nota 2: Considera-se turno parcial aquele que possui um tempo total de permanência na turma de até 4h e jornada integral para aqueles de 7h ou mais conforme inciso III, do artigo 31º da LDBEN.

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Essa disparidade na oferta é observada com mais intensidade quando cruzamos essas informações com o atendimento realizado em cada bairro, como foi feito na Tabela 35. Nessa tabela, vemos a distribuição do número de bairros segundo a proporção de escolas que atendem tanto à creche quanto à pré-escola em jornada integral. Em muitos deles, simplesmente não há escolas que ofertam jornada integral, o que é o caso da rede pública em 32 bairros, da rede conveniada em 80 e da rede privada em 21 bairros onde não há escolas que ofertam creche em jornada integral, do mesmo modo que ocorre em relação à pré-escola na rede pública em 13 bairros, na rede conveniada em 141 e, na rede privada, em 21 bairros.

Tabela 35 – Distribuição do número de bairros segundo as faixas de escolas que atendem em jornada integral a creche e pré-escola por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019

Faixa de escolas por bairro	Creche			Pré-escola		
	Rede Pública	Rede Conveniada	Rede Privada	Rede Pública	Rede Conveniada	Rede Privada
Não há oferta em jornada integral	32	80	21	13	141	21
Até 25% das escolas	3	0	97	75	6	120
Entre 25% e 50% das escolas	7	1	30	47	1	14
Entre 50% e 75% das escolas	15	0	8	13	0	6
Entre 75% e 100% das escolas	17	0	1	1	0	0
Todas as escolas atendem em jornada integral	88	81	5	13	14	1
Total de bairros	162	162	162	162	162	162

Nota: Uma escola é considerada como de jornada integral se ao menos 25% de suas matrículas de creche ou pré-escola são de 7h ou mais seguindo o mesmo critério utilizado pelo Inep (INEP, 2020, p. 156).

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Já vimos na seção 3.3.3, algumas discrepâncias que afetam a garantia do direito ao acesso das crianças de 0 a 6 anos à educação e, agora, vemos que a organização escolar também pode impactar nesse acesso. Dependendo de como a escola esteja preparada e ofereça as suas vagas, será possível ou não atender às crianças mais jovens como aquelas com menos de 1 ano, 1 ano e 2 anos. Esse público demanda por uma menor relação de crianças por docente e necessita de berçários, apenas para citar duas das especificidades de atendimento para essas faixas etárias. É ainda por causa dessa especificidade própria da fase de desenvolvimento dessas crianças que não devemos antecipar etapas e devemos garantir o atendimento como um direito das crianças de 0 a 3 anos à creche e a de 4 e 5 anos à pré-escola. Essa discussão está presente nas Tabelas 36 e 37 que analisamos a seguir.

Tabela 36 – Distribuição do número de matrículas por faixa etária na creche, pré-escola e demais etapas no município do Rio de Janeiro em 2019

Etapa	Menos de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7+ anos	Total
Creche	3.771	21.376	42.691	55.232	584	93	12	28	123.787
Pré-escola	0	0	161	3.388	70.805	71.396	736	168	146.654
Demais etapas	0	0	0	3	31	2.543	75.178	1.000.309	1.078.064
Total	3.771	21.376	42.852	58.623	71.420	74.032	75.926	1.000.505	1.348.505

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Quando vemos a distribuição do número de matrículas por faixa etária na Tabela 36, duas questões chamam a atenção: a pouca quantidade de matrículas das populações mais jovens em relação às demais; e a existência de crianças sendo atendidas fora da etapa prevista. Será que a demanda por creche para a população com menos de 1 ano e 1 ano é de, respectivamente, 5% e 29% se comparadas com o número de matrículas da população de 5 anos? O que justificaria 3.388 crianças de 3 anos sendo atendidas na pré-escola ou as 2.543 crianças de 5 anos não sendo atendidas na educação infantil?

Podemos ainda acrescentar a essa discussão os dados da Tabela 37, na qual vemos que mais da metade das matrículas das crianças com menos de 1 ano é atendida pela rede privada e que a rede conveniada tem uma participação relevante para as crianças de até 3 anos. Estariam essas redes mais bem preparadas para atender a essas crianças nessas faixas etárias? Como o dirigente municipal pode intervir para que o atendimento seja igualmente oferecido pela rede pública? Ao menos no que se refere ao tamanho das turmas, a rede pública encontra-se muito distante dos parâmetros mínimos para esse atendimento.

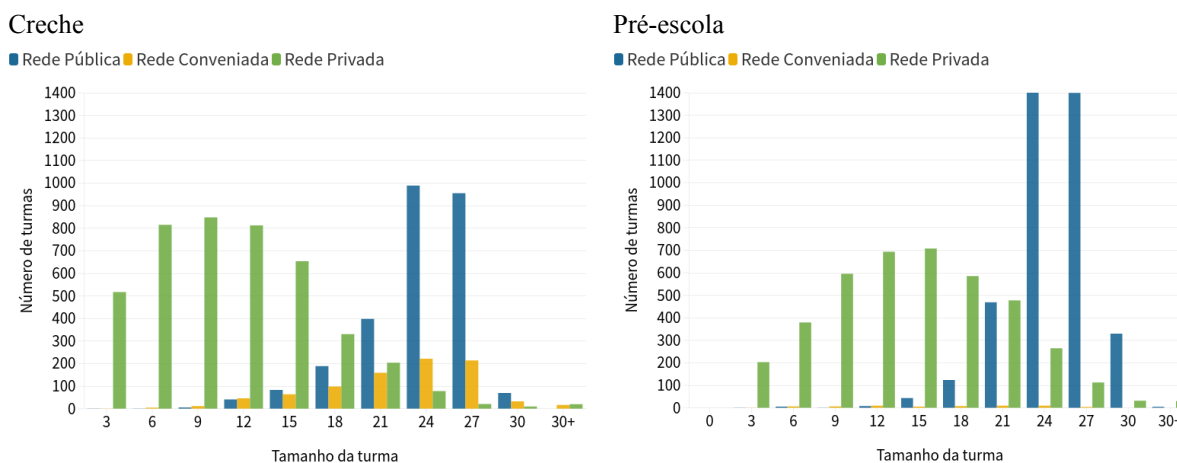
Tabela 37 – Proporção do número de matrículas por faixa etária nas redes pública, conveniada e privada no município do Rio de Janeiro em 2019

Rede	Menos de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7+ anos	Total
Rede pública	32,7%	53,2%	48,6%	48,9%	62,0%	62,2%	62,6%	66,7%	64,3%
Rede conveniada	12,0%	14,0%	17,1%	13,5%	0,8%	0,5%	0,1%	0,0%	1,5%
Rede privada	55,4%	32,7%	34,3%	37,6%	37,2%	37,2%	37,3%	33,3%	34,2%
Total das redes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

Vejamos o Gráfico 26, que apresenta a distribuição do número de turmas segundo o tamanho das turmas na creche e pré-escola. Na coluna da esquerda que exibe a distribuição da creche, observamos que a rede pública, representada pela cor azul no gráfico, tem a maior parte das suas turmas entre 24 e 27 matrículas sendo que a rede privada, representada pela cor verde, está distribuída em turmas com 6 a 12 matrículas. Do mesmo modo, na pré-escola, o tamanho das turmas da rede pública é sensivelmente maior.

Gráfico 26 – Distribuição do número de turmas segundo o tamanho das turmas na creche e pré-escola por dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

As escolhas que são feitas na forma de organizar o atendimento escolar podem ser mais ou menos inclusivas a depender da demanda dos diferentes grupos sociais. Famílias que necessitam passar grande parte do dia trabalhando, possivelmente, necessitam de um atendimento em jornada integral para suas crianças, turmas muito numerosas não são adequadas ao atendimento das crianças pequenas e a distribuição desigual da oferta no território favorece o acesso de algumas crianças a determinados recursos em detrimento de

outras crianças. Como o dirigente municipal lidará com essas questões e as escolhas que forem feitas no desenho das políticas públicas definirão o quão próximo essa rede municipal estará de garantir a todas as suas crianças de 0 a 6 anos os seus direitos aos recursos e a uma educação de qualidade.

3.6 Algumas considerações sobre o estudo de caso

No decorrer do presente estudo de caso, seguimos um longo percurso desde conhecer as crianças do município, diagnosticar as condições de acesso, vislumbrar carências que precisavam ser superadas para fortalecer a atuação docente e identificar como poderíamos estruturar uma rede de escolas que estivesse preparada para receber todas as crianças de 0 a 6 anos na educação infantil. Tudo com a intenção de assegurar os direitos essenciais dessas crianças ao acesso e aos recursos educacionais.

Tivemos como fonte de dados privilegiada o Censo Demográfico de 2010 do IBGE e os microdados do Censo Escolar da Educação Básica do Inep que nos ofereceram uma quantidade e variedade de informações admiráveis. Houve momentos em que utilizamos diretamente as próprias variáveis dos censos para tecer considerações, mas, em outros, criamos categorias e realizamos cálculos com uma ou mais variáveis a fim de produzir o conhecimento que desejávamos sobre a rede municipal. Ainda assim, reconhecemos que mesmo com todos os esforços empregados para se tirar o máximo de proveito dessas bases, ainda há inúmeros outros aspectos que podem ser considerados em uma avaliação da qualidade da rede escolar de educação infantil de um município. Alguns deles estão presentes nas bases utilizadas e podem ser incorporados imediatamente a estudos futuros como os que dizem respeito à educação especial, atendimento a povos originários e educação no campo, mas outros demandam o cruzamento com outras bases, detalhamento das áreas geográficas ou até mesmo uma menor periodicidade da coleta, como os que tratam, por exemplo, do financiamento, da violência e da vulnerabilidade social.

Neste estudo de caso, escolhemos trabalhar com a segmentação por bairros, pelas redes pública, conveniada e privada e entre creche e pré-escola, por entender que essa seria a melhor alternativa, nos limites desta tese, para dialogar com as categorias usualmente abordadas no campo da educação infantil. Porém, as peculiaridades de cada localidade podem

suscitar novas segmentações. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por exemplo, está organizada em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e, talvez, para o dirigente desse município, fosse mais oportuno segmentar este estudo de acordo com a distribuição geográfica de cada uma delas. Do mesmo modo, nesse mesmo município, há bairros onde convivem favelas e apartamentos de luxo a pouca distância um dos outros e é possível que encontrássemos também estruturas de análise mais pertinentes para representar os grupos que ali habitam e são atendidos pela rede.

Em diversos momentos nos reportamos a decisões e ações que competiriam a um dirigente municipal, em que procuramos relacioná-las a intervenções na rede que seriam capazes de aprimorar a qualidade do atendimento das crianças de 0 a 6 anos. Entretanto, sem a pretensão de esgotar todas as suas competências e muito menos de abrir esse campo de estudo, entendemos que seria oportuno ao menos registrar, resumidamente e de maneira sistemática, algumas das atividades atribuídas ao dirigente municipal que resgatamos no PNE 2014-2024 e no caderno de orientações da Undime (UNDIME, 2020) que são: i) universalizar o acesso à educação de 4 a 17 anos; ii) atender toda a demanda manifestada de crianças de 0 a 3 anos; iii) expandir a rede pública; iv) apurar continuamente a demanda de vagas para a educação infantil e para as demais etapas da educação básica; v) garantir os padrões de qualidade sejam eles de infraestrutura, pessoal, gestão, recursos, situação de acessibilidade dentre outros; vi) reduzir toda e qualquer forma de desigualdade de acesso e da oferta educacional; vii) promover a formação inicial em nível superior e a formação continuada dos profissionais de educação; viii) atender às populações do campo, indígenas e quilombolas nas respectivas comunidades; ix) priorizar o acesso das crianças com necessidades especiais na rede regular, ofertando atendimento educacional especializado complementar; x) garantir o atendimento das crianças de 0 a 5 na educação infantil e as de 6 anos, completos até 31 de março de cada ano, no 1º ano do ensino fundamental; xi) estimular o acesso em tempo integral; e xii) contribuir para valorização dos profissionais da educação. Esperamos, com essa breve síntese, fomentar o interesse para que outras avaliações da rede municipal de educação sejam realizadas e incentivar que novas leituras desses dados possam ser realizadas.

Acreditamos que seja um desafio constante de qualquer avaliação produzir informações relevantes que contribuam para possíveis correções de rumo, sem perder de vista os propósitos que se quer alcançar e muito menos subjugando o objeto de estudo ao método de pesquisa. “A escolha do método a ser utilizado decorre mais do objetivo da política ou

programa sob observação e de seu escopo social do que da preferência intelectual do analista” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 109). No presente caso, relacionamos esse desafio a persistência de realizar uma avaliação em larga escala da rede escolar, com a qual o dirigente municipal consiga enxergar as diferentes realidades das crianças de seu município e que as condições da oferta educacional, na perspectiva dos objetivos almejados para a educação infantil, sejam a essência das informações para o processo de tomada de decisão.

Ainda no campo dos desafios e persistência, cabe sublinhar que, apesar de utilizarmos intensamente os microdados do Censo Escolar da Educação Básica do Inep em nossas pesquisas, só conseguimos realizar este estudo com um enorme esforço computacional, analítico e estatístico. Precisamos fortalecer cada vez mais instituições como o Inep e o IBGE, para que elas continuem seguindo a sua vocação de tornar as informações públicas de fato públicas. Não nos referimos apenas a disponibilizar as informações, mas sim no compromisso de dar publicidade aos dados. As bases podem até estar disponíveis na forma de microdados nas páginas eletrônicas do governo, o que inclusive vem sendo alvo de intenso debate no Brasil decorrente de recentes restrições ao acesso dos dados educacionais⁴⁸ e aos atrasos na realização do Censo Demográfico. Entretanto, apenas a partir da divulgação periódica de relatórios, análises temáticas e a construção de sistemas de consulta à base de dados cada vez mais amigáveis é que todo cidadão, seja ele pesquisador ou não, efetivará o seu direito de assimilar as informações sobre a educação de seu município e poderá, assim, participar ativamente no controle social da administração pública.

Neste capítulo, realizamos uma avaliação da rede escolar de educação infantil, no qual elaboramos um diagnóstico das dimensões de qualidade que emanaram da pesquisa nos capítulos anteriores. O direito ao acesso esteve presente na ação de conhecer as crianças, bem como o direito aos recursos foi contemplado ao tratarmos dos aspectos que fortalecem a atuação docente e que preparam as escolas para receber as crianças de 0 a 6 anos. No próximo e último capítulo, discutiremos como analisar esse conjunto substancial de informações a fim de aferir a qualidade da rede escolar de educação infantil que entendemos ser proporcional à sua capacidade de favorecer as interações e o cuidado, objetivos fundamentais para a prática pedagógica e que contribui para a conquista do direito das crianças a uma educação infantil de qualidade.

48 Ver nota de esclarecimento do Inep em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/nota-de-esclarecimento-divulgacao-dos-microdados>>. Acesso em 12/mar/22.

4. AVALIANDO O POTENCIAL DE INTERAÇÃO: PELO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

Avaliar o potencial de interação da rede escolar de educação infantil surge do movimento de trazer o olhar da criança para o dirigente municipal de forma com que ele consiga distinguir as demandas prioritárias da sua rede e possa aprimorar a qualidade do atendimento. A noção de qualidade que trabalhamos aqui é aquela inspirada nos subsídios resultantes da pesquisa desta tese que convergem para uma concepção que privilegia a interação e o cuidado como eixo central de atuação do trabalho na educação infantil. Em outras palavras, ao avaliar o atendimento educacional de uma rede escolar que atende à educação infantil, pretendemos oferecer informações ao dirigente municipal para que ele potencialize a capacidade dessa rede de promover interações. Dessa forma, a oferta de uma rede escolar que atende à educação infantil seria dita de qualidade na proporção da sua capacidade de promover condições propícias à interação e ao cuidado na vida escolar de suas crianças.

Neste quarto e último capítulo, focaremos na apresentação de uma proposta de avaliação do potencial de interação da rede escolar. Optamos por trabalhar especificamente com o potencial de “interação” e não com o potencial de “interação e cuidado”, pois identificamos nesta tese que o “cuidado” se estabelece na relação humana e é um ato que expressa o encontro entre pessoas, portanto, acreditamos que seria inadequado utilizar uma metodologia quantitativa em larga escala para avaliar o cuidado, e mais profícuo fazer uso de metodologias qualitativas com observação local das práticas pedagógicas. Todavia, como o cuidado requer presença e exige intimidade no olhar para acolher o outro em suas necessidades e possibilidades, entendemos que, ao avaliar o potencial de interação da maneira como propomos, estaremos, até certo ponto, obtendo informações que também ajudam a refletir a respeito das potencialidades da rede em prover o cuidado.

Assim, concebemos um sistema de indicadores que avalia o potencial da rede escolar em promover a interação e produz conhecimento sobre as condições de atendimento dos diferentes grupos de crianças. Com esse sistema de indicadores, esperamos que o dirigente

municipal possa agir e direcionar as suas ações, mas que também o debate sobre a qualidade do atendimento da rede escolar privilegie os subsídios elencados nesta pesquisa como os mais importantes para a educação infantil. A escolha das variáveis e dos indicadores que compõe esse sistema teve a intenção de orientar o dirigente municipal em saber onde agir, como agir e o que priorizar. Utilizamos novamente o Censo Escolar devido à sua disponibilidade, periodicidade, cobertura, confiabilidade, baixo custo e capacidade de acolher igualmente todos os municípios brasileiros.

4.1 Construindo um sistema de indicadores

O marco conceitual desse sistema de indicadores se fundamenta no conhecimento acumulado ao longo das investigações da presente tese que foram amplamente discutidas nos capítulos anteriores. Resgatando alguns dos temas abordados, poderíamos encontrar candidatos a indicadores para esse sistema em diversas seções. Por exemplo, quais as características do ambiente que são mais propícias para que as interações ocorram como desejado? A existência de variados espaços promovem uma melhoria da qualidade de interação? A escola está adaptada para atender às crianças de 0 a 6 anos? Que condições fariam os docentes estarem aptos a acolher às crianças? O tamanho da turma contribui? Qual o máximo de crianças por docente que não compromete as interações? Que recursos estão disponíveis e promovem o cuidado e a interação entre as crianças, os adultos e o espaço escolar? Conseguimos extrair muitas dessas informações do censo, várias foram abordadas no capítulo anterior, outras ainda não são possíveis com a atual base de dados, mas nada impede que novos esforços e estudos futuros venham complementar este trabalho.

O presente sistema de indicadores foi idealizado a partir de indicadores primários obtidos do agrupando das crianças em suas faixas etárias e da investigação da sua relação com os seus pares e docentes no âmbito das turmas. Na sequência, ampliamos o escopo das análises e incluímos a oferta educacional no contexto escolar. Nesse processo, fomos do micro ao macro e investigamos continuamente o banco de dados do Censo Escolar para identificar as variáveis que pudessem exprimir as desejadas condições de interação e cuidado sobre as quais o dirigente municipal poderia atuar no limite das suas competências. Se por um lado esse sistema surgiu do minucioso trabalho de compreender a oferta educacional pelos olhos das crianças, por outro, entendemos que ficará mais claro se seguirmos o caminho inverso na

sua apresentação, isto é, se começarmos pelos indicadores macro até chegarmos aos indicadores primários.

No Quadro 5, temos o panorama do sistema de indicadores, em que apresentamos o “Indicador de Avaliação do Potencial das Condições de Interação” (Indicador APCI) e detalhamos a sua composição nos quatro indicadores secundários que expressam as dimensões que compõe esse sistema. Essas quatro dimensões, por sua vez, são calculadas a partir de indicadores primários, como veremos mais adiante, e foram escolhidas por representar categorias específicas de intervenção, nas quais o dirigente municipal poderia atuar, isto é, o indicador “espaços pedagógicos” refere-se a um conjunto de informações que tratam da infraestrutura, o indicador “materiais pedagógicos” aborda a disponibilidade de materiais e equipamentos, o indicador “recursos humanos” traduz as questões relacionadas à formação e tamanho da equipe e o indicador “organização escolar” diz respeito à maneira como as atividades são conduzidas na escola.

Quadro 5 – Composição do Indicador de Avaliação do Potencial das Condições de Interação (Indicador APCI) que sintetiza as quatro dimensões analisadas

Indicador Geral	Composição	Descrição	Peso
Indicador de Avaliação do Potencial das Condições de Interação (Indicador APCI)	Indicador “Espaços pedagógicos”	Indicador que exprime a existência de espaços na escola destinados à prática esportiva, relação com a natureza, artes, leitura e brincadeiras livres.	25%
	Indicador “Materiais pedagógicos”	Indicador que exprime a existência de materiais na escola, tais como: brinquedos, jogos, instrumentos musicais, multimídia e científicos.	25%
	Indicador “Recursos humanos”	Indicador que exprime a formação profissional, a relação do número de crianças por docente, a prática da docência compartilhada e da relação do número de auxiliares por docente.	25%
	Indicador “Organização escolar”	Indicador que exprime o tempo diário de duração da escolaridade, o número de dias de atividades na semana, a diversidade de faixas etárias na educação infantil e o número de crianças na turma.	25%

Fonte: elaborado pelo autor.

Todos os indicadores utilizados nesse sistema foram colocados em uma mesma escala de comensurabilidade e a eles foram atribuídos um esquema de pontos em que, nos limites, o indicador assume “0” quando determinada característica é completamente inadequada e “10” quando é plenamente adequada de acordo com os parâmetros de qualidade que especificamos. Portanto, o Indicador APCI pode assumir qualquer valor em uma escala de 0 a 10 e o

calculamos segundo a fórmula abaixo que é semelhante à fórmula dos demais indicadores do sistema.

$\text{Indicador APCI} = \text{valor do indicador "espaços pedagógicos"} \times 25\% + \text{valor do indicador "materiais pedagógicos"} \times 25\% + \text{valor do indicador "recursos humanos"} \times 25\% + \text{indicador "organização escolar"} \times 25\%$

Notem que os pesos aqui adotados tiveram a intenção de manter a proporcionalidade das quatro dimensões sem que nenhuma fosse preponderante em relação a outra. Isso não é uma determinação e incentivamos que haja um amplo debate público, no qual o resultado dessa discussão poderá nos levar a atribuir diferentes pesos e, conseqüentemente, priorizar diferentes dimensões. Não entendemos isso como uma fragilidade do modelo e desejamos que essa flexibilidade faça parte do sistema. Temos no Brasil 5.570 municípios com características peculiares entre si, em diferentes estágios do atendimento educacional e que atendem a distintas comunidades. Poderíamos adotar diferentes pesos para diferentes municípios em virtude das prioridades políticas locais ou conforme forem surgindo novas demandas dessa rede ao longo do tempo. É evidente que os resultados das avaliações só serão comparáveis se forem utilizadas as mesmas ponderações. Porém, ressaltamos que o incentivo é para que haja mudanças apenas nos pesos, uma vez que os indicadores que compõe o sistema, as suas variáveis, as fórmulas e o esquema de pontuação devem permanecer os mesmos sob pena de invalidar o constructo proposto.

Continuemos então o detalhamento do sistema de indicadores e, assim, vejamos o Quadro 6, no qual descrevemos agora a composição dos quatro indicadores secundários. Da mesma forma que anteriormente, os indicadores secundários são compostos por indicadores primários e a eles foram atribuídos pesos. Na composição do indicador “espaços pedagógicos”, optamos por atribuir o peso de 1/3 (33,2%) para o indicador primário que trata do espaço destinado especificamente à educação infantil e o peso dos demais indicadores foram distribuídos igualmente a fim de totalizar 100%. Raciocínio análogo foi utilizado para a ponderação do indicador “materiais pedagógicos”, em que foi atribuído também o valor de 1/3 (33,5%) para o indicador “brinquedos para educação infantil”. Já o indicador “recursos humanos” foi ponderado proporcionalmente à importância relativa que atribuímos a cada indicador primário dessa categoria e o indicador “organização escolar” foi composto em igual proporção pelos seus indicadores primários.

Quadro 6 – Composição dos indicadores secundários do sistema de indicadores

Indicador secundário	Composição	Peso
Indicador “Espaços Pedagógicos”	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador espaço para esportes • Indicador espaço natureza • Indicador espaço de artes • Indicador espaço de leitura • Indicador parque infantil 	16,7% 16,7% 16,7% 16,7% 33,2%
Indicador “Materiais Pedagógicos”	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador acervo multimídia • Indicador conjunto de materiais científicos • Indicador equipamento para amplificação e difusão de som/áudio • Indicador instrumentos musicais para conjunto, banda e/ou aulas de música • Indicador jogos educativos • Indicador materiais para atividades culturais e artísticas • Indicador materiais para prática desportiva e recreação • Indicador brinquedos para educação infantil 	9,5% 9,5% 9,5% 9,5% 9,5% 9,5% 33,5%
Indicador “Recursos Humanos”	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador formação profissional (inicial/ continuada) • Indicador relação do número de crianças por docente • Indicador docência compartilhada • Indicador relação do número de auxiliares por docente 	40% 40% 10% 10%
Indicador “Organização Escolar”	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador tempo diário de duração da escolaridade • Indicador número de dias de atividades na semana • Indicador diversidade de faixas etárias na educação infantil • Indicador número de crianças na turma 	25% 25% 25% 25%

Fonte: elaborado pelo autor.

Partindo agora ao terceiro e último nível do sistema de indicadores, os quadros seguintes exprimem a fórmula de cálculo e o esquema de pontos atribuídos a cada um dos indicadores primários. No Quadro 7, descrevemos a composição do indicador “espaços pedagógicos” através de cada um dos seus cinco indicadores primários e, no Quadro 8, o indicador “materiais pedagógicos” com os seus oito indicadores primários.

Quadro 7 – Descrição dos indicadores primários que compõem o indicador “Espaços Pedagógicos”

Indicador primário	Descrição	Fórmula	Esquema de pontos
Espaço para esportes	Verifica a existência dos seguintes espaços dedicados aos esportes: pátio coberto/ descoberto, quadra de esportes coberta/ descoberta e terreirão.	Verifica se foi informada como “sim” alguma das seguintes variáveis do censo: in_patio_coberto, in_patio_descoberto, in_quadra_esportes, in_quadra_esportes_coberta, in_quadra_esportes_descoberta e in_terreirao.	0 ponto = caso nenhuma tenha sido informada como existente. 10 pontos = caso alguma tenha sido informada como existente.
Espaço	Verifica a existência dos	Verifica se foi informada como	0 ponto = caso nenhuma tenha

natureza	seguintes espaços: área verde, piscina e viveiro/ criação de animais.	“sim” alguma das seguintes variáveis do censo: in_area_verde, in_piscina e in_viveiro.	sido informada como existente. 10 pontos = caso alguma tenha sido informada como existente.
Espaço de artes	Verifica a existência dos seguintes espaços: sala de artes, sala de música, sala de dança e sala multiuso de artes/música/dança.	Verifica se foi informada como “sim” alguma das seguintes variáveis do censo: in_sala_atelie_artes, in_sala_musica_coral, in_sala_estudio_danca e in_sala_multiuso.	0 ponto = caso nenhuma tenha sido informada como existente. 10 pontos = caso alguma tenha sido informada como existente.
Espaço de leitura	Verifica a existência dos seguintes espaços: biblioteca, sala de leitura e biblioteca/ sala de leitura.	Verifica se foi informada como “sim” alguma das seguintes variáveis do censo: in_bibliotecas, in_sala_leitura e in_biblioteca_sala_leitura.	0 ponto = caso nenhuma tenha sido informada como existente. 10 pontos = caso alguma tenha sido informada como existente.
Parque infantil	Verifica a existência de parque infantil.	Verifica se foi informada como “sim” a variável do censo in_parque_infantil.	0 ponto = caso não tenha sido informada como existente. 10 pontos = caso tenha sido informada como existente.

Nota: caso a variável não tenha sido informada ou conste como ausente no banco de dados, assume-se como inexistente.

Fonte: elaborado pelo autor.

Como podemos ver, tanto no Quadro 7 quanto no Quadro 8, os indicadores são constituídos essencialmente pela verificação da existência de espaços ou materiais, informações essas que podem ser obtidas diretamente das variáveis do censo. O único destaque que fazemos é que atribuímos uma maior ponderação àquelas características específicas da educação infantil e, caso a variável não tenha sido informada ou conste como ausente no banco de dados, assumimos essa informação como inexistente por conservadorismo.

Quadro 8 – Descrição dos indicadores primários que compõem o indicador “Materiais Pedagógicos”

Indicador primário	Descrição	Fórmula	Esquema de pontos
Acervo multimídia	Verifica a existência de materiais de atividades de ensino aprendizagem – Acervo multimídia.	Verifica se foi informada como “sim” a variável do censo in_material_ped_multimidia.	0 ponto = caso não tenha sido informada como existente. 10 pontos = caso tenha sido informada como existente.
Conjunto de materiais científicos	Verifica a existência de materiais de atividades de ensino aprendizagem – Conjunto de materiais científicos.	Verifica se foi informada como “sim” a variável do censo in_material_ped_cientifico.	0 ponto = caso não tenha sido informada como existente. 10 pontos = caso tenha sido informada como existente.
Equipamento para amplificação e difusão de som/áudio	Verifica a existência de materiais de atividades de ensino aprendizagem – Equipamento para amplificação e difusão de som/áudio.	Verifica se foi informada como “sim” a variável do censo in_material_ped_difusao.	0 ponto = caso não tenha sido informada como existente. 10 pontos = caso tenha sido informada como existente.
Instrumentos	Verifica a existência de	Verifica se foi informada como	0 ponto = caso não tenha sido

musicais para conjunto, banda e/ou aulas de música	materiais de atividades de ensino aprendizagem – Instrumentos musicais para conjunto, banda e/ou aulas de música.	“sim” a variável do censo in_material_ped_musical.	informada como existente. 10 pontos = caso tenha sido informada como existente.
Jogos educativos	Verifica a existência de materiais de atividades de ensino aprendizagem – Jogos educativos.	Verifica se foi informada como “sim” a variável do censo in_material_ped_jogos.	0 ponto = caso não tenha sido informada como existente. 10 pontos = caso tenha sido informada como existente.
Materiais para atividades culturais e artísticas	Verifica a existência de materiais de atividades de ensino aprendizagem – Materiais para atividades culturais e artísticas.	Verifica se foi informada como “sim” a variável do censo in_material_ped_artisticas.	0 ponto = caso não tenha sido informada como existente. 10 pontos = caso tenha sido informada como existente.
Materiais para prática desportiva e recreação	Verifica a existência de materiais de atividades de ensino aprendizagem – Materiais para prática desportiva e recreação	Verifica se foi informada como “sim” a variável do censo in_material_ped_desportiva.	0 ponto = caso não tenha sido informada como existente. 10 pontos = caso tenha sido informada como existente.
Brinquedos para Educação Infantil	Verifica a existência de materiais de atividades de ensino aprendizagem – Brinquedos para Educação Infantil.	Verifica se foi informada como “sim” a variável do censo in_material_ped_infantil.	0 ponto = caso não tenha sido informada como existente. 10 pontos = caso tenha sido informada como existente.

Nota: caso a variável não tenha sido informada ou conste como ausente no banco de dados, assume-se como inexistente.

Fonte: elaborado pelo autor.

Já no Quadro 9, avançamos na descrição do indicador “recursos humanos” com os seus quatro indicadores primários e a eles tecemos algumas considerações. No caso da formação inicial no ensino superior, consideramos apenas as informações referentes ao primeiro curso informado, porque, apesar de o censo permitir que sejam informados até três curso de ensino superior, apuramos que em 2019, ao menos no município do Rio de Janeiro, 98,4% dos profissionais registraram apenas um único curso de ensino superior no cadastro. Já em relação aos parâmetros de qualidade que servem de referência para aferirmos a relação do número de crianças por docente, utilizamos os valores mínimos propostos no documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012) que são de: seis crianças para a faixa de 0 a 1 ano; oito para a de 1 a 2 anos; 12 a para de 2 a 3 anos e 20 para as crianças de 3 a 6 anos. Quanto ao indicador docência compartilhada, esperamos que ele seja capaz de captar o efeito de dois ou mais docentes atuando concomitantemente na turma, entretanto, as atuais variáveis do censo não permitem distinguir esse caso daquele em que há dois ou mais docentes em horários diferentes na mesma turma, o que é comum no caso de turmas em jornada integral. Optamos por manter esse indicador como uma forma de

fomentar o debate em torno dessa temática, mas lhe atribuímos um peso menor dado a impossibilidade de se ter uma informação mais acurada no momento. No que diz respeito ao intervalo proposto de 15 pontos percentuais que utilizamos no cálculo do indicador de número de crianças por docente, este foi escolhido assegurando que não haveria nenhum aluno por docente além do máximo permitido para a faixa etária de 0 a 1 ano uma vez que o limite é de 6 crianças e, se apurarmos $1/6$, o valor encontrado será maior do que 15%, mas esse mesmo critério admite, seguindo o mesmo raciocínio, que haja apenas um aluno a mais por docente para a faixa etária de 1 a 2 anos e assim em diante para as demais faixas etárias.

Quadro 9 – Descrição dos indicadores primários que compõem o indicador “Recursos Humanos”

Indicador primário	Descrição	Fórmula	Esquema de pontos
Formação profissional	Verifica a formação inicial de maior grau do profissional que atua na turma de educação infantil, independentemente se este é docente ou não, e verifica se esse profissional possui formação continuada específica para educação infantil.	$80\% \times \text{valor da pontuação da formação inicial} + 20\% \times \text{valor da pontuação da formação continuada}.$ Sendo: i) a formação inicial apurada pelas variáveis do censo tp_ensino_medio , $tp_situacao_curso_1$, $in_licenciatura_1$ e co_curso_1 e ii) a formação continuada, pelas variáveis $in_especifico_creche$ e $in_especifico_pre_escola$.	Da formação inicial: 2,5 pontos = ensino médio na modalidade normal. 5,0 pontos = ensino superior em qualquer licenciatura. 10,0 pontos = ensino superior licenciatura em Pedagogia. Da formação continuada: 0 ponto = caso não tenha nenhuma das formações concluídas. 10 pontos = caso tenha ao menos uma formação continuada específica para educação infantil.
Relação do número de crianças por docente	Verifica o número de crianças por docente nas turmas e atribui uma pontuação de acordo com o parâmetro de referência previsto para cada faixa etária dessa turma.	Calcula-se o número de crianças por turma verificando-se o número de matrículas distintas por turma através das variáveis do censo $id_matricula$, id_turma e $co_entidade$ e o número de docentes por turma é calculado utilizando-se adicionalmente as variáveis $tp_tipo_docente = 1$ e $id_docente$. Os parâmetros de referência adotados para a relação de crianças por docente em cada faixa etária foram de: seis crianças para a faixa de 0 a 1 ano; oito para a de 1 a 2 anos; 12 para de 2 a 3 anos; e 20 para as crianças de 3 a 6 anos.	0 ponto = caso não haja docente na turma ou a relação de crianças por docente esteja acima de 15% do parâmetro de referência. 5 pontos = caso a relação de crianças por docente esteja entre -15% e +15% do parâmetro de referência para a determinada faixa etária. 7,5 pontos = caso a relação de crianças por docente esteja entre -30% e -15% do parâmetro de referência para a determinada faixa etária. 10 pontos = caso a relação de crianças por docente esteja abaixo de 30% do parâmetro de referência para a determinada faixa etária.
Docência	Verifica o número de	Calcula-se o número de crianças	0 ponto = caso haja um ou

compartilhada	docentes por turma.	por turma verificando-se o número de matrículas distintas por turma através das variáveis do censo <code>id_matricula</code> , <code>id_turma</code> e <code>co_entidade</code> ; e o número de docentes por turma é calculado utilizando-se adicionalmente as variáveis <code>tp_tipo_docente = 1</code> e <code>id_docente</code> .	nenhum docente. 10 pontos = caso haja dois ou mais docentes na turma.
Relação do número de auxiliares por docente.	Verifica o número de auxiliares por docentes em cada turma.	Calcula-se o número de docentes por turma verificando-se o código de docentes distintos por turma, utilizando-se as variáveis <code>id_docente</code> , <code>id_turma</code> , <code>co_entidade</code> e <code>tp_tipo_docente = 1</code> e, adicionalmente, calcula-se o número de auxiliares por turma utilizando-se a variável <code>tp_tipo_docente = 2</code> .	0 ponto = caso não haja nenhum auxiliar ou docente na turma. 5 pontos = caso haja um auxiliar por docente na turma. 10 pontos = caso haja dois ou mais auxiliares por docente na turma.

Fonte: elaborado pelo autor.

Por fim, o Quadro 10 descreve os quatro indicadores primários que compõem o indicador “Organização Escolar” no qual comentamos que: i) no cálculo do indicador número de crianças na turma, consideramos que nas turmas deveriam ter ao menos um docente por turma e, portanto, utilizamos novamente os mesmos padrões mínimos propostos para a relação de crianças por docente; ii) consideramos que uma turma muito pequena ou muito grande poderia comprometer a qualidade de interação das crianças e, por isso, utilizamos um intervalo mínimo de -50% para o número de crianças na turma que seria o equivalente a um docente trabalhando com um grupo na metade da sua capacidade, e um limite máximo de +50%, caso em que teríamos uma turma muito cheia, acima da sua capacidade, mas dois docentes atuando concomitantemente; e iii) atribuímos um indicador que pontua quando há diferentes faixas etárias na educação infantil por entender que a interação entre pares de diferentes faixas etárias contribui para o desenvolvimento das crianças e escolhemos o referencial de quatro faixas etárias como uma forma de privilegiar que creche e pré-escola sejam ofertadas na mesma escola.

Quadro 10 – Descrição dos indicadores primários que compõem o indicador “Organização Escolar”

Indicador primário	Descrição	Fórmula	Esquema de pontos
Tempo diário de duração da escolaridade	Verifica o tempo total de escolaridade de cada grupo de crianças e atribui a ele uma faixa de referência.	Calcula-se o tempo de escolaridade total somando-se as variáveis do censo <code>nu_duracao_turma</code> , <code>nu_dur_ativ_comp_mesma_rede</code> ,	0 ponto = caso seja de até 4h diárias. 5 pontos = caso a jornada seja entre 4h e 7h diárias.

		nu_dur_ativ_comp_outras_redes, nu_dur_aee_mesma_rede, nu_dur_aee_outras_redes.	10 pontos = caso a jornada seja de 7h diárias ou mais.
Número de dias de atividades na semana	Verifica o número de dias por semana que cada grupo de crianças tem atividades.	Verifica-se a variável do censo nu_dias_atividade.	0 ponto = caso ela seja menor do que cinco dias por semana. 10 pontos = caso ela seja igual ou maior do que 5 dias.
Diversidade de faixas etárias na educação infantil	Verifica quantas faixas etárias de 0 a 6 anos existem na educação infantil.	Verifica-se as idades das crianças na educação infantil utilizando-se como data de corte 31/mar. e as variáveis do censo nu_ano_censo, nu_ano e nu_mes.	0 ponto = caso haja menos do que quatro faixas etárias de 0 a 6 anos na educação infantil 10 pontos = caso haja quatro ou mais faixas etárias de 0 a 6 anos na educação infantil.
Número de crianças na turma.	Verifica o número de crianças na turma e compara com o parâmetro de referência desejável para cada faixa etária.	Calcula-se o número de crianças por turma verificando-se o número de matrículas distintas por turma através das variáveis do censo id_matricula, id_turma e co_entidade. Os parâmetros de referência adotados para a relação de crianças por turma foram de: seis crianças para a faixa de 0 a 1 ano; oito para a de 1 a 2 anos; 12 a para de 2 a 3 anos; e 20 para as crianças de 3 a 6 anos.	0 ponto = caso o número de crianças na turma seja menor do - 50% ou maior do 50% do valor de referência para a sua faixa etária. 10 pontos = caso a relação de crianças por turma esteja entre - 50% e mais +50% do parâmetro de referência.

Fonte: elaborado pelo autor.

Temos, portanto, um sistema com 21 indicadores primários que recebem um esquema de pontuação em uma escala de 0 a 10 conforme os parâmetros de qualidade atribuídos para cada turma de educação infantil que visam traduzir as características da oferta educacional que potencializam a interação das crianças entre seus pares, o docente e o espaço educativo. Esses indicadores primários recebem diferentes pesos que ponderam a construção dos indicadores secundários que, por sua vez, compõe o Indicador APCI. Quando o valor dos indicadores estão próximo de zero eles informam uma baixa capacidade de promover a interação enquanto que valores próximos de 10 denotam que as características avaliadas favorecem a interação.

O esquema de pontuação foi organizado de tal forma que 10 pontos é a meta almejada para todos os indicadores, pois traduzem as melhores condições da oferta educacional segundo as variáveis e parâmetros utilizados. Todavia, podemos propôr linhas de corte ou níveis intermediários que também qualifiquem a informação entre esses limites. Podemos definir algumas condições básicas como, por exemplo, i) para o indicador “espaços

pedagógicos” ter ao menos parque infantil; ii) para o indicador “materiais pedagógicos” dispor ao menos de brinquedos para educação infantil; iii) para o indicador “recursos humanos” que os docentes tenham curso superior em licenciatura em pedagogia, que o número de crianças por docente esteja entre -15% e 15% do referencial de qualidade e que haja ao menos um docente e um auxiliar por turma; e iv) para o indicador “organização escolar” que a duração da turma seja de 4h, cinco dias por semana, com quatro ou mais faixas etárias na educação infantil e um número de crianças por turma entre -50% e 50% do referencial de qualidade. Assumindo essas condições básicas, o Indicador APCI teria o valor de 4,967 pontos e poderíamos utilizar essa linha de corte para definir que abaixo dela começamos a ter uma situação crítica, por exemplo.

Veremos algumas possibilidades de aplicação desse sistema mais adiante, mas apresentaremos agora um exemplo prático de como calcular esse sistema de indicadores. Selecionamos duas escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro. A primeira é uma escola do bairro de Irajá que possui 52 matrículas e atende à creche em três turmas distintas, sendo uma com crianças preponderantemente de 2 anos e as outras com 3 anos. A segunda é uma escola do bairro de Campo Grande, com 54 matrículas e que atende à pré-escola em duas turmas, uma de crianças com a idade preponderante de 4 anos e a outra com crianças de 5 anos. No Quadro 11, apresentamos as informações declaradas por cada uma delas no Censo Escolar de 2019, no qual vemos que suas turmas possuem diferentes características entre si.

Quadro 11 – Descrição de duas escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro segundo as suas características registradas no Censo Escolar de 2019 que subsidiam o sistema de indicadores

Código da escola e bairro		33122067 – Irajá			33082723 – Campo Grande	
Dependência e etapa		Rede pública – creche			Rede pública – pré-escola	
Id Turma		15363262	15363263	15363264	15269907	15269908
Categoria idade		2 anos	3 anos	3 anos	4 anos	5 anos
Número de matrículas		20	15	17	27	27
Espaços pedagógicos	Espaço para esportes	sim	sim	sim	sim	sim
	Espaço natureza	não	não	não	sim	sim
	Espaço de artes	não	não	não	não	não
	Espaço de leitura	não	não	não	sim	sim
	Parque infantil	sim	sim	sim	não	não
Materiais pedagógicos	Acervo multimídia	não	não	não	sim	sim
	Conjunto de materiais científicos	não	não	não	não	não
	Equipamento som/áudio	sim	sim	sim	sim	sim
	Instrumentos musicais	não	não	não	não	não
	Jogos educativos	sim	sim	sim	sim	sim
	Mat. atividades culturais/ artísticas	não	não	não	sim	sim
	Mat. prática desportiva/ recreação	não	não	não	sim	sim
Brinquedos para educação infantil	sim	sim	sim	sim	sim	

Recursos humanos	Formação inicial	ensino superior licenciatura	ensino superior licenciatura	ensino sup. licenciatura Pedagogia	ensino superior licenciatura	outros
	Formação continuada	específica ed. infantil	específica ed. infantil	específica ed. infantil	específica ed. infantil	não há ou não é específica
	Nº crianças por docente	acima de 15%	abaixo de -30%	entre -30% e -15%	abaixo de -30%	acima de 15%
	Docência compartilhada	um ou nenhum docente por turma	dois ou mais docentes por turma	dois ou mais docentes por turma	dois ou mais docentes por turma	um ou nenhum docente por turma
Organização escolar	Nº auxiliares por docente	mais de um auxiliar por docente na turma	até um auxiliar por docente na turma	mais de um auxiliar por docente na turma	sem auxiliares ou docentes na turma	sem auxiliares ou docentes na turma
	Tempo diário da escolaridade	7h ou mais	7h ou mais	7h ou mais	entre 4h e 7h	entre 4h e 7h
	Nº dias de atividades na semana	5 dias ou mais	5 dias ou mais	5 dias ou mais	5 dias ou mais	5 dias ou mais
	Diversidade de faixas etárias na educação infantil	até três	até três	até três	até três	até três
	Nº de crianças na turma	acima de 50%	entre +- 50%	entre +- 50%	entre +- 50%	entre +- 50%

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Básica do Inep.

A base das características dos indicadores secundários “espaços pedagógicos” e “materiais pedagógicos” são informações do contexto escolar e, por isso, são idênticas para todas as turmas de uma mesma escola. Já as bases dos indicadores “recursos humanos” e “organização escolar” exprimem características específicas dos agrupamentos e, portanto, diferem entre as turmas de uma mesma escola. É importante notar que alguns indicadores primários estão intimamente ligados à idade preponderante das crianças da turma, como é o caso dos parâmetros que definem o “número de crianças por docente” e “número de crianças na turma”. Outros estão associados à quantidade de docentes, como é o caso do “número de crianças por docente”, “docência compartilhada” e “número de auxiliares por docente”. É justamente a partir dessas características únicas de cada turma que atribuímos o esquema de pontuação que origina os 21 indicadores primários que, posteriormente, são ponderados para se obter os quatro indicadores secundários e o Indicador APCI. No Quadro 12, seguimos com o exemplo e detalhamos as pontuações aferidas para as cinco turmas dessas duas escolas.

Quadro 12 – Detalhamento do esquema de pontos aferido em duas escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro segundo as suas características registradas no Censo Escolar de 2019

Id_Turma	15363262	15363263	15363264	15269907	15269908
Número de matrículas	20	15	17	27	27
Esquema de pontos					
Espaço para esportes	10	10	10	10	10
Espaço natureza	0	0	0	10	10
Espaço de artes	0	0	0	0	0
Espaço de leitura	0	0	0	10	10
Parque infantil	10	10	10	0	0
Acervo multimídia	0	0	0	10	10
Conjunto de materiais científicos	0	0	0	0	0
Equipamento som/áudio	10	10	10	10	10
Instrumentos musicais	0	0	0	0	0
Jogos educativos	10	10	10	10	10
Mat. atividades culturais/ artísticas	0	0	0	10	10
Mat. prática desportiva/ recreação	0	0	0	10	10
Brinquedos para educação infantil	10	10	10	10	10
Formação inicial	5	5	10	5	0
Formação continuada	10	10	10	10	0
Nº crianças por docente	0	10	7,5	10	0
Docência compartilhada	0	10	10	10	0
Nº auxiliares por docente	10	5	10	0	0
Tempo diário da escolaridade	10	10	10	5	5
Nº dias de atividades na semana	10	10	10	10	10
Diversidade de faixas etárias na ed. infantil	0	0	0	0	0
Nº de crianças na turma	0	10	10	10	10
Valor dos indicadores secundários					
Espaços pedagógicos	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000
Materiais pedagógicos	5,238	5,238	5,238	8,095	8,095
Recursos humanos	3,400	7,900	9,000	7,400	0,000
Organização escolar	5,000	7,500	7,500	6,250	6,250
Valor do Indicador APCI	4,660	6,410	6,685	6,686	4,836

Fonte: elaborado pelo autor.

Como era de se esperar, os indicadores de contexto escolar “espaços pedagógicos” e “materiais pedagógicos” são iguais para as turmas de uma mesma escola, mas os indicadores “recursos humanos” e “organização escolar” diferem por turma fazendo com que o Indicador APCI seja distinto para cada uma dessas cinco turmas. A menor unidade de acompanhamento desse sistema de indicadores é, portanto, cada uma das turmas.

No município do Rio de Janeiro, havia 15.835 turmas de educação infantil em 2019 o que torna evidente a necessidade de consolidarmos esse sistema de indicadores para outras camadas da rede, como a escola, dependência administrativa, localidades, bairros, faixas etárias e daí por diante. Para tanto, calculamos a média ponderada dos indicadores pelo

número de matrículas de cada turma. Por exemplo, o valor do Indicador APCI da escola em Irajá é de 5,827 pontos, uma vez que a média ponderada do Indicador APCI das suas três turmas é calculado pela fórmula $(4,660 \times 20 + 6,410 \times 15 + 6,685 \times 17) / 52$. Assim, podemos utilizar o sistema de indicadores nos mais variados recortes de análise com dados de qualquer escola, rede ensino, município ou unidade da federação que esteja presente no Censo Escolar.

4.2 Possibilidades de uso do sistema de indicadores

Esse sistema de indicadores vem atender à necessidade de avaliarmos a capacidade de uma determinada rede escolar favorecer a interação e o cuidado na educação infantil que são elementos centrais para garantirmos uma oferta educacional de qualidade nessa etapa. Mais ainda, pretendemos com esse sistema realizar uma avaliação quantitativa em larga escala utilizando os dados do Censo Escolar que ofereça ao dirigente municipal informações adequadas para que ele possa saber onde agir, como agir e o que priorizar. Na seção anterior, apresentamos o seu constructo e um exemplo prático de como realizar o seu cálculo. A seguir, exploraremos algumas de suas possibilidades de uso, utilizando para tanto os dados do município do Rio de Janeiro no ano de 2019.

Tabela 38 – Apresentação do sistema de indicadores segundo a etapa e a dependência administrativa no município do Rio de Janeiro em 2019

Etapa	Dependência administrativa	Indicador APCI	Espaços pedagógicos	Materiais pedagógicos	Recursos humanos	Organizaçã o escolar
Creche	Total	5,693	6,583	5,895	3,520	6,773
	Rede pública	5,338	6,429	5,227	3,222	6,474
	Rede conveniada	5,049	5,817	5,418	2,515	6,443
	Rede privada	6,482	7,136	7,062	4,384	7,345
Pré-escola	Total	6,709	7,026	6,177	6,080	7,555
	Rede pública	6,615	6,893	5,681	6,377	7,509
	Rede conveniada	6,879	7,303	6,056	5,121	9,037
	Rede privada	6,861	7,239	6,991	5,610	7,604

Fonte: elaborada pelo autor a partir do Sistema de Indicadores APCI.

Podemos, por exemplo, utilizar o sistema de indicadores para avaliar o quanto a creche e a pré-escola e cada uma de suas redes são mais ou menos capazes de favorecer a interação na educação infantil. Nesse caso, pela Tabela 38, vemos que a creche desse município está em desvantagem em relação à pré-escola, uma vez que o seu Indicador APCI é de 5,693 enquanto o da pré-escola é de 6,709 e que a sua maior deficiência está relacionada aos “recursos

humanos” uma vez que esse indicador na creche é de 3,520 frente ao valor de 6,080 da pré-escola. Quando verificamos a diferença entre as redes, podemos notar que na creche há um destaque para a rede privada que, além de um Indicador APCI maior, possui uma melhor capacidade de interação em todos os outros quatro indicadores. Já na pré-escola, há uma menor diferença global entre as redes, mas destacamos a menor performance da rede privada no que se refere aos “recursos humanos” enquanto essa mesma rede compensa essa diferença com valores maiores nos indicadores “espaços pedagógicos” e “materiais pedagógicos”. Por esses dados, chegaríamos à conclusão de que precisaríamos focar os novos investimentos em recursos humanos na creche e garantir a melhoria dos espaços e o acesso a materiais pedagógicos na rede pública da pré-escola.

Tabela 39 – Apresentação do sistema de indicadores segundo a faixa etária das crianças da educação infantil do município do Rio de Janeiro em 2019

Idade	Indicador APCI	Espaços pedagógicos	Materiais pedagógicos	Recursos humanos	Organização escolar
Menos de 1 ano	6,019	6,599	6,190	3,496	7,789
1 ano	5,626	6,524	5,826	3,321	6,834
2 anos	5,622	6,549	5,885	3,428	6,627
3 anos	5,784	6,663	5,953	3,704	6,817
4 anos	6,706	7,003	6,133	6,054	7,635
5 anos	6,721	7,039	6,183	6,177	7,483
6+ anos	6,849	6,979	7,006	5,755	7,658

Fonte: elaborada pelo autor a partir do Sistema de Indicadores APCI.

Uma outra forma de se utilizar o sistema de indicadores é investigar o quanto determinados grupos sociais estão sujeitos a um processo educativo que favoreça a interação. Na Tabela 39, trabalhamos com as faixas etárias das crianças que estão matriculadas na educação infantil e vemos que os menores valores do Indicador APCI estão entre as faixas de 1 a 3 anos, sendo o destaque negativo para o indicador “recursos humanos”. É claro que há uma relação direta dos dados das crianças de 0 a 3 anos com a creche e das de 4 e 5 anos com a pré-escola, mas é interessante notar que dentre as crianças de 0 a 3 anos, as com menos de 1 ano estão sujeitas a um melhor indicador de interação e isso valeria a pena a ser investigado em mais detalhe.

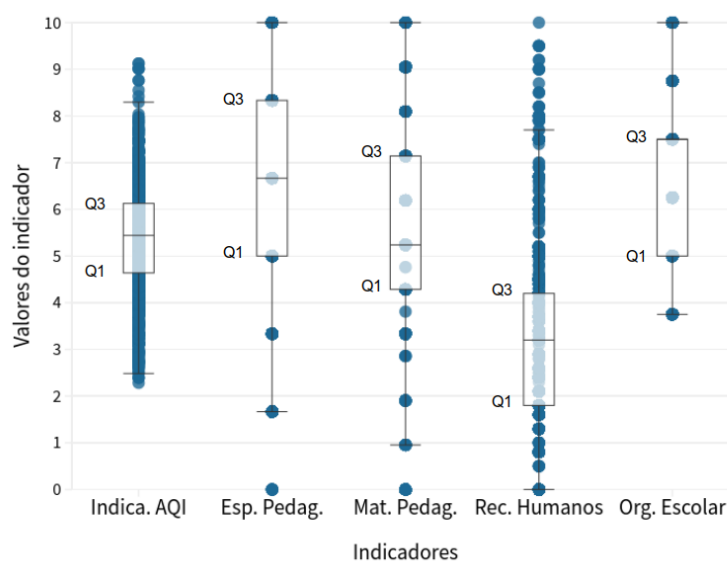
Tabela 40 – Apresentação do sistema de indicadores segundo os 10 bairros com o menor valor do Indicador APCI para a educação infantil do município do Rio de Janeiro em 2019

Nome do bairro	Indicador APCI	Espaços pedagógicos	Materiais pedagógicos	Recursos humanos	Organizaçã o escolar
Parada de Lucas	4,402	4,064	2,905	4,723	5,916
Catumbi	4,507	4,497	3,061	4,136	6,332
Madureira	4,975	5,962	3,290	3,738	6,909
Vigário Geral	5,093	4,924	3,265	5,558	6,627
Gamboa	5,146	5,789	4,127	3,857	6,812
Rocinha	5,191	4,834	4,779	3,659	7,494
Rio Comprido	5,215	5,623	3,349	4,324	7,565
Acari	5,228	6,802	4,103	3,392	6,615
Colégio	5,295	7,701	2,181	5,206	6,092
Paciência	5,334	6,886	3,988	4,370	6,091

Fonte: elaborada pelo autor a partir do Sistema de Indicadores APCI.

Podemos também realizar análises em diferentes espaços geográficos. Assim, resgatamos os dados dos bairros e apresentamos na Tabela 40 o sistema de indicadores segundo os 10 bairros com o menor valor do Indicador APCI para a educação infantil.

Gráfico 27 – Distribuição do Indicador APCI e dos indicadores secundários das turmas de creche pública do município do Rio de Janeiro em 2019



Fonte: elaborado pelo autor a partir do Sistema de Indicadores APCI.

Um dirigente municipal poderia estar ainda interessado em conhecer a distribuição das turmas que atendem à creche na rede pública e identificar onde deveria atuar a fim de favorecer a interação em sua rede. No Gráfico 27, vemos essa distribuição para o Indicador APCI e para os outros quatro indicadores das dimensões do sistema. Observamos, por exemplo, que a distância entre o primeiro (Q1) e terceiro quartil (Q3) é maior nos indicadores “espaços pedagógicos” e “materiais pedagógicos”, denotando uma maior desigualdade no acesso a esses recursos.

Ao evidenciar as desigualdades, pretendemos que ações sejam realizadas na busca de alternativas que minimizem as diferenças e garantam um mínimo de qualidade a todas as crianças. Na Tabela 41, trouxemos mais uma possibilidade de utilização do sistema de indicadores, na qual são comparadas as escolas públicas que possuem os 10 menores e aquelas que possuem os 10 maiores Indicadores APCI calculados para o atendimento na pré-escola e as diferenças encontradas são grandes. Será que não poderíamos utilizar esse conhecimento para priorizar os próximos investimentos na rede?

Tabela 41 – Relação dos 10 menores e dos 10 maiores valores do Indicador APCI referentes ao atendimento na pré-escola das escolas públicas do município do Rio de Janeiro em 2019

Código Entidade	Nome do bairro	Indicador APCI	Espaços pedagógicos	Materiais pedagógicos	Recursos humanos	Organização escolar
33076006	Madureira	2,791	3,333	0,000	2,808	5,025

33176892	Bonsucesso	3,546	3,333	0,952	2,400	7,500
33068364	Grajaú	3,681	3,333	0,000	6,389	5,000
33084823	Santa Cruz	3,697	3,333	2,857	3,400	5,197
33084971	Paciência	3,744	3,333	2,857	2,536	6,250
33073198	Engenho da Rainha	3,851	3,333	0,000	4,570	7,500
33082863	Guaratiba	3,914	3,333	0,000	6,072	6,250
33064954	Copacabana	3,943	3,333	0,000	6,189	6,250
33078297	Vargem Pequena	3,967	3,333	0,000	6,269	6,264
33467242	Santa Cruz	4,029	6,667	0,000	3,200	6,250
---	---	---	---	---	---	---
33081859	Campo Grande	8,327	8,333	9,048	8,426	7,500
33066329	São Cristóvão	8,389	8,333	10,000	7,724	7,500
33085420	Bancários	8,408	8,333	10,000	7,800	7,500
33084947	Santa Cruz	8,419	10,000	10,000	7,420	6,256
33074437	Vista Alegre	8,462	10,000	10,000	7,588	6,259
33086478	Costa Barros	8,462	10,000	9,048	7,301	7,500
33086206	Cidade Universitária	8,470	8,333	9,048	9,000	7,500
33080623	Vila Kennedy	8,487	10,000	10,000	7,690	6,258
33069352	Higienópolis	8,496	8,333	10,000	8,149	7,500
33081824	Senador Vasconcelos	8,633	10,000	10,000	7,222	7,309

Fonte: elaborada pelo autor a partir do Sistema de Indicadores APCI.

Procuramos com esses exemplos demonstrar alguns dos usos do sistema de indicadores, mas há inúmeras outras possibilidades. Podemos analisar o quanto a oferta educacional favorece a interação para determinados grupos sociais segundo, por exemplo, as características raça/ cor ou nível socioeconômico. É possível construir um mapa para identificar onde temos as maiores diferenças entre turmas, entre escolas ou entre redes. Temos ainda a possibilidade de cruzar essas informações com as características dos bairros utilizando outras bases como o censo demográfico e muito mais.

Acreditamos que o uso desse sistema tem enorme potencial de contribuir para evidenciar lacunas e encontrar brechas, permitindo que possamos atuar na melhoria da qualidade do atendimento para todas as crianças. É também a nossa expectativa que ele auxilie no debate sobre a qualidade da oferta da rede escolar de educação infantil lançando foco no que de fato é mais importante e instrumentalizando toda a comunidade escolar com meios de lutar pelas melhorias que são realmente necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa desta tese nasceu em tempos em que ainda não se consolidou uma sistemática nacional de avaliação para a educação infantil no Brasil e enquanto diferentes propostas concorrem para se efetivarem como o referencial que definirá a qualidade para esse campo. Ao longo da pesquisa, identificamos que a discussão sobre avaliar a educação infantil reivindica enunciarmos as concepções de educação, infância e criança sem as quais não teríamos como explicitar os objetivos propostos, o que implicaria a impossibilidade de definirmos parâmetros para aferir se o atendimento educacional é de qualidade. Mais ainda, vimos que é preciso reconhecer que a qualidade do atendimento educacional é resultado de ações de naturezas distintas e há a necessidade de concebermos ao menos três níveis de atuação, isto é, a sala, a instituição e a rede escolar. Avaliar a educação infantil requer, portanto, o uso de diferentes instrumentos avaliativos com diferentes propósitos, mas todos subordinados a uma determinada concepção de qualidade. Assim, entendemos que as discussões em curso não devem se pautar apenas por questões metodológicas, mas pela definição do que se espera para a educação infantil e dos limites e aportes de cada instrumento de avaliação.

A presente tese investigou quais são os objetivos almejados para a educação infantil, analisou quais as condições necessárias para uma avaliação em larga escala da rede escolar que respeite as especificidades da educação infantil e contribuiu para o debate com a apresentação de um estudo de caso e a proposição de um sistema de indicadores que promovem subsídios para a atuação do dirigente municipal. Dessa forma, o processo de pesquisa nos conduziu a investigar quais são os objetivos esperados para a educação infantil, a discutir como a avaliação da rede escolar pode se constituir em uma ferramenta de gestão para o dirigente municipal e a elaborar uma metodologia de avaliação própria para a rede escolar de educação infantil. Nesse percurso, dialogamos com três campos do conhecimento, notadamente: i) o da educação infantil, em que recorremos primordialmente a autoras como Campos, Kramer e Rosemberg; ii) o da avaliação de políticas públicas, no qual destacamos as contribuições de Jannuzzi e Rua e; iii) o da avaliação educacional, em que são marcantes os trabalhos de Sousa e Bauer. Como estratégia metodológica, fizemos extenso uso de revisões

bibliográficas e da consulta a banco de dados a exemplo dos microdados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, os microdados do Censo Escolar da Educação Básica do Inep e o Censo Demográfico do IBGE.

O ponto de partida para definir os objetivos para a educação infantil foi admitir que esses são fruto das disputas políticas e traduzem os consensos possíveis das demandas sociais em um determinado período e de uma dada sociedade. Assim, estabelecer esses objetivos exigiu uma escuta ativa para identificar essas demandas o que fizemos elegendo atores sociais de relevância nacional para o campo da educação infantil que nomeamos como a “voz da academia” e a “voz dos movimentos sociais”.

A voz da academia foi representada por 19 pesquisadoras de três gerações de docentes das Instituições de Ensino Superior que mais orientaram teses e dissertações no campo da educação infantil entre 1999 e 2018 segundo os microdados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Ao todo, estudamos 138 artigos acadêmicos produzidos por essas pesquisadoras dos quais extraímos quatro subsídios que nos ajudaram a delinear os objetivos e uma proposta de avaliação para a rede escolar da educação infantil que são: “conhecer as crianças”, “fortalecer a atuação docente”, “preparar as escolas” e “favorecer as interações e o cuidado”.

Compreendemos que “conhecer as crianças” significa estar preparado para trabalhar com as crianças de 0 a 6 anos o que pressupõe saber quem elas são, como vivenciam as suas infâncias e aprender sobre as suas famílias. O papel da avaliação da rede escolar de educação infantil, nesse caso, é de mapear o perfil de todas as crianças residentes no município oferecendo informações para a elaboração de políticas públicas adequadas a cada um dos grupos existentes. O ato de “fortalecer a atuação docente” se constitui em destacar a professora de educação infantil como elemento essencial do processo educativo reconhecendo a necessidade de uma formação profissional compatível e um ambiente de trabalho favorável que possibilite uma atuação íntima o suficiente capaz de captar todas as nuances e especificidades do processo educativo nessa etapa educacional. Por sua vez, apreendemos que “preparar as escolas” é tratar o espaço e sua organização como parte relevante do trabalho educativo e considerar que a infraestrutura, os equipamentos, os materiais e a forma de agrupar as turmas são promotores das interações entre as crianças e seus pares, entre elas e os adultos e entre elas e o meio com o qual aprendem.

Esses três elementos remetem a uma avaliação diagnóstica da rede escolar da educação infantil que subsidia o dirigente municipal com informações para a sua tomada de decisão ao permitir conhecer as crianças e suas infâncias, o perfil das professoras e as suas condições de trabalho, bem como o local em que o encontro pedagógico se concretiza, isto é, a escola. Já o quarto subsídio que emergiu nessa pesquisa trata de “favorecer as interações e o cuidado” e traduz o resultado esperado para a rede escolar de educação infantil. Vimos que para aferir a qualidade do atendimento, devemos verificar o quanto a rede escolar é capaz de favorecer a interação e as situações de cuidado. Por esses quatro subsídios obtidos pela “voz da academia”, pudemos, então, definir três categorias que apoiam a realização de uma avaliação das condições da oferta e uma outra categoria que nos oferece meios de verificar se essa oferta está produzindo o resultado esperado para a rede, isto é, a promoção da interação e do cuidado.

O segundo ator social que analisamos foi a “voz dos movimentos sociais” que captamos pelo Mieib, que representa as demandas sociais daqueles que atuam na educação infantil e das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias. Para tanto, fizemos uma extensa análise documental dos registros oficiais produzidos pelo Mieib e um levantamento bibliográfico de teses e dissertações que estudaram esse movimento. Dessa análise, conseguimos estabelecer três subsídios para a avaliação da rede escolar que são: o “direito ao acesso”, o “direito aos recursos” e o “direito a uma determinada educação de qualidade”.

O “direito ao acesso”, na perspectiva da luta do Mieib, é o direito de todos à educação sem distinção e a garantia de que os grupos sociais estejam igualmente representados na escola de educação infantil. É um direito que se efetiva na oferta de uma educação pública e gratuita e que respeita os princípios de equidade e qualidade da educação infantil. Já o “direito aos recursos” se materializa, dentre outras, com a priorização da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos na educação infantil, sem antecipação de etapas escolares; com a oferta de infraestrutura, materiais e equipamentos conforme parâmetros mínimos de qualidade, como aqueles previstos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil; e com a valorização da carreira docente, em que se espera que os profissionais tenham formação em nível superior com licenciatura em Pedagogia. Por sua vez, o “direito a uma determinada educação de qualidade” refere-se ao reconhecimento das crianças como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e que a prática pedagógica emerge com a interação e brincadeiras que ocorrem entre as crianças e entre elas e os adultos. Por isso, são necessários

espaços e propostas que ampliem as experiências próprias das crianças de 0 a 6 anos e, assim, garantam o seu direito de usufruir a infância e se desenvolver plenamente.

O conhecimento acumulado dessas duas vozes nos diz ainda que o direito ao acesso será garantido na ação de conhecermos as crianças, como o direito aos recursos será conquistado se descrevermos as características que fortalecem a atuação docente e que preparam as escolas para receber as crianças de 0 a 6 anos. Por sua vez, assegurar o direito das crianças a uma determinada oferta de qualidade significa verificar o quanto a rede favorece as interações e o cuidado, pois esse é o principal resultado esperado para a rede escolar de educação infantil.

Na etapa seguinte desta pesquisa, analisamos as condições necessárias para que uma avaliação em larga escala da rede escolar fosse realizada respeitando os subsídios obtidos dos atores sociais e discutimos como a avaliação da rede escolar de educação infantil pode se constituir em uma ferramenta de gestão para o dirigente municipal. Nesse processo, constatamos que a atuação do dirigente municipal está intimamente ligada à gestão de programas públicos subordinados a uma política nacional e que esse dirigente necessita de um rol particular de informações para atuar no nível da rede escolar nos limites de sua competência. Assim, exploramos os princípios da avaliação de um programa público, contextualizamos o escopo de uma avaliação da rede escolar, definimos o que entendemos por qualidade e especificidade da educação infantil e concluímos que para realizarmos uma avaliação em larga escala da rede escolar que respeite as especificidades da educação e ofereça subsídios para o dirigente municipal, devemos atender a dez princípios essenciais que elencamos na seção 2.4.

À luz desses princípios, elaboramos um estudo de caso no qual colocamos em prática o conhecimento acumulado na tese, realizando uma avaliação diagnóstica da rede escolar de educação infantil do município do Rio de Janeiro com base no Censo Escolar do Inep e no Censo Demográfico do IBGE, que são bancos de dados públicos, gratuitos, periódicos e que contemplam todos os municípios brasileiros, inclusive suas localidades intramunicipais, como bairros e distritos. Nessa avaliação diagnóstica, apresentamos inicialmente um panorama do município e de sua secretaria de educação e depois percorremos cada um dos subsídios estruturando informações que fossem úteis ao dirigente municipal na formulação ou revisão de suas ações. Descrevemos o perfil dos diferentes grupos de criança residentes em cada bairro, detalhamos o acesso à educação infantil em cada localidade, caracterizamos os

recursos humanos disponíveis e a organização das turmas, bem como analisamos a infraestrutura, os materiais pedagógicos e a organização das escolas de educação infantil do município.

Os dados apontam que há uma enorme diversidade dos grupos de crianças de 0 a 6 anos entre bairros do município, o que se traduz em diferentes demandas e na necessidade de formulação de políticas públicas específicas para essa população. Do mesmo modo, ficam evidentes as desigualdades no acesso e na oferta de recursos, em que certos bairros possuem uma enorme carência de escolas e determinadas escolas uma carência enorme de recursos, comprometendo, assim, o direito essencial das crianças desse município. É um desafio produzir informações que contribuam para possíveis correções de rumo, mas acreditamos que um dos méritos desse estudo de caso tenha sido o de elaborar uma avaliação em larga escala da rede escolar, na qual o dirigente municipal consiga enxergar as diferentes realidades das crianças de seu município e das condições da oferta educacional, tendo como base para o seu processo de tomada de decisão informações essenciais que dialogam com os objetivos almejados para a educação infantil.

Após o estudo de caso, em que analisamos o direito das crianças ao acesso e aos recursos, passamos a tratar do direito das crianças a uma determinada educação infantil de qualidade que é conquistado com a aferição da capacidade da rede escolar em favorecer as interações e o cuidado. Para tanto, discutimos uma proposta de avaliação que tratasse desse potencial de interação da rede e concebemos um sistema de indicadores em que a escolha das variáveis e dos indicadores que o compõem visaram orientar o dirigente municipal em onde agir, como agir e o que priorizar.

Esse sistema proposto foi apresentado em três níveis, sendo o mais básico composto por 21 indicadores primários que recebem um esquema de pontuação conforme os parâmetros de qualidade que visam traduzir as características da oferta pretendidas para a educação infantil. Esses indicadores primários são então ponderados para construirmos quatro indicadores secundários que representam as categorias específicas nas quais o dirigente municipal pode atuar e que denominamos como indicador “espaços pedagógicos”, indicador “materiais pedagógicos”, indicador “recursos humanos” e indicador “organização escolar”. Por sua vez, no terceiro e último nível, os quatro indicadores secundários são ponderados para compor o Indicador de Avaliação do Potencial das Condições de Interação (Indicador APCI), que nos

informa de maneira consolidada a capacidade de uma determinada rede em promover a interação e o cuidado para as suas crianças na educação infantil. Algumas características desse sistema que merecem destaque são: i) ele está pronto para ser utilizado em qualquer município sem qualquer custo adicional de coleta de dados uma vez que utilizamos como fonte exclusiva o Censo Escolar; ii) podemos analisar a oferta educacional tendo como eixo central de análise a oferta percebida pelas crianças dado que calculamos os indicadores primários a partir das faixas etárias das crianças em cada uma das turmas; iii) podemos apurar os indicadores praticamente em qualquer nível da rede e identificar características específicas de grupos sociais, localidades, etapas ou qualquer outro cruzamento de dados em que possamos relacionar as matrículas do Censo Escolar; iv) eles possibilitam encaminhar demandas para diferentes áreas da gestão pública devido ao fato de que os indicadores secundários foram organizados em categorias pertinentes a atuação do dirigente municipal; v) podemos fazer uso desse sistema para discutir de maneira formativa com a comunidade escolar a perspectiva de qualidade dos atores sociais estudados, já que o seu constructo está ancorado em seus subsídios.

Apesar de todo o empenho e entusiasmo com os achados e aprendizados que essa pesquisa nos proporcionou, há de se reconhecer que ainda há muito a ser feito. É preciso contemplar outras dimensões nas avaliações de rede como a vulnerabilidade social, os bolsões de pobreza e violência urbana e resgatar dados que tratam da educação especial e evidenciam parcelas importantes da população, como as do campo e dos povos originários. O Censo Escolar pode ser aprimorado com novas variáveis do mesmo modo que outras bases de dados podem ser incorporadas em estudos futuros.

Todavia, esperamos que esta tese contribua para o debate ao percorrer os campos da política, da avaliação e da educação infantil, identificando possibilidades para uma avaliação em larga escala que respeite as especificidades da educação infantil e ofereça subsídios para o dirigente municipal formular políticas públicas. Nessa trajetória, delineamos os objetivos almejados para uma rede escolar de educação infantil; desenvolvemos conhecimento sobre quem são as principais pesquisadoras da educação infantil e o que elas produziram; compreendemos a história do Mieib, suas lutas e contribuições para o campo da educação infantil; construímos uma metodologia de avaliação diagnóstica que foi apresentada em um estudo de caso; e elaboramos uma proposta de um sistema de indicadores para aferir a qualidade da rede escolar de educação infantil. Trabalhamos com os microdados do censo,

focamos as análises nas crianças e enxergamos dentro dos municípios na busca de avaliar todo o seu território. Muito foi feito e desejamos ainda fazer muito mais para que todas as crianças recebam uma educação cada vez melhor.

Terminamos com a música “Maria, Maria” de Milton Nascimento e Fernando Brant que estampa um dom, uma certa magia, uma força das mulheres que lutam pelo direito das crianças de rir em vez de chorar. De professoras, como aquelas do Rio de Janeiro, que muitas vezes não vivem e apenas aguentam, mas têm raça, têm gana e trazem em seu corpo a marca de educadoras, de mulheres que transformam o mundo para melhor. É preciso ter manha, ter graça, é preciso ter sonho, sempre, como as Marias que se organizam em movimentos sociais, em fóruns, em espaços públicos e possuem a estranha mania de ter fé na vida e são a dose mais forte das crianças que merecem uma educação como qualquer outra criança do planeta.

Maria, Maria
 É um dom, uma certa magia
 Uma força que nos alerta
 Uma mulher que merece viver e amar
 Como outra qualquer do planeta

Maria, Maria
 É o som, é a cor, é o suor
 É a dose mais forte e lenta
 De uma gente que ri quando deve chorar
 E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força
 É preciso ter raça
 É preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo a marca
 Maria, Maria
 Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha
 É preciso ter graça
 É preciso ter sonho sempre
 Quem traz na pele essa marca
 Possui a estranha mania
 De ter fé na vida

(NASCIMENTO, M.; BRANT, 1978)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, K. W. C. De. **O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a Política de Educação Infantil**. 2019. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife - PE, 2019.
- ALVES, M. T. G. **Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo - SP, v. 21, nº 46, p. 271–296, 2010. ISSN: 0103-6831, DOI: 10.18222/ae214620102013.
- _____. **Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional**. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, [s.l.], v. 56, nº 3, p. 571–603, 2013. ISSN: 0011-5258, DOI: 10.1590/S0011-52582013000300004.
- ALVES, R. **Gaiolas ou asas?** *Revista Educação*, 2011. Disponível em: <www.revistaeducacao.com.br/gaiolas-ou-asas/>. Acesso em: 19/jul./17.
- AZEVEDO, H. H. O. De. **Esqueceram de mim! O que dizem as pesquisas sobre o atendimento em creches no Brasil**. *Revista Educativa - Revista de Educação*, Goiânia - GO, v. 22, nº 1, p. 1–16, 2019. ISSN: 1415-0492, DOI: 10.18224/educ.v22i1.7722.
- AZEVEDO, H. H. O. De; PRADO, A. E. F. G. **Cadê a criança que estava aqui? Será que o ensino fundamental de nove anos comeu?** *Revista e-Curriculum*, São Paulo - SP, v. 9, nº 2, p. 1–19, 2012. ISSN: 1809-3876.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo - SP: Hucitec, 1988.
- BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L.; SILVEIRA, T. A. T. M. **A Educação Infantil no curso de pedagogia: lições do estágio**. *Educativa*, Goiânia - GO, v. 20, nº 2, p. 357–372, 2017. ISSN: 1415-0492, DOI: 10.18224/educ.v20i2.6249.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 13, nº 25, p. 77–90, 2019. ISSN: 1982131X, DOI: 10.22420/rde.v13i25.979.
- BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A. **Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”?** *Zero-a-Seis*, Florianópolis - SC, v. 23, nº Especial, p. 35–57, 2021. ISSN: 1980-4512, DOI: 10.5007/1980-4512.2021.e79044.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Trabalho Encomendado. Brasília, DF: Secretaria da Educação Básica - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. In: *Projeto de*

cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil.

_____. **Oferta e demanda de educação infantil no campo.** Porto Alegre - RS: Evangraf, 2012. 336 p. ISBN: 978-85-7727-456-7.

_____. **O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?** *Debates em Educação*, Maceió - AL, v. 8, nº 16, p. 11–28, 2016. ISSN: 2175-6600, DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11.

BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C.; BOITO, C. **As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil.** *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 40, nº 2, p. 1–12, 2018. ISSN: 2178-5198, DOI: 10.4025/actascieduc.v40i2.31474.

BARROS, C. dos A. **“Como é bom voltar a ser criança!”: infância e escolarização no Colégio Pedro II.** 2020. 126 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2020.

BARTHOLO, T. L. et al. **What do children know upon entry to pre-school in Rio de Janeiro?** *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro - RJ, v. 28, nº 107, p. 292–313, 2019. ISSN: 1809-4465, DOI: 10.1590/s0104-40362019002702071.

BAUER, A. **Estudos sobre avaliações em larga escala: um olhar pela análise de redes sociais.** *Revista Examen*, [s.l.], v. 2, nº 2, 2018.

_____. **“Quão ‘bom’ é suficiente?” Definição de critérios avaliativos de valor e mérito.** *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo - SP, v. 30, nº 73, p. 14–43, 2019. ISSN: 0103-6831, DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/ae.v30i73.5879>.

BAUER, A.; HORTA NETO, J. L. **Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização das iniciativas em curso.** Relatório final: resultados do survey. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. v. 1, 165 p. ISBN: 9788578630690.

BAUER, A.; SOUSA, S. M. Z. L. **Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos.** *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro - RJ, v. 23, nº 86, p. 259–284, 2013. ISSN: 18094465.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: rua de mão única.** São Paulo, SP: Brasiliense, 1987. v. 2.

BONAMINO, A. M. C. De et al. **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro - RJ, v. 15, nº 45, p. 487–499, 2010. ISSN: 1413-2478, DOI: 10.1590/S1413-24782010000300007.

BORTOT, C. M. **Atores e autores de políticas para a educação infantil de zero a três anos no Brasil: transformação do Estado e das suas relações com a sociedade civil (2000-2015)**. 2018. 254 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo, SP: Unesp, 2004. ISBN: 8571395306.

BRANCO, J. C.; CORSINO, P. **Experiência do encontro na educação infantil: interações, brincadeiras e espaços**. *Educação (UFMS)*, Santa Maria, v. 45, p. 1–26, 2020. ISSN: 1984-6444, DOI: 10.5902/1984644440914.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13/abr./18.

_____. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 13/abr./18.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 13/abr./18.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento do mundo**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998a. v. 3. In: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 16/jul./15.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998b. v. 2. In: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 16/jul./15.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998c. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 16/jul./15.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998d. v. 1. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=5502>. Acesso em: 17/abr./21.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. [s.l.]: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998e. v. 2. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=5503>. Acesso em: 17/abr./21.

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006a. 45 p.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006b. v. 1.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006c. v. 2.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006d. 32 p.

_____. **Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 13/dez./18.

_____. **Lei 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 25/ago./21.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 19/abr./17.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2009b. 64 p. ISBN: 978-85-7783-020-6.

_____. **Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil.** Relatório de Pesquisa. Brasília, DF: MEC. SEB. UFRGS, 2009c. In: *Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil.*

_____. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.** Documento. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2009d. 96 p. ISBN: 978-85-7783-018-3.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11/11/2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009e.

_____. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2009f. 260 p. ISBN: 978-85-7783-028-2.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009g.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010. 36 p. ISBN: 978-85-7783-048-0.

_____. **Monitoramento do uso dos Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Relatório. Brasília, DF: Ministério da Educação. Unicef. Ação Educativa. Undime. Instituto Avisa Lá, 2011.

_____. **Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação.** Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. 1–43 p.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 13/abr./18.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SINAEB. 2016a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22793545/do1-2016-05-06-portaria-no-369-de-5-de-maio-de-2016-22793435>. Acesso em: 27/nov./19.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, e dá outras providências. 2016b. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-981-de-25-de-agosto-de-2016-21907474>>. Acesso em: 27/nov./19.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2017 de 15/12/2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 02/2018 de 13/09/2018**. Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1 de 28 de outubro de 2021**. Aprova as ponderações aplicáveis as diferentes etapas, modalidades, duração da jornada e aos tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, bem como a metodologia de cálculo do indicador para a educação infantil de que trata o parágrafo único, do art. 28, da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, para vigência no exercício financeiro de 2022. 2021.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. **Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil**. *Em Aberto*, Brasília - DF, v. 30, nº 100, p. 83–93, 2017. ISSN: 2176-6673, DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3301.

_____. **Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro - RJ, v. 23, p. 1–20, 2018. ISSN: 1809449X, DOI: 10.1590/S1413-24782018230021.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C.; GONÇALVES, F. **Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro - RJ, v. 96, nº 242, p. 96–111, 2015. DOI: 10.1590/S2176-6681/335812912.

CAMPOS, M. M. et al. **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. Relatório Final. São Paulo - SP: Ministério da Educação. Fundação Carlos Chagas. BID, 2010.

_____. **A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo - SP, v. 41, nº 142, p. 20–54, 2011. DOI: 10.1590/s0100-15742011000100003.

_____. **A gestão da Educação Infantil no Brasil**. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, SP, v. 3, p. 29–102, 2012.

_____. **Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo - SP, v. 43, nº 148, p. 22–43, 2013. DOI: 10.1590/s0100-15742013000100003.

_____. **Avaliação da qualidade na educação infantil.** *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora - MG, v. 10, nº 1, p. 891–916, 2020. ISSN: 2237-9444, DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.32009.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. de C. de F.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final.** Relatório. São Paulo, SP: FCC, 2006. 87 p.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo - SP, v. 36, nº 127, p. 87–128, 2006. DOI: 10.1590/s0100-15742006000100005.

CAMPOS, M. M.; RIBEIRO, B. **Autoavaliação Institucional Participativa em Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo.** *Textos FCC*, São Paulo - SP, v. 48, p. 1–80, 2016. ISBN: 978-85-60876-07-5.

_____. **Autoavaliação Institucional Participativa em Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo - II.** *Textos FCC*, São Paulo - SP, v. 51, p. 1–120, 2017. ISBN: 978-85-60876-08-2.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** 6 ed. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009. 44 p. ISBN: 978-85-7783-019-0.

CANAVIEIRA, F. O. **A educação infantil no olho do furacão: movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância.** 2010. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2010.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações.** Banco de Dados. [s.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <<https://dadosabertos.capes.gov.br/group/catalogo-de-teses-e-dissertacoes-brasil>>. Acesso em: 05/ago./20.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. de R. **Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil.** Relatório. [s.l.]: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2006. 1–42 p. In: *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*.

CARVALHO, C. P. De; OLIVEIRA, A. C. P. De; LIMA, M. de F. M. De. **Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar.** *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo - SP, v. 25, nº 59, p. 50–76, 2014. ISSN: 0103-6831, DOI: 10.18222/eaec255920142856.

CASANOVA, L. V.; FERREIRA, V. S. **Creche: lugar para ficar ou para aprender? As famílias respondem.** *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro - SP, v. 27, nº 54, p. 95–112, 2017. ISSN: 1981-8106, DOI: 10.18675/1981-8106.vol27.n54.p95-112.

CERISARA, A. B. et al. **Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil**. *Zero-a-Seis*, Florianópolis - SC, v. 5, 2002.

CHAUÍ, M. **Democracia e a educação como direito**. *A Terra é redonda*, 2021. Disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/>>. Acesso em: 16/ago./21.

CNDE. **O CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?** São Paulo - SP: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018. Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 03/jun./20. ISBN: 978-85-54346-00-3.

COELHO, R. de C. de F.; MACÁRIO, A. de P. **Educação infantil e avaliação**. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora - MG, v. 10, nº 1, p. 940–960, 2020. ISSN: 2237-9436, DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.32013.

CORDEIRO, M. H. B. V.; BENOIT, J. **Centros de Educação Infantil como contextos de desenvolvimento: utilizando o nível de envolvimento nas atividades para avaliar o processo de aprendizagem**. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 4, nº 1, p. 189–211, 2004. ISSN: 1984-7114.

CORSINO, P.; VILELA, R.; TRAVASSOS, S. **A universalização das bibliotecas escolares municipais do estado do Rio de Janeiro e os profissionais que nelas atuam**. *Revista Aleph*, Niterói - RJ, nº 31, p. 247–268, 2018. ISSN: 1807-6211, DOI: 10.22409/revistaleph.v0i31.39287.

CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A. **Políticas públicas e a voz das crianças**. *Laplage em Revista*, Sorocaba, SP, v. 3, nº 1, p. 29–43, 2017. ISSN: 2446-6220, DOI: 10.24115/S2446-6220201731241.

CRUZ, S. H. V.; SCHRAMM, S. M. de O. **Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo - SP, v. 49, nº 174, p. 16–35, 2019. ISSN: 1980-5314, DOI: 10.1590/198053146035.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo - SP, nº 116, p. 245–262, 2002. ISSN: 0100-1574, DOI: 10.1590/S0100-15742002000200010.

_____. **Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa**. *Educação & Sociedade*, Campinas - SP, v. 29, nº 105, p. 1187–1209, 2008. ISSN: 0101-7330, DOI: 10.1590/S0101-73302008000400012.

_____. **A qualidade da educação brasileira como direito**. *Educação & Sociedade*, Campinas - SP, v. 35, nº 129, p. 1053–1066, 2014. ISSN: 0101-7330, DOI: 10.1590/ES0101-73302014143981.

DAIUTE, C.; EISENBERG, Z.; VASCONCELLOS, V. M. R. De. **Considering early childhood education teachers' perceptions of risk.** *International Journal of Educational Research*, Oxford, v. 71, p. 40–49, 2015. ISSN: 08830355, DOI: 10.1016/j.ijer.2015.02.010.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** *Educação & Sociedade*, Campinas - SP, v. 28, n° 100, p. 921–946, 2007.

FALCIANO, B. T. **Políticas Públicas para Educação: o acesso à Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro.** 2014. 41 p. Monografia (Especialização em Educação Infantil) - Programa de Pós-Graduação em Educação Infantil da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

_____. **Políticas Públicas para Educação: o acesso à Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro.** In: *XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2016, Vitória, ES. Anais. Vitória, ES: ANPED. 2016. Disponível em: <http://verkn.com.br/ebook_poster.pdf>. Acesso em: 11/jan./18.

_____. **A trajetória escolar de crianças desde a Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental: a construção de uma metodologia a partir do Censo da Educação Básica.** 2017. 70 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2017.

FALCIANO, B. T.; NUNES, M. F. R. **A obrigatoriedade da pré-escola leva à sua universalização?** In: *39ª Reunião Nacional da ANPED*, 2019, Niterói, RJ. Anais. Niterói, RJ: ANPED. 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_5_10.>. Acesso em: 06/set./20.

FALCIANO, B. T.; SANTOS, E. C. Dos; NUNES, M. F. R. **Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na Educação Infantil.** *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo - SP, v. 27, n° 66, p. 880–906, 2016. ISSN: 0103-6831, DOI: dx.doi.org/10.18222/eaev0ix.4021.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica.** *Análise & Conjuntura*, Belo Horizonte, MG, v. 1, n° 3, p. 107–127, 1986.

FLORES, M. L. R. **Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade.** *Educação (UFES)*, Santa Maria, v. 35, n° 1, p. 25–38, 2010. ISSN: 1984-6444, DOI: 10.5902/198464441601.

_____. **Incidência dos movimentos sociais pela garantia da educação infantil no Brasil.** In: SILVA, O. H. F. Da; PILOTO, S. S. de F. H.; CARA, D. T. (Orgs.). *Fóruns de Educação no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Dictio Brasil, 2016. p. 17–39. ISBN: 9788592921071.

FRANCO, C. et al. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”.** *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de

Janeiro - RJ, v. 15, nº 55, p. 277–298, 2007. ISSN: 0104-4036, DOI: 10.1590/S0104-40362007000200007.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. M. C. De. **A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto.** *Educação On-line*, Rio de Janeiro - RJ, v. 1, p. 1–13, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 1a ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013. ISBN: 978-85-7753-227-8.

FREITAS, L. C. De et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. ISBN: 978-85-326-3774-1.

FREITAS, M. C. De; MENDES, E. G. **Interação entre uma criança com deficiência e seus pares em uma creche regular.** *Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, nº 35, p. 339–350, 2009.

FREITAS, M. N. M.; DAMASCENO, K. K.; ARAÚJO, L. M. S. **Formação de professores da educação infantil no campo no Estado do Pará.** *Revista Cocar*, Belém, PA, nº 2, p. 278–297, 2016. DOI: 10.12957/childphilo.2018.30527.

GALVÃO, P. K. A.; SILVEIRA, T. A. T. M.; BARBOSA, I. G. **A conquista do direito das crianças à educação: da proposição à materialização.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília - DF, v. 36, nº 3, p. 990–1009, 2020. ISSN: 2447-4193, DOI: 10.21573/vol36n32020.104878.

GARCIA, A. C.; PINAZZA, M. A.; BARBOSA, M. C. S. **Desvendando as pedagogias da creche: o que são práticas pedagógicas transmissivas em um berçário?** *Educação Unisinos*, São Leopoldo - RS, v. 24, p. 1–21, 2020. ISSN: 2177-6210, DOI: 10.4013/edu.2020.241.08.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. ISBN: 978-85-326-2426-0.

GIL, M. de O. G.; VASCONCELLOS, V. M. R. De. **Bebês nas creches e nos espaços urbanos cariocas.** *Educação*, Porto Alegre - RS, v. 41, nº 2, p. 241, 2018. ISSN: 0101-465X, DOI: 10.15448/1981-2582.2018.2.30824.

HADDAD, L.; CORDEIRO, M. H. B. V. **Representações sociais de ingressantes de Pedagogia sobre creche e pré-escola: um estudo em quatro Estados brasileiros.** *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba - PR, v. 11, nº 32, p. 15–35, 2011. ISSN: 1518-3483, DOI: 10.7213/rde.v11i32.4069.

HALSEY, A. H. et al. **Education, Culture, Economy and Society.** New York: New York Oxford University Press, 2007. 1–44 p. ISBN: 978-0-19-878187-5.

IBGE. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Relatório. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2011a. In: *Censo demográfico 2010*.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Bando de Dados. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, 2011b. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/inicial>>. Acesso em: 12/abr./15.

_____. **Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade: 2015**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017. 62 p. ISBN: 978-85-240-4409-0. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100137.pdf>>. Acesso em: 18/abr./18.

_____. **Produto interno bruto dos municípios**. Relatório estatístico. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018. Disponível em: <<https://ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html>>. Acesso em: 30/mar./21.

_____. **Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação**. Planilha Eletrônica. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html>>. Acesso em: 06/set./20.

INEP. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2018**. Relatório. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 460 p. ISBN: 978-85-7863-062-1. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034>. Acesso em: 12/jun./18.

_____. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Relatório. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 568 p. ISBN: 978-65-5801-009-8. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122>. Acesso em: 10/set./21.

_____. **Microdados do Censo da Educação Básica**. Banco de Dados. Brasília, DF: Inep, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 14/mar./18a.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Planilha Eletrônica. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 12/ago./20b.

JANNUZZI, P. de M. **Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. Campinas, SP: Alínea, 2016. ISBN: 978-85-7516-761-8.

_____. **Mitos do Desenho Quase-experimental na Avaliação de Programas.** *Revista NAU Social*, Salvador - BA, v. 9, nº 16, p. 76–90, 2018. ISSN: 2237-7840.

_____. **A implementação no centro da Avaliação de Políticas Públicas.** *Revista Aval*, Fortaleza - CE, v. 2, nº 16, p. 64–80, 2019a. ISSN: 2176-9923.

_____. **Estatísticas e Políticas Públicas orientadas por evidências no Brasil: o caso das Políticas de Desenvolvimento Social nos anos 2000.** *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro - RJ, v. 64, nº 1, p. 37–54, 2019b. ISSN: 0034-723X, DOI: 10.21579/issn.2526-0375_2019_n1_37-54.

_____. **Avaliação de Programas Sociais em uma perspectiva sistêmica, plural e progressista.** *Revista Aval*, Fortaleza - CE, v. 4, nº 18, p. 38–61, 2020. ISSN: 2176-9923.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo - SP, v. 27, nº 2, p. 229–245, 2001. ISSN: 1678-4634, DOI: 10.1590/S1517-97022001000200003.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares da Educação Infantil: para retomar o debate.** In: *24a Reunião Nacional da ANPEd*, 2001, Caxambu, MG. Anais. Caxambu, MG: [s.n.]. 2001. Disponível em: <24reuniao.anped.org.br/T0752393686166.doc>. Acesso em: 29/nov./19.

_____. **Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo - SP, v. 34, nº 122, p. 497–515, 2004. DOI: 10.1590/s0100-15742004000200011.

_____. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil.** Trabalho Encomendado. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2009. In: *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*.

_____. **Avaliação na Educação Infantil: no Averso da Costura, Pontos a Contar, Refletir e Agir.** *Interações*, [s.l.], v. 26, nº 32, p. 5–26, 2014.

_____. **Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber.** *Pro-Posições*, [s.l.], v. 27, nº 2, p. 135–154, 2016. ISSN: 0103-7307, DOI: 10.1590/1980-6248-2014-0113.

_____. **Alfabetização: dilemas na prática.** *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, MG, v. 1, nº 9, p. 233–255, 2019. ISSN: 2446-8584.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo - SP, v. 37, nº 131, p. 423–454, 2007. ISSN: 1980-5314.

- KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CAMPOS, J. B. **Grupos de pesquisa na educação infantil: contextos e trajetórias**. *Zero-a-Seis*, Florianópolis - SC, v. 23, nº 44, p. 1382–1403, 2021. ISSN: 1980-4512.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo - SP, v. 37, nº 1, p. 69–85, 2011. DOI: 10.1590/s1517-97022011000100005.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; PENA, A. **Linguagem e Rememoração: Crianças, Famílias, Professores/as e suas Histórias (relatório final)**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 2019.
- _____. **Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo - SP, v. 46, p. 1–18, 2020. ISSN: 16784634, DOI: 10.1590/S1678-4634202046237202.
- KREMER, C.; GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. **“Vão ter que aprender muitos sobre a gente”: elementos das crianças para uma discussão sobre aprendizagens na pré-escola**. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, São Caetano do Sul - SP, v. 5, nº 9, p. 53–69, 2020. ISSN: 2525-703X, DOI: 10.13037/rea-e.vol5n9.6321.
- KUHLMANN JUNIOR, M. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo - SP, nº 78, p. 17–26, 1991. ISSN: 1980-5314.
- LEITE FILHO, A. G. **Proposições para uma educação infantil cidadã**. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. G. (Orgs.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro - RJ: [s.n.], 2001. p. 136. ISBN: 85-7490-107-5.
- LEITE FILHO, A. G.; NUNES, M. F. R. **Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política**. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. 1 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 67–88.
- MALUF, M. R. **Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: Um enfoque metalingüístico**. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, SP, v. 2, nº 25, p. 55–62, 2005. ISSN: 1415-711X.
- _____. **Ensinar a ler: progressos da psicologia no século XXI**. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, SP, v. 35, nº 89, p. 309–324, 2015.
- MASSUCATO, J. C.; AZEVEDO, H. H. O. De. **O papel do professor da Educação Infantil e as contribuições da psicologia histórico-cultural**. *Educação Unisinos*, São Leopoldo - RS, v. 15, nº 2, p. 142–148, 2011. DOI: 10.4013/edu.2011.152.06.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. **Demandas decorrentes da inclusão escolar**. *Revista Educação Especial*, [s.l.], v. 27, nº 48, p. 27–40, 2014. ISSN: 1808-270X, DOI: 10.5902/1984686x8796.

MAUDONNET, J. V. de M. **Movimentos sociais em defesa da infância: Os Fóruns de Educação Infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil**. 2019. 265 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2019.

_____. **O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e seus efeitos nas políticas públicas**. *Educação & Sociedade*, Campinas - SP, v. 41, p. 1–15, 2020. DOI: 10.1590/es.224566.

MIEIB. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande - MS: UFMS, 2002.

_____. **Carta de Natal**. In: *20º Encontro Nacional*, 2006, Natal - RN. Anais. Natal - RN: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. 2006.

_____. **Carta de São Luís**. In: *22º Encontro Nacional*, 2007, São Luís - MA. Anais. São Luís - MA: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. 2007.

_____. **Carta de Porto Alegre**. In: *23º Encontro Nacional*, 2008, Porto Alegre - RS. Anais. Porto Alegre - RS: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. 2008.

_____. **Carta de Balneário Camboriú**. In: *25º Encontro Nacional*, 2009, Balneário Camboriú - SC. Anais. Balneário Camboriú - SC: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. 2009.

_____. **Carta de Belém**. In: *26º Encontro Nacional*, 2010, de Belém - PA. Anais. de Belém - PA: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. 2010.

_____. **Carta de Salvador**. In: *27º Encontro Nacional*, 2011, Salvador - BA. Anais. Salvador - BA: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. 2011.

_____. **Carta de Vitória**. In: *28º Encontro Nacional*, 2012, Vitória - ES. Anais. Vitória - ES: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. 2012.

_____. **Carta de Brasília**. In: *29º Encontro Nacional*, 2013, Brasília - DF. Anais. Brasília - DF: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. 2013.

_____. **Carta de Cuiabá**. In: *30º Encontro Nacional*, 2014, Cuiabá - MT. Anais. Cuiabá - MT: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. 2014.

_____. **Carta de Curitiba**. In: *32º Encontro Nacional*, 2016a, Curitiba - PR. Anais. Curitiba - PR: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. 2016.

_____. **Nota do Mieib: em defesa da educação pública, da democracia e do Estado de direito**. 2016b. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Nota pública do Mieib**. 2016c. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Nota-pública-MIEIB-2016.pdf>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Carta de Belo Horizonte**. In: *33º Encontro Nacional*, 2017, Belo Horizonte - MG. Anais. Belo Horizonte - MG: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. 2017.

_____. **Carta de Manaus**. In: *34º Encontro Nacional*, 2018a, Manaus - AM. Anais. Manaus - AM: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. 2018. Disponível em: <http://awsassets.wwfnz.panda.org/downloads/earth_summit_2012_v3.pdf><<http://hdl.handle.net/10239/131>><https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones/jesus/capitulos_espanyol_jesus/2005_motivacion_para_el_aprendizaje_Perspectiva_alumnos.pdf>. Acesso em: 20/mar./20.

_____. **Corte etário: orientações aos fóruns de educação infantil**. 2018b. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Nota do Mieib em defesa da manutenção inquestionável da creche no Fundeb**. 2018c. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Nota pública de repúdio contra a violência na manifestação das professoras da educação infantil da rede municipal de Belo Horizonte**. 2018d. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Nota pública do Mieib em defesa da democracia no processo eleitoral de 2018**. 2018e. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Nota pública sobre posicionamento do Mieib em defesa do corte etário**. 2018f. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Posicionamento do Mieib sobre atendimento em creche em unidades de saúde**. 2018g. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Posicionamento do Mieib sobre o corte etário na educação infantil**. 2018h. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/06/POSICIONAMENTO-DO-MIEIB-SOBRE-O-PROGRAMA-CRIANÇA-FELIZ.pdf>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Posicionamento do Mieib sobre o programa Criança Feliz**. 2018i. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/06/POSICIONAMENTO-DO-MIEIB-SOBRE-O-PROGRAMA-CRIANÇA-FELIZ.pdf>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Posicionamento sobre a proposta de revisão da atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/2008)**. 2018j. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Carta de João Pessoa**. In: *35º Encontro Nacional*, 2019a, João Pessoa - PB. Anais. João Pessoa - PB: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. 2019.

_____. **Posicionamento do MIEIB contrário à medida provisória sobre ensino domiciliar**. 2019b. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Posicionamento público: Mieib contra o decreto presidencial nº 10134/2019 que institui a política de fomento do programa de parcerias de investimetnos (PPI).** 2019c. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Carta aberta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil sobre a proposta da MP 934/2020 - educação domiciliar.** 2020a. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Nota de repúdio do Mieib ao decreto 10502/2020 - institui a política nacional de educação especial.** 2020b. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Nota pública em defesa do Fundeb “pra valer”!** 2020c. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Nota sobre as eleições municipais 2020.** 2020d. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Posicionamento público do Mieib relativa à proposta de parecer do CNE sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19.** 2020e. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Posicionamento público do Mieib sobre a aprovação do Fundeb com custo aluno-qualidade no senado.** 2020f. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Diretrizes para o debate sobre as condições de retomada das experiências interativas no contexto da educação infantil.** 2021. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 16/mar./21.

_____. **Carta de princípios do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.** [s.d.]. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Carta-de-Principios.pdf>>. Acesso em: 16/mar./21a.

_____. **Página eletrônica do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.** [s.d.]. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 14/fev./21b.

MORAES, A. L. F. B. **Fórum catarinense de educação infantil: uma análise da trajetória do movimento em defesa da educação infantil em Santa Catarina no período de 1999-2007.** 2018. 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2018.

NASCIMENTO, J. A. Do; CURY, C. R. J. **A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo - SP, v. 50, nº 177, p. 679–697, 2020. ISSN: 1980-5314, DOI: 10.1590/198053146873.

Maria, Maria. NASCIMENTO, M.; BRANT, F. 1978.

NUNES, D. G. **O Movimento Interfóruns de Educação Infantil: a construção de uma identidade cultural e política.** In: *33a Reunião Nacional da ANPEd*, 2010, Caxambu - MG. Anais. Caxambu - MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2010. Disponível em: <[http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos em PDF/GT07-6045--Int.pdf](http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6045--Int.pdf)>. Acesso em: 23/out./21.

NUNES, M. F. R. et al. **Educação de crianças de 0 a 6 anos no GT07 da Anped: percursos e demandas de pesquisa nos últimos 10 anos.** In: *40a Reunião Nacional da ANPEd*, 2021, Belém - PA. Trabalho encomendado. Belém - PA: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2021.

NUNES, M. F. R.; COELHO, R. de C. de F.; MACHADO, M. L. de A. **O Movimento Interfóruns de educação Infantil do Brasil/ Mieib: construindo o presente.** In: MIEIB (Org.). *Educação Infantil: construindo o presente.* Campo Grande/ MS: UFMS, 2002. p. 6–11.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Trabalho encomendado. Brasília, DF: Unesco. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundação Orsa, 2011. 102 p. ISBN: 978-85-7652-149-5.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; KRAMER, S. **Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo - SP, v. 43, nº 148, p. 152–175, 2013. ISSN: 0100-1574, DOI: 10.1590/S0100-15742013000100008.

OLIVEIRA, A. C. P. De. **Política pública e gestão escolar: um estudo de caso no Rio de Janeiro.** *Jornal de Políticas Educacionais*, [s.l.], v. 7, nº 14, p. 29–37, 2013. ISSN: 1981-1969, DOI: 10.5380/JPE.V7I14.31530.

OLIVEIRA, A. C. P. De; CARVALHO, C. P. De. **Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro - RJ, v. 23, p. 1–18, 2018. ISSN: 1413-2478, DOI: 10.1590/s1413-24782018230015.

OLIVEIRA, A. C. P. De; WALDHELM, A. P. S. **Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro - RJ, v. 24, nº 93, p. 824–844, 2016. ISSN: 0104-4036, DOI: 10.1590/S0104-40362016000400003.

PANDINI-SIMIANO, L.; BARBOSA, M. C. S.; SILVA, C. M. **Marcas de uma pedagogia tecida nas relações: documentação pedagógica como narrativa da experiência educativa na creche.** *Revista Linhas*, [s.l.], v. 19, nº 40, p. 200–217, 2018. DOI: 10.5965/1984723819402018200.

PENCE, A.; MOSS, P. **Towards an inclusionary approach in defining quality.** *Valuing Quality in Early Childhood Service*. London, Great Britain: Paul Chapman Publishing, 1994.

PEREIRA, R. M. R. **Walter Benjamin**. In: *Roda de conversa realizada em 03 de dezembro de 2018 no auditório da Unirio com o grupo de pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP)*, 2018, Rio de Janeiro, RJ. Palestra. Rio de Janeiro, RJ: Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas. 2018.

PIMENTA, C. O. **Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?** 2017. 670 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2017.

PINTO, J. M. de R.; CORREA, B. C. **Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb?** *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre - RS, v. 10, nº 24, p. 1–27, 2020. ISSN: 2236-5907, DOI: 10.22491/fineduca-2236-5907-v10-104023.

PNUD. **Manual de Planificación, Seguimiento Y Evaluación de Los Resultados de Desarrollo**. New York, USA: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2009. 218 p. Disponível em: <<http://www.undp.org/eo/handbook>>.

RIBEIRO, B. **Projeto UNESCO BRZ/1041 – “Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no Tocante às Políticas Públicas de Educação Básica”**. Trabalho encomendado. Brasília - DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2016.

_____. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros.** *Revista Linhas*, Florianópolis, SC, v. 19, nº 40, p. 218–245, 2018. ISSN: 1984-7238, DOI: 10.5965/1984723819402018218.

ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. **Infância, experiência e educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância.** *Childhood and Philosophy*, Rio de Janeiro - RJ, v. 14, nº 29, p. 27–42, 2018. ISSN: 19845987, DOI: 10.12957/childphilo.2018.30577.

ROCHA, E. A. C.; SILVA FILHO, J. J. **Avaliação de contextos na perspectiva da pedagogia da infância: indicações para a investigação a partir dos protagonistas.** *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente - SP, v. 14, nº 15, p. 55–67, 2007. ISSN: 1413-9855, DOI: 10.14572/nuances.v14i15.157.

ROSEMBERG, F. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro - RJ, nº 16, p. 19–26, 2001. DOI: 10.1590/s1413-24782001000100003.

_____. **Um passo adiante na longa marcha por uma educação infantil brasileira democrática.** In: *Seminário Avaliação da Qualidade da Educação Infantil*, 2010, São Paulo -

SP. Palestra. São Paulo - SP: Fundação Carlos Chagas. 2010. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=HE3PRoc2bJU>>. Acesso em: 05/maio/21.

_____. **Políticas de educação infantil e avaliação.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo - SP, v. 43, nº 148, p. 44–75, 2013. ISSN: 0100-1574, DOI: 10.1590/S0100-15742013000100004.

_____. **Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural.** Trabalho Encomendado. [s.l.]: Unesco, 2014. 1–22 p.

_____. **Políticas públicas e qualidade da educação infantil.** *Escritos de Fúlvia Rosemberg*. São Paulo, SP: Cortez, 2015. p. 216–235. ISBN: 978-85-249-2373-9.

RUA, M. das G. **Desafios da administração pública brasileira: governança, autonomia, neutralidade.** *Revista do Serviço Público*, [s.l.], v. 48, nº 3, p. 133–152, 1997.

_____. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos.** In: RUA, M. das G.; CARVALHO, M. (Orgs.). *O Estudo da Política: Tópicos Selecionados*. Brasília, DF: Pararelo 15, 1998.

_____. **Avaliação da integração do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil ao Programa Bolsa Família.** *Revista do Serviço Público*, Brasília - DF, v. 58, nº 4, p. 417–450, 2007. ISSN: 0034-9240, DOI: 10.21874/rsp.v58i4.182.

_____. **Políticas públicas.** 3 ed. Florianópolis, SC: UFSC, 2014. 130 p. ISBN: 978-85-7988-218-0.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 4 ed. São Paulo, SP: CortezS, 2002. ISBN: 85-249-0738-X.

SANTOS, V.; MENDES, E. G. **Distorção idade-série de estudantes paulistas com e sem necessidades educacionais especiais.** *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo - SP, v. 30, nº 74, p. 486–507, 2019. ISSN: 0103-6831, DOI: 10.18222/ea.v30i74.5757.

SARGIANI, R. de A.; MALUF, M. R. **Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências.** *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo - SP, v. 22, nº 3, p. 477–484, 2018. ISSN: 21753539, DOI: 10.1590/2175-35392018033777.

SAVIANI, D. **Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação.** *Educação & Sociedade*, Campinas - SP, v. 31, nº 112, p. 769–787, 2010. ISSN: 01017330, DOI: 10.1590/s0101-73302010000300007.

_____. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência.** *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1–18, 2020. ISSN: 0104-4311, DOI: 10.18593/r.v45i0.21512.

SILVA, A. P. P. N. Da; SOUZA, R. T. De; VASCONCELLOS, V. M. R. De. **O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento.** *Educação*, Porto Alegre - RS, v. 43, nº 3, p. 1–12, 2020. ISSN: 0101-465X, DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452.

SILVA, I. C. de A. L. e. **Política Nacional de Educação Infantil: participação de atores não estatais na elaboração da política pública**. 2013. 286 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2013.

SILVA, M. C. Da; VASCONCELLOS, V. M. R. De. **Contexto de inclusão escolar para a infância no Rio de Janeiro: tensões entre a produção de políticas e práticas**. *Revista Linhas*, Florianópolis - SC, v. 16, n° 31, p. 81–121, 2015. DOI: 10.5965/1984723816312015081.

SILVEIRA, A. D. et al. **A Política de Educação Infantil no Brasil: das garantias legais ao financiamento do atendimento público**. Nota técnica. [s.l.]: Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, 2021. Disponível em: <<https://fineduca.org.br/2021/07/09/a-politica-de-educacao-infantil-no-brasil-das-garantias-legais-ao-financiamento-do-atendimentopublico/>>. Acesso em: 05/jan./22.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil**. *Interacções*, Portugal, n° 32, p. 68–88, 2014. ISSN: 1646-2335.

_____. **Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais**. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, SP, v. 23, n° 1, p. 65–78, 2018a. ISSN: 2318-0870, DOI: 10.24220/2318-0870v23n1a3958.

_____. **Avaliação na/da Educação Infantil: debates e embates presentes no cenário nacional**. 2018b, São Paulo, SP. Seminário. São Paulo, SP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2018.

SOUSA, S. M. Z. L.; PIMENTA, C. O. **Avaliação da educação infantil: aportes de iniciativas estrangeiras**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo - SP, v. 27, n° 65, p. 376–406, 2016. ISSN: 1984-932X, DOI: 10.18222/ae.v0ix.3778.

_____. **Avaliação e Gestão da Educação Infantil em Municípios Brasileiros**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre - RS, v. 43, n° 4, p. 1277–1300, 2018. ISSN: 2175-6236, DOI: 10.1590/2175-623684865.

TAVEIRA, R. A.; AZEVEDO, H. H. O. De. **A formação inicial de professores da Educação Infantil e de Educação Física: a articulação pedagógica entre ambas as áreas**. *Interfaces Científicas - Educação*, Aracajú, v. 5, n° 3, p. 53–64, 2017. ISSN: 2316-333X, DOI: 10.17564/2316-3828.2017v5n3p53-64.

TUÃO, R. S. **A Campanha Nacional pelo Direito à Educação: determinantes sócio-históricos do projeto de concertação nacional**. 2018. 291 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ, 2018.

UFPR. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. Trabalho encomendado. Curitiba, PR: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2015. 104 p. In: *Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto*. ISBN: 978-85-7783-201-9.

UNDIME. **Caderno de orientações ao dirigente municipal de educação: fundamentos, políticas e práticas**. São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2020. ISBN: 978-85-63489-51-7.

UNESCO. **Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. 2003, Brasília, DF. Brasília, DF: Unesco Brasil. 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=68498&co_midia=2>.

_____. **Education for people and planet: creating sustainable futures for all**. Relatório. Paris, França: United Nations, 2016. In: *Global Education Monitoring Report*. ISBN: 978-92-3-100167-3. Disponível em: <<http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>>.

UNITED NATION. **World Population Prospects 2019**. Database. [s.l.]: United Nations, 2019. Disponível em: <<https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/>>. Acesso em: 02/dez./19.

VASCONCELLOS, V. M. R. De. **Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos**. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói - RJ, v. 27, nº 1, p. 68–73, 2015. ISSN: 1984-0292, DOI: 10.1590/1984-0292/1359.

VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, T. G. De. **As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012)**. *Revista Educação em Questão*, Natal - RN, v. 46, nº 32, p. 131–154, 2013. ISSN: 0102-7735, DOI: 10.21680/1981-1802.2013v46n32id5125.

VIEIRA, L. M. F.; PEREIRA JUNIOR, E. A. **Infraestrutura escolar e satisfação profissional: percepção de professores da educação básica brasileira**. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora - MG, v. 10, nº 1, p. 1027–1046, 2020. ISSN: 2237-9436, DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.32018.