

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**

**A TIPOLOGIA DA PRÉ-ESCOLA CURSADA E SUA  
RELAÇÃO COM A TRAJETÓRIA DE CRIANÇAS NOS  
PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado

**JOYCE SOARES RODRIGUES PETRUS**

**BELO HORIZONTE**

2022

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**

**JOYCE SOARES RODRIGUES PETRUS**

**A TIPOLOGIA DA PRÉ-ESCOLA CURSADA E SUA  
RELAÇÃO COM A TRAJETÓRIA DE CRIANÇAS NOS  
PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**BELO HORIZONTE**

**2022**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**

**A TIPOLOGIA DA PRÉ-ESCOLA CURSADA E SUA  
RELAÇÃO COM A TRAJETÓRIA DE CRIANÇAS NOS  
PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação e Formação Humana junto ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG).

Linha de Pesquisa: Linha 2 – Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais

Aluna: Joyce Soares Rodrigues Petrus

Professora Orientadora: Dra. Rita de Cássia Oliveira

BELO HORIZONTE

2022

Petrus, Joyce Soares Rodrigues

A tipologia da pré-escola cursada e sua relação com a trajetória de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental / Joyce Soares Rodrigues Petrus. – 2022.

169f; 157 páginas.

Orientadora: Dra. Rita de Cássia Oliveira

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana

Inclui anexos

1. Educação Infantil. 2. Condições de oferta da educação. 3. Trajetória escolar regular. 4. Tipologia da pré-escola. 5. Qualidade da Educação Infantil. 6. Plano Municipal de Educação.

Dissertação defendida e aprovada em 29 de março de 2022, pela banca examinadora constituída pelas professoras:

---

Prof. Dra. Rita de Cássia Oliveira - ORIENTADORA  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Prof. Dra. Ana Paula Braz Maletta  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Prof. Dra. Rosimar de Fátima Oliveira  
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Prof. Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação (suplente)

---

Prof. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira  
Universidade Federal de Juiz de Fora – Departamento de Educação (suplente)

Parafrazeando o Pequeno Príncipe, dedico este trabalho a todas as pessoas grandes. Que elas nunca se esqueçam que já foram crianças um dia.

## Agradecimentos

Os agradecimentos aqui escritos são imbuídos de muita humildade e gratidão. Finalizar um mestrado representa muito para mim, sobretudo, considerando que, para seu ingresso, é necessário já ter um curso superior. De antemão, peço desculpas aos leitores, pois são muitos agradecimentos e, infelizmente, para iniciá-los, será importante contar um pouquinho da minha história.

Mas porque citar tantas pessoas? Porque, se estou aqui hoje, é porque cada uma delas contribuiu de alguma forma para meu aprendizado. Todas elas me ensinaram algo que levei e ainda levo incorporado a mim até hoje.

Sem muitas delongas, venho de uma família pobre, descendentes indígenas oriundos do norte de Minas Gerais. Embora seja uma família grande, com 6 tios por parte de mãe e mais 6 tios por parte de pai, fui a primeira a alcançar escolaridade em curso superior. Sempre dependemos das escolas públicas. Cursei minha educação básica em escolas estaduais e municipais de dois municípios mineiros, pertencentes à região metropolitana do estado: Ribeirão das Neves e Belo Horizonte.

Cursar o ensino médio, mesmo público, ainda naquela época, não estava ao alcance de todos da população. Lembro de quando precisei escolher 4 livros didáticos, dentre as 12 disciplinas do currículo, para aquisição, pois não havia recursos financeiros o suficiente para adquirir todos eles.

Ao término do ensino médio, pude frequentar um curso preparatório para universidades e, ao fim do ano, fui aprovada no vestibular de Estatística, na UFMG, em 2007. A frequência neste curso preparatório dispendeu esforços individuais, pois era uma grande carga de conteúdos novos que precisava estudar e, também, de esforços dos meus pais, ao arcar com os custos de mensalidade, material, transporte e alimentação para oportunizar mais um ano de ensino, tendo outros 2 filhos para educar.

Neste sentido - imagino que não seja mais mistério -, os primeiros agradecimentos seguem para meus pais, que batalharam muito para que seus filhos pudessem ter oportunidades melhores do que as que tiveram.

O segundo agradecimento será destinado a Léo, meu marido – a quem conservo um grande e eterno amor. Pessoa incrível que tive a sorte de conhecer e conviver durante esta jornada. Sem ele, muitos voos que pude alçar, não teriam sido possíveis. Obrigada por tudo, meu amor! Embora tenha se recusado a ler e opinar sobre qualquer parte deste trabalho, foi peça fundamental para que hoje eu pudesse escrever este agradecimento, após finalizada esta

dissertação. Espero que leia ao menos este agradecimento feito a você (risos). Nesta esteira, agradeço à Camila pelo incentivo e pela paciência, pois precisou renunciar às saídas em finais de semana porque a madrastra precisava dissertar.

Escrevi que não iria me delongar, mas já me encontro na segunda página. Tentarei ser mais breve daqui para a frente... Por muitos anos, na minha trajetória na educação básica e graduação, conciliei estudo e trabalho para apoiar com as despesas da família. Após o término da graduação, logo fui aprovada em processo seletivo para trabalhar na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ali pude perceber o impacto que meu trabalho poderia ter. Daí que me apaixonei! Estava certa de que era um lugar estratégico para que eu pudesse mudar a realidade de várias crianças e jovens, que, assim como eu, de família pobre, periférica e não escolarizada, precisa batalhar muito para concluir a educação básica e até frequentar um curso de educação superior.

Amadureci muito nesta experiência profissional, preciso agradecer a todos e todas que contribuíram para que hoje eu pudesse ser o que me tornei – que acredito ser uma versão melhor do que aquela com quem conviveram lá atrás (risos). Muita gratidão a Ricardo Fenati, à Maria Lisboa, Felipe Recch, Ana Lucia, Rafael Neto, Izabella Cavalcante e tantos outros. Em especial à Vinícius Lopes, pessoa de sensibilidade e inteligência aguçada, que nunca deixou de estar ao meu lado, me apoiando e contribuindo com tudo aquilo que eu me dispunha a fazer.

Gostaria de agradecer também à minha Orientadora Rita de Cássia Oliveira. Sem esta mulher eu também não estaria escrevendo estes agradecimentos. Passamos no mestrado por grandes desafios ocasionados pela pandemia por COVID-19. Neste período, Rita foi muito mais que orientadora; foi mãe, psicóloga, incentivadora e tanto mais que me faltam palavras para descrever. Quanta empatia! Obrigada, professora!

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade Estadual de Minas Gerais por tanto conhecimento repassado enquanto frequentei o curso. Ainda, agradeço a professores que, embora não estivessem vinculados a este Programa, puderam me direcionar de alguma forma nesta jornada, me incentivaram e me inspiraram a seguir em frente: Chico Soares, Flávia Xavier e Rosimar Oliveira.

Concluir este mestrado é mais uma certeza de que sigo no caminho para que eu possa atuar em prol de uma educação melhor, de qualidade para todos e todas, começando desde os pequenitos.

A todas e todos vocês, meu muito obrigada!

# **A TIPOLOGIA DA PRÉ-ESCOLA CURSADA E SUA RELAÇÃO COM A TRAJETÓRIA DE CRIANÇAS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

## **RESUMO**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação reconheceu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e, mais recentemente, tornou obrigatória a oferta do ensino entre os 4 e os 17 anos. Em consequência, tornou obrigatórias a oferta e matrícula em parte da educação infantil. Nesse quadro, o Plano Nacional de Educação de 2014 manteve, em sua primeira meta, a universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos até 2016. Tal responsabilidade recai sobre os entes municipais, conforme artigo 211 da Constituição Federal de 1988. Assim, coube aos municípios a criação e implementação das estratégias necessárias para este atendimento da educação infantil. É recente a assunção do poder público no que se refere à expansão do atendimento das demandas da educação infantil que, tradicionalmente, tinham a demanda atendida em instituições privadas. Para cumprimento da exigência de universalização do ensino, no prazo estabelecido, os entes federados adotaram diversas estratégias de expansão da oferta. Partindo do pressuposto de que a frequência à Educação Infantil propicia melhores trajetórias escolares, o presente estudo focaliza a análise de algo que foi pouco explorado nas pesquisas até então: os tipos de estabelecimentos que oferecem a referida etapa da educação básica. Até o momento em que a revisão bibliográfica desta pesquisa foi feita, não foram encontrados trabalhos que relacionavam a escolha destas diferentes formas de atendimento, ou seja, a tipologia da escola com a trajetória escolar regular dos estudantes. Assim, o presente trabalho objetivou identificar se as diferentes tipologias de oferta do ensino para as crianças de 4 e 5 anos estão relacionadas com uma trajetória escolar regular nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para tanto, foram analisados dados das matrículas e das características das instituições de ensino nas tipologias: municipal, estadual, federal, particular, comunitária, confessional e filantrópica do município de Belo Horizonte. Trata-se de um estudo longitudinal, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Esta investigação contribui ao identificar variáveis da oferta da educação infantil que influenciam no sucesso escolar dos estudantes e ao constatar que as diferentes tipologias de oferta da pré-escola se relacionam com trajetórias mais ou menos regulares nos anos iniciais. Após controle de variáveis importantes, observamos que estudantes que cursaram a pré-escola em unidades particulares demonstraram trajetórias mais regulares que aqueles que cursaram em escolas municipais. De lado oposto, estudantes que cursaram a pré-escola em unidades comunitárias ou filantrópicas tiveram trajetórias menos regulares que aqueles que cursaram na rede municipal. No que se refere à implementação de políticas públicas, promover diferentes estratégias para lidar com diferentes necessidades da população é fundamental para o sucesso da proposta, mas discordamos quando a promoção destas estratégias deixa de garantir as mesmas oportunidades educacionais aos estudantes – que é o que tem acontecido em Belo Horizonte. Nos deparamos então com uma grande lacuna educacional. Se por um lado visam o alcance da universalização de um ensino de qualidade, por outro, adotam estratégias que imputam seletividade e desigualdade já no início da trajetória escolar. Entende-se que, por meio deste conhecimento, será possível avançar no sentido de se apontar caminhos para a continuidade das pesquisas que se inscrevem no amplo campo de estudos sobre a qualidade na oferta da educação infantil e contribuir com a consolidação, complementação e/ou revisão de estratégias locais adotadas - o que é de extrema relevância na contemporaneidade em que se busca, por vários ângulos, a oferta de uma educação de qualidade e com equidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Condições de oferta da educação. Trajetória escolar regular. Tipologia da pré-escola. Qualidade da Educação Infantil. Plano Municipal de Educação.

## **LISTA DE FIGURAS**

<i>Figura 1: Taxas de aprovação na rede municipal de Belo Horizonte, por série e ano escolar.....</i>	<i>12</i>
<i>Figura 2: Função de distribuição logística.....</i>	<i>23</i>
<i>Figura 3: Mapeamento das estratégias de atendimento à população de 4 e 5 anos implementadas pelos municípios brasileiros como forma de cumprimento da legislação vigente. ....</i>	<i>48</i>
<i>Figura 4: Número de estabelecimentos de ensino que oferecem pré-escola em Belo Horizonte, 2011 a 2020, por dependência administrativa. ....</i>	<i>85</i>
<i>Figura 5: Número de matrículas em pré-escolas de Belo Horizonte, 2011 a 2020, por dependência administrativa. ....</i>	<i>87</i>
<i>Figura 6: Percentual de matrículas em pré-escolas de Belo Horizonte, 2011 a 2020, por dependência administrativa. ....</i>	<i>88</i>
<i>Figura 7: Percentual de matrículas em tempo integral em pré-escolas de Belo Horizonte, 2011 a 2020, por dependência administrativa. ....</i>	<i>89</i>
<i>Figura 8: Número de matrículas em creches de Belo Horizonte, 2011 a 2020, por dependência administrativa. ....</i>	<i>90</i>
<i>Figura 9: Número de estabelecimentos de ensino que oferecem creche em Belo Horizonte, 2011 a 2020, por dependência administrativa. ....</i>	<i>90</i>
<i>Figura 10: Percentual de matrículas em tempo integral em creches de Belo Horizonte, 2011 a 2020, por dependência administrativa. ....</i>	<i>91</i>
<i>Figura 11: Idade dos estudantes matriculados na pré-escola em 2011, no ensino regular das unidades de ensino de Belo Horizonte. ....</i>	<i>95</i>
<i>Figura 12: Percentual de estudantes na série adequada, entre 2011 e 2017 por tipologia da pré-escola ..... </i>	<i>99</i>
<i>Figura 13: Percentual de estudantes que trocaram de escola entre um ano e outro por tipologia de pré-escola cursada em 2011. ....</i>	<i>101</i>
<i>Figura 14: Média do Indicador de infraestrutura escolar das unidades frequentadas entre 2012 e 2017 por tipologia da escola. ....</i>	<i>111</i>
<i>Figura 15: Coeficiente de Variação do indicador de infraestrutura escolar das unidades frequentadas entre 2012 e 2017 por tipologia da escola. ....</i>	<i>111</i>
<i>Figura 16: Itens do questionário do Saeb que compõem o Inse 2019.b.....</i>	<i>118</i>
<i>Figura 17: Valores deviances calculados a partir do ajuste do modelo.....</i>	<i>130</i>

## **LISTA DE TABELAS**

<i>Tabela 1: Registro da análise de remoção de registros da base de estudantes.....</i>	<i>17</i>
<i>Tabela 2: Exemplo de registros excluídos por informações equivocadas de idade.....</i>	<i>19</i>
<i>Tabela 3: Quantidade de UMEI's inauguradas em Belo Horizonte, entre 2004 e 2011.....</i>	<i>69</i>
<i>Tabela 4: Unidades de ensino municipais que oferecem a pré-escola por ano e tipo de oferta.....</i>	<i>86</i>
<i>Tabela 5: Distribuição das matrículas de pré-escola em 2011, de Belo Horizonte, por ano de escolaridade e ano escolar subsequente.....</i>	<i>94</i>
<i>Tabela 6: Distribuição das matrículas de pré-escola em 2011, de crianças com 5 anos completos, em Belo Horizonte, por ano de escolaridade e ano escolar subsequente.....</i>	<i>95</i>
<i>Tabela 7: Quantitativo de estudantes por adequação na série entre 2011 e 2017 por tipologia da pré-escola....</i>	<i>98</i>
<i>Tabela 8: Quantitativo de estudantes por troca de escola entre um ano e outro e tipologia de pré-escola cursada em 2011.....</i>	<i>101</i>
<i>Tabela 9: Estatísticas descritivas do indicador de infraestrutura das escolas que ofertavam pré-escola em 2011, por tipologia da escola.....</i>	<i>109</i>
<i>Tabela 10: Estatísticas descritivas do indicador de infraestrutura das escolas que ofertavam anos iniciais do ensino fundamental entre 2012 e 2017, por tipologia da escola.....</i>	<i>110</i>
<i>Tabela 11: Distribuição das escolas por tipologia e categoria de nível socioeconômico.....</i>	<i>121</i>
<i>Tabela 12: Percentual médio de professores com formação adequada no seguimento que leciona, por tipologia da escola, de 2013 e 2017.....</i>	<i>123</i>
<i>Tabela 13: Tabela: Estatísticas descritivas das variáveis que compuseram o modelo inicial.....</i>	<i>126</i>
<i>Tabela 14: Resultado do ajuste do modelo.....</i>	<i>129</i>

## LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1: Variáveis e indicadores utilizados nas análises dos Capítulos 5 e 6.....</i>	<i>20</i>
<i>Quadro 2: Distribuição geográfica dos trabalhos mapeados neste estudo.....</i>	<i>46</i>
<i>Quadro 3: Comparação entre estrutura física das escolas de Belo Horizonte com base na Resolução CME/BH Nº 001/2015 e estrutura física de escolas públicas com Base no Parecer CNE/CEB Nº 8/2010.....</i>	<i>73</i>
<i>Quadro 4: Comparativo das estratégias adotadas para alcance da Meta 1 no PNE e PME-BH.....</i>	<i>78</i>
<i>Quadro 5: Agrupamento de itens quanto aos serviços públicos, instalações e equipamentos.....</i>	<i>106</i>
<i>Quadro 6: Percentual de escolas por nível de Complexidade de Gestão e tipologia – 2013 a 2017.....</i>	<i>115</i>
<i>Quadro 7: Lista de variáveis propostas para o ajuste do modelo.....</i>	<i>125</i>

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. METODOLOGIA.....	11
1.1 BASES DE DADOS.....	14
1.2 TRATAMENTO DOS DADOS.....	16
1.3 VARIÁVEIS E INDICADORES.....	19
1.4 MODELO DE REGRESSÃO LOGÍSTICA.....	22
1.5 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO.....	26
2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E INTRÍNSECOS DA OFERTA.....	26
2.1 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	28
2.2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DAS CRIANÇAS E DAS INFÂNCIAS.....	32
2.3 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS.....	35
2.4 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO.....	39
3. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ASPECTOS NORMATIVOS E CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA.....	40
3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	40
3.2 TIPOS DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECEM EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	44
3.3 EXPANSÃO DA OFERTA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS PNE/2014.....	46
3.4 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO.....	54
4. O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.....	55
4.1 QUALIDADE DA OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....	57
4.2 UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO E QUALIDADE.....	62
4.3 TRAJETÓRIA ESCOLAR REGULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	66

4.4	CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO .....	67
<b>5.</b>	<b>OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE .....</b>	<b>67</b>
5.1	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO .....	70
5.2	O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE.....	76
5.3	CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO .....	83
<b>6.</b>	<b>DIFERENTES TIPOS DE OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>83</b>
6.1	CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DE ENSINO EM BELO HORIZONTE .....	84
6.2	DESCRIÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ESTUDANTES ACOMPANHADOS .....	93
6.3	TRAJETÓRIAS ESCOLARES E AS CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO .....	97
6.3.1	INFRAESTRUTURA ESCOLAR .....	103
6.3.2	COMPLEXIDADE DE GESTÃO.....	112
6.3.3	INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO .....	116
6.3.4	ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	121
6.4	CONDIÇÕES DE OFERTA DA PRÉ-ESCOLA E A TRAJETÓRIA ESCOLAR	123
6.5	CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO .....	133
<b>7.</b>	<b>ACHADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>138</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>145</b>
	<b>ANEXO I: Gráficos de barras e histogramas das variáveis dependente e independentes utilizadas no modelo inicial. ....</b>	<b>155</b>
	<b>ANEXO II: Correlações policóricas com as variáveis dependente e independentes utilizadas no modelo inicial. ....</b>	<b>156</b>

## INTRODUÇÃO

Por força da Emenda Constitucional nº 59/2009, os entes municipais foram incumbidos de garantir escolarização a toda criança de 4 e 5 anos de idade, na pré-escola, até 2016. Considerando os contextos político econômico, social e demográfico de cada município, diferentes estratégias foram adotadas para o cumprimento da supramencionada legislação. Neste cenário, considerando que a Educação Infantil, constituída por creche e pré-escola, além de ser a primeira, é uma etapa importante da educação básica (FALCIANO, 2017; HECKMAN, 2015), cabe investigar de que forma os diferentes tipos e condições de oferta podem se relacionar com a trajetória escolar dos estudantes, nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tal investigação, o presente estudo joga luz à pré-escola e para comprovar a hipótese de relação entre tipo e condições oferta com trajetória escolar, resgata o papel desta escolarização historicamente, sua importância, a forma como foi legislado esse direito, as condições de oferta para uma educação de qualidade e propor uma metodologia de análise de dados para que se possa entender a relação entre as condições de oferta da pré-escola e a trajetória escolar futura.

Diante do exposto, é importante reportar que o atendimento às crianças na Educação Infantil - em creches e pré-escolas - no Brasil passou, ao longo dos anos, por concepções diferentes quanto à sua finalidade social. A maioria das instituições que recebiam crianças de 0 a 6 anos de idade surgiu para acolher as crianças das famílias de classes operárias de baixa renda, filhas das mães em circunstâncias diversas de pobreza e/ou vulnerabilidade e que precisavam daquele apoio porque faziam parte do mercado de trabalho. Na esteira destas demandas sociais, as instituições de educação infantil funcionaram como mecanismos sociais para conceder cuidados às crianças oriundas de tais famílias e, neste contexto, esta oferta educacional tinha o objetivo de minimizar a pobreza e as altas taxas de mortalidade infantil da época (SILVA e SOARES, 2017). Este reconhecido propósito, aliado à falta de investimentos públicos em educação, por vários anos, foi justificativa para uma oferta precarizada e orientada pela perspectiva assistencialista.

A oferta da educação infantil, ainda que pela via assistencialista, contava com o financiamento público e, com isto, pode-se inferir que deficiências desta oferta correspondia, em grande medida, à ação do Estado, portanto, a uma lacuna em termos de política pública, na concepção de Dye (1972). Estas ideias podem ser percebidas na leitura de breve trecho do Referencial curricular nacional para a educação infantil – RCNEI – 1998, inscrito a seguir:

Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade (BRASIL, 1998).

Acerca destes problemas, Cerisara (1999) expõe uma análise histórica e fornece a compreensão de que o objetivo de educar e cuidar, de forma indissociável, é proveniente da concepção histórica das unidades de educação infantil no Brasil, ou seja, da maneira em que as creches e pré-escolas surgiram e se consolidaram no país. Os trabalhos desenvolvidos nas creches e pré-escolas até a década de 90 se caracterizavam de duas maneiras distintas: havia as instituições que realizavam um trabalho denominado "assistencialista" e as que realizavam um trabalho denominado "educativo". Sobre esta dicotomia, a pesquisadora pontua que, após muitas pesquisas, foi possível identificar que essa divisão não era uma inteira verdade. No fundo, ambas as instituições possuíam um caráter educativo, no entanto, umas atuavam com uma proposta de educação assistencial, voltada para a educação das crianças pobres, e as outras, com uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças menos pobres.

A Educação Infantil, no Brasil, ganhou destaque, no que se refere à formulação de políticas públicas, após a Constituição Federal de 1988 (CF 1988), que estabeleceu como parte dos direitos à educação a oferta desta etapa às crianças de 0 a 6 anos. Desde então, a educação infantil foi definida como competência prioritária dos municípios, incumbidos também pela oferta do ensino fundamental, em regime de cooperação com os estados. Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, LDBN nº 9.394/1996), a Educação Infantil foi definida como a primeira etapa da educação básica, estabelecendo-se a gratuidade do atendimento em creches e pré-escolas, para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Não obstante a garantia do direito estivesse constitucionalizada, ainda não estava definido como seria o ensino nas instituições, como indica o trecho:

A Constituição de 1988 reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas. Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Mesmo sabendo que entre a proclamação de direitos na forma da lei e a consolidação da mesma em práticas sociais adequadas existe um grande hiato, esta lei constitui um marco decisivo para o longo caminho a ser percorrido na busca de uma

possível definição do caráter que as instituições de educação infantil devem assumir, sem que reproduzam as práticas desenvolvidas no seio das famílias, nos hospitais ou nas escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999).

Com a promulgação das Emendas Constitucionais Nº 53/2006 e Nº 59/2009, a Educação Infantil, oferecida em creches e pré-escolas, passou a ser destinada às crianças com até 5 anos de idade – levando crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental – e, na sequência, a educação básica passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, ou seja, além da oferta obrigatória pelos entes federados, a matrícula das crianças nas unidades escolares passou a ser obrigatória também às famílias. Ou seja, com este movimento, instituiu-se a obrigatoriedade de frequência à Educação Infantil pré-escolar para crianças de 4 e 5 anos de idade, o que implica tanto a obrigatoriedade da oferta por parte dos municípios quanto a matrícula, por parte das famílias.

Em suma, temos, no quadro atual, o dever prioritário do ente federado municipal na oferta da educação infantil, a matrícula em creches das crianças até 3 anos facultada às famílias e a obrigatoriedade tanto da oferta por parte do Estado quanto da matrícula das crianças de 4 a 6 anos, por parte das famílias.

Ainda que a educação infantil tenha sido definida como competência dos municípios, tradicionalmente, sua oferta contou sempre com a participação das instituições de ensino privadas, compreendendo sejam escolas particulares com fins lucrativos, sejam escolas confessionais, filantrópicas e comunitárias, sem fins lucrativos. A obrigatoriedade da matrícula instituída pela legislação trouxe também mais obrigações para os municípios. Mesmo antes de tornar obrigatória a educação entre 4 e 6 anos, em muitos casos, os municípios, além de contar com as matrículas em escolas particulares, já se valiam de convênios e parcerias com instituições privadas para cumprir com o seu dever constitucional. Isto, em um quadro de problemas locais que podia abranger desde a falta de provisão financeira adequada e a falta de planejamento para a priorização do cumprimento dos deveres estatuídos até o interesse pela privatização da oferta do ensino em detrimento da expansão do atendimento com ampliação da rede de ensino municipal (OLIVEIRA, 2007).

Estes processos, quando pensados à luz da concepção da educação como um direito público e subjetivo, juridicamente protegido que, segundo Cury (2008), torna-a passível de exigências, traz grande complexidade para o quadro da oferta da educação e, nele, a educação infantil. Desta feita, como forma de acompanhar a garantia do direito educacional constitucional e fomentar a implementação de políticas visando a uma oferta educacional de qualidade, como estabelecem os artigos 206 e 214 da Constituição Federal de 1988, foi

instituído o Plano Nacional de Educação - PNE, que, por sua vez, prevê seu desdobramento em Planos Estaduais e Municipais de Educação - PEE e PME, com força de Lei. De maneira resumida, os Planos apresentam vigência decenal e são constituídos por um conjunto de diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades (LOPES, 2021).

O atual Plano Nacional de Educação foi promulgado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui, já em sua primeira meta, a universalização, até 2016, da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade. Ainda como parte desta Lei, os municípios tiveram até um ano para construir seus respectivos planos municipais de educação - ou seja, até 2015 - à luz do Plano Nacional.

É importante destacar que, embora a meta de universalização do atendimento às crianças de 4 e 5 anos tenha sido replicada do PNE de 2001, o fato de que, em 2015, 90,5% da população brasileira de 4 e 5 anos frequentava a pré-escola no Brasil<sup>1</sup>, coloca os municípios diante de um enorme desafio ao se comprometerem que todas as crianças de 4 e 5 anos estariam frequentando a pré-escola, um ano após a publicação do PME<sup>2</sup>. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, para garantir tal universalização, seria necessário ofertar um quantitativo de 513 mil novas vagas em apenas um ano. Além disso, é importante destacar que boa parte deste percentual de crianças que frequentava a escola, usufruía do atendimento na rede privada. Segundo dados do Censo Escolar, em 2015, 25% das crianças brasileiras matriculadas na pré-escola frequentavam escola particular, ou seja, apesar de estarem sendo atendidas – o que é importante -, o direito à educação pública não tinha sido plenamente efetivado.

Neste cenário, cada município, em busca da oferta de educação de qualidade, deveria elencar em seus respectivos Planos Municipais de Educação um conjunto de estratégias, tidas como necessárias e passíveis de execução dentro de seus respectivos contextos, com vistas ao alcance da citada meta 1 do PNE. As condições de oferta atreladas à diversidade de estratégias pelas quais os municípios lançaram mão para o cumprimento de seu respectivo Plano de Educação se torna objeto principal deste estudo. E é deste ponto que nasce nosso problema de pesquisa: qual a influência das diversas condições de oferta dos diferentes tipos

---

<sup>1</sup>Dados retirados do portal Observatório do PNE, <https://observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>, acessado em 06/09/2021.

<sup>2</sup> Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

de instituições de Educação Infantil frequentadas pelas crianças nas suas trajetórias escolares futura?

A literatura que estuda a formação cognitiva das crianças mostra que, nos primeiros anos de vida, os indivíduos desenvolvem e consolidam estruturas cerebrais que são essenciais para o desenvolvimento intelectual e motor ao longo da vida. Esta compreensão nos permite partir do pressuposto de que a Educação Infantil é uma etapa extremamente importante da educação básica, estando relacionada com o sucesso escolar futuro dos estudantes. Assim, retornamos ao problema exposto no primeiro parágrafo desta introdução, cabendo nos questionar: será que todos os tipos de atendimento escolar oferecidos pelos entes federados municipais garantem uma trajetória educacional regular às crianças?

Há que ser especificado um aspecto já anunciado: onde pode haver oferta da educação infantil, uma vez que esta etapa – seja creche, seja pré-escola - pode ser oferecida por instituições públicas e privadas? Aliás, as instituições privadas se dividem em dois tipos: a) com fins lucrativos e mais conhecidas como particulares e b) sem fins lucrativos, compreendendo as instituições confessionais, filantrópicas e comunitárias, conforme estabelecido no artigo 19º da LDB. Tanto a organização infraestrutural quanto as concepções de educação e os valores que orientam a oferta da educação infantil são influenciadas pelas bases subjacentes à própria constituição de cada uma destas instituições. Esta forma de constituição e estruturação da instituição pode influenciar sobremaneira na formação dos indivíduos que frequentam estes ambientes.

Estudos nas áreas da economia e das ciências sociais, tais como HECKMAN (2006), CURI e FILHO (2009), FALCIANO (2019) e Pesquisadores do Núcleo Ciência pela Infância (2020), demonstram que investir no desenvolvimento infantil pode ser mais eficaz do que investir em políticas para tentativas posteriores à infância para reverter lacunas nas aprendizagens. Segundo Heckman (2006, p. 1901), a taxa de retorno para a sociedade é muito maior quando se investe na Educação Infantil, principalmente quando se trata de crianças desfavorecidas socioeconomicamente. Em seu trabalho publicado na Science em 2006, este autor afirma que “ambientes iniciais desfavorecidos são preditores poderosos de fracasso adulto em uma série de medidas sociais e econômicas”. O economista investigou políticas voltadas para intervenções em crianças desfavorecidas e o quanto tais políticas influenciaram no desenvolvimento cognitivo e em demais aspectos da vida delas. Conclui afirmando que, “investir em crianças carentes promove justiça e justiça social e ao mesmo tempo promove produtividade na economia e na sociedade. Intervenções na educação infantil voltadas para crianças concedem retornos muito maiores do que intervenções posteriores, tanto na educação

quanto na sociedade. Nos níveis atuais de recursos, a sociedade investe excessivamente em habilidades corretivas em idades posteriores e subinveste nos primeiros anos de vida”.

Curi e Filho (2009) procuraram analisar a importância da educação infantil no desenvolvimento do indivíduo. Na pesquisa, concluem que a educação de 0 a 6 anos de idade apresenta efeitos positivos e encontra-se relacionada com a conclusão dos ciclos escolares. A frequência à escola com 0 a 3 anos apresentou relação positiva e significativa com a conclusão do ensino médio e universitário, ou seja, crianças que frequentaram creches tinham mais chances de concluírem a educação básica e a educação superior quando comparadas com aquelas que não frequentaram. Já a frequência à pré-escola – entre 4 e 6 anos, no estudo – apresentou relação positiva e significativa com a conclusão dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior, ou seja, frequentar a pré-escola aumenta a probabilidade de conclusão de todas as etapas da educação básica e ensino superior, mesmo após controle por escolaridade dos pais, que é considerada, pela literatura, uma variável bastante correlacionada com o nível socioeconômico – fator este com grande influência no desempenho escolar dos estudantes.

A relação com o desempenho escolar, medido pela proficiência <sup>3</sup>dos estudantes, também foi aferida neste trabalho de Curi e Filho em que comprovaram uma relação positiva e significativa entre desempenho escolar desses alunos e o início dos estudos na educação básica. Os resultados indicam que a frequência à pré-escola melhora o desempenho escolar dos alunos, medido por testes de proficiência, em 7,5%, 3% e 1% na 4ª e na 8ª séries do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, respectivamente. Os efeitos foram medidos, controlando-se pelas características dos alunos, dos professores e das escolas.

Na linha de Heckman (2006) e de Curi e Filho (2009), os pesquisadores do Núcleo Ciência pela Infância afirmam que:

(...) déficits que eventualmente surjam em determinado momento podem crescer com o passar dos anos, necessitando investimentos, tanto pessoais quanto econômicos, políticos e sociais, cada vez maiores para serem corrigidos. Quanto maior o déficit produzido, mais custoso é remediá-lo posteriormente, de modo que desigualdades produzidas na primeira infância acabam por contribuir significativamente para a desigualdade social percebida na vida adulta. No longo prazo, crianças que tiveram menos oportunidades de desenvolvimento tornam-se, com maior probabilidade, adultos pobres, produzindo o fenômeno conhecido como ciclo intergeracional da pobreza (Núcleo Ciência pela Infância, 2020, p.7).

---

<sup>3</sup> Coletada a partir de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, aplicado bianualmente a nível nacional e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – Inep.

Considerando o potencial da oferta de educação infantil em unidades específicas de ensino, as condições desta oferta é dimensão central deste estudo, sobretudo reconhecendo que a caracterização desta oferta está relacionada com a concepção de ambiente favorável ao desenvolvimento. No caso, construir ou conhecer tal ambiente envolve proceder à investigação de várias características das escolas que vão desde os aspectos infraestruturais até aqueles organizacionais e de qualificação técnica dos profissionais da educação.

O presente estudo tem a sua origem em trabalho de pesquisa realizado em 2019, com objetivo de conhecer aspectos da gestão escolar. Nele, foi possível conhecer 5 escolas municipais do município Várzea Grande, no Mato Grosso – um dos estados brasileiros. Observamos nas escolas municipais visitadas que laboratório de informática, biblioteca e, em alguns casos, a sala de professores dividiam um mesmo espaço. Tais ambientes eram coabitados por falta de espaço na escola. Ao contrário de espaçosos e confortáveis, eram meros armazenadores de equipamentos pedagógicos que não comportavam mais, sequer, uma turma completa de estudantes. Ao serem questionados sobre tais ambientes, de aspecto amontoados, os gestores informavam que foi necessário abrir espaço na escola para atender as crianças menores, no caso, na pré-escola. Percebeu-se nesta localidade, que o atendimento escolar de crianças com 4 e 5 anos de idade estava sendo realizado em detrimento da oferta de ensino de qualidade para outras crianças maiores. Além disso, as escolas, destinadas inicialmente ao atendimento do Ensino Fundamental, não se aparentavam adequadas ao atendimento da Educação Infantil, em termos de sua estrutura física.

O observado gerou inquietação a respeito de como estaria sendo realizado o atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade, na pré-escola, nos diferentes municípios brasileiros, sobretudo após vigência do PNE, que impunha atendimento universalizado até 2016. Iniciou-se, então, a busca por pesquisas que tratassem da implementação da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola.

Nos trabalhos encontrados, foi possível mapear a diversidade de estratégias utilizadas para o atendimento das crianças nesta etapa. Conceitualmente, alguns pesquisadores reconhecem a importância de se atender a demanda ampliando parcerias com instituições privadas (Tripodi et al, 2017; Araújo, 2015; Reis 2012). Outros, no entanto, discordam, alegando que estas parcerias são uma forma de transferência de responsabilidades do governo para instituições privadas (Sousa, 2019; Moscon et al, 2019; Silva, 2018; Souza, 2018; Campos e Barbosa, 2017). Por fim, há trabalhos que analisam a estrutura das redes e sistemas de ensino, avaliando-as em termos da capacidade para implementar a expansão, como um

passo anterior ao da ampliação de vagas (Vieira *et all*, 2017) e há estudiosos, na contramão, que temem a escolarização precoce das crianças com tal política.

Tendo em vista a diversidade de estratégias adotadas para atendimento das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, observadas entre e dentro de municípios de todo o Brasil e, considerando as hipóteses:

- i) a oferta da Educação Infantil é variável e dependente das características das unidades de ensino e do tipo de instituição (pública, particular, comunitária, confessional ou filantrópica);
- ii) o impacto positivo da pré-escola sobre a trajetória dos estudantes é maior quando as condições de oferta apresentam elevados padrões de qualidade;

o presente trabalho **objetiva identificar possíveis influências dos diferentes tipos de oferta da educação infantil na trajetória regular dos estudantes nos primeiros anos do ensino fundamental**. Importante destacarmos que a trajetória regular dos estudantes significa estar matriculado nas séries recomendadas às suas respectivas idades.

Embora sejam realizadas contextualizações no âmbito do Brasil, a pesquisa tem foco nas unidades de ensino de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. Dito isso, para alcançarmos o objetivo geral, perseguiremos os seguintes objetivos específicos:

- i) descrever o surgimento da concepção de oferta da educação infantil;
- ii) caracterizar as dimensões normativas da oferta da educação infantil no Brasil;
- iii) mapear os tipos de instituições que podem oferecer a educação infantil pré-escolar no Brasil e em Belo Horizonte;
- iv) identificar e descrever as dimensões pedagógicas associadas à oferta da educação infantil de qualidade com ênfase na pré-escola;
- v) descrever como se dá a educação infantil em Belo Horizonte
  - a. caracterizar a política de educação infantil no município de Belo Horizonte;
  - b. caracterizar a oferta da educação infantil em Belo Horizonte;
- vi) descrever a trajetória escolar dos estudantes que ingressaram na educação infantil em 2011, em unidades do município;
- vii) analisar a trajetória escolar dos estudantes conforme características das condições de oferta das unidades escolares e;
- viii) estimar o efeito da frequência em diferentes tipologias de escolas que ofertam a pré-escola, na trajetória regular dos estudantes nos primeiros anos do ensino fundamental.

Em que pese considerar a complexidade de variáveis que influenciam a proteção do direito à educação e a garantia do padrão de qualidade dela, esta investigação foi proposta como passamos a expor. Pretendemos descrever os dados escolares de um conjunto de crianças matriculadas na pré-escola em 2011, em diferentes instituições de ensino públicas e privadas do município de Belo Horizonte. O estudo da trajetória deste conjunto de crianças vai abarcar até o ano de 2017, quando deveriam estar matriculadas no 6º ano do Ensino Fundamental ao percorrer uma trajetória regular. Uma trajetória regular, neste estudo, é entendida como aquela em que a criança frequenta escola e progride nos anos de escolaridade, sem repetir matrícula nos anos de escolaridade.

Os dados para este acompanhamento longitudinal de estudantes serão provenientes do Censo Escolar da Educação Básica. O censo escolar, como é conhecido, compreende uma coleta censitária de dados da educação - produzida anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, em colaboração com estados e municípios. A partir desta base de dados, selecionaremos as matrículas de Belo Horizonte, para as análises.

Portanto, serão realizados os estudos das trajetórias escolares das crianças matriculadas na pré-escola em 2011, abrangendo o percurso delas até o ano de 2017, quando a linha de corte regular desta trajetória incide no 6º ano do Ensino Fundamental. De modo concomitante, serão controladas algumas variáveis das instituições de ensino para caracterização da oferta educacional destinada às crianças em seu ingresso no percurso institucional de educação obrigatória. Para a caracterização da oferta, dentre outras variáveis, serão levadas em consideração informações sobre a infraestrutura das escolas, formação do corpo docente e níveis de ensino oferecidos pelas escolas.

No que se refere à caracterização das instituições e das trajetórias escolares, serão coletadas informações provenientes dos quatro formulários de dados do Censo Escolar, compondo novas variáveis e nova base de dados. As análises deste trabalho serão divididas em duas etapas. No primeiro momento, trabalharemos de forma descritiva os dados, visando identificar e observar possíveis relações entre as variáveis, conforme o que investigamos na literatura. Já no segundo momento, utilizaremos uma técnica estatística de análise de dados, mais robusta, para testar as relações identificadas na literatura, bem como testar as hipóteses levantadas. A análise proposta, neste caso, objetiva propiciar mais elementos para afirmar se uma relação identificada é, de fato, estatisticamente significativa ou se mero efeito do acaso. Nesta etapa, pretendemos utilizar uma análise de regressão múltipla.

Considerando todo o exposto nesta introdução, para melhor fluidez da leitura, organizamos este trabalho em cinco capítulos, além desta introdução.

O primeiro capítulo aborda os aspectos metodológicos para tratamento dos dados e a delimitação da pesquisa. Assim, de antemão, o leitor saberá dos detalhes e recortes adotados para prosseguimento deste estudo. O capítulo dois explora o que é a Educação Infantil e sua oferta no Brasil, perpassando sua importância, as concepções do modo como se organiza a oferta em instituições, incluindo em seu desenvolvimento: conceitos de criança, de educação infantil e de aprendizagem; sua organização conforme a legislação brasileira; os tipos de instituições que a ofertam; como se deu a expansão da oferta e, por fim, as estratégias, adotadas pelos municípios, após a promulgação do PNE de 2014. O capítulo três aborda o direito à educação infantil e à educação de qualidade, explorando questões relacionadas às condições e à universalização da oferta nesta etapa da educação básica e à trajetória escolar regular dos estudantes. No quarto capítulo, busca-se demonstrar como se dá a organização da oferta no município de Belo Horizonte, bem como o que preconiza o Plano Municipal de Educação - PME desta cidade. O quinto capítulo contém informações sobre a criação de variáveis, dados e as suas análises, portanto, é destinado à apresentação dos resultados da pesquisa empírica. Por fim, serão trazidas as considerações finais, abordando os achados da pesquisa, contextualizando e concluindo a respeito da relação entre o tipo de instituição em que o estudante cursou a pré-escola e sua trajetória escolar nos anos subsequentes.

Neste sentido, entendemos a possibilidade desta pesquisa contribuir com a exposição de quais as influências da oferta dos dois anos obrigatórios da educação infantil – pré-escola – e as diferentes trajetórias nos primeiros anos do ensino fundamental. Vislumbramos, também, que o estudo possa contribuir para conhecer possíveis efeitos, nas séries iniciais do ensino fundamental, do modo como a oferta na educação infantil se organiza em diferentes tipos e condições de oferta das instituições.

Com toda cautela que um estudo inicial deve ter em relação às expectativas e anunciações, acreditamos que os dados desta pesquisa serão úteis como indícios de novas categorias do processo de monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação. Ao comprovar que a existência de diferenças na trajetória escolar de crianças provenientes de determinado tipo e característica de instituição escolar, confirma estarmos diante de uma questão de extrema relevância, pois este dado é indicativo de um dos pontos onde há início da desigualdade educacional. Este ponto em específico tem origem em decisões governamentais que influenciam a implementação de políticas públicas ou mesmo a ausência delas. Aqui, é preciso considerar que o cumprimento da Lei não garante o princípio constitucional de

garantia de educação de qualidade (BRASIL, 1988, Artigo 206), pois a qualidade da educação é influenciada por múltiplas variáveis.

Como apontado anteriormente, foi possível compreender, por meio desta pesquisa, haver influências do modo como as crianças permanecem em diferentes tipos de instituições que oferecem a pré-escola no desempenho, ou desenvolvimento, destas mesmas crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. As diferentes tipologias de escolas utilizadas como estratégias de implementação da política, propiciam trajetórias escolares distintas sendo umas mais benéficas que outras. Trata-se de um traço da distinção, ou desigualdade social. Estas desigualdades são reproduzidas já nos primeiros anos do ensino fundamental. Acredita-se que as demonstrações que levaram aos resultados deste trabalho possam ser elementos importantes para a continuidade dos estudos acerca deste tema tão relevante na oferta da educação brasileira. Após superados os problemas do acesso à escola torna-se, cada vez mais importante conhecer os desafios presentes no modo como discentes permanecem nesta instituição, o que toca diretamente a discussão sobre qualidade da oferta da educação escolar.

## **1. METODOLOGIA**

Considerando que o presente trabalho visa a identificar se há relação entre os diferentes tipos de oferta da educação no âmbito da pré-escola e a trajetória escolar regular dos estudantes ao concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental, o objetivo deste capítulo é descrever a metodologia utilizada para organização e análise dos dados coletados.

A escolha por elaborar um capítulo metodológico se justifica por se tratar de conteúdo primordial para a consecução do trabalho, entretanto, extenso e detalhado demais para compor a introdução. A opção por apresentá-lo já no início desta dissertação objetiva facilitar a compreensão das escolhas realizadas para o alcance do objetivo geral, conduzindo o leitor de maneira mais fluida neste percurso de agregar conhecimento para a área em questão.

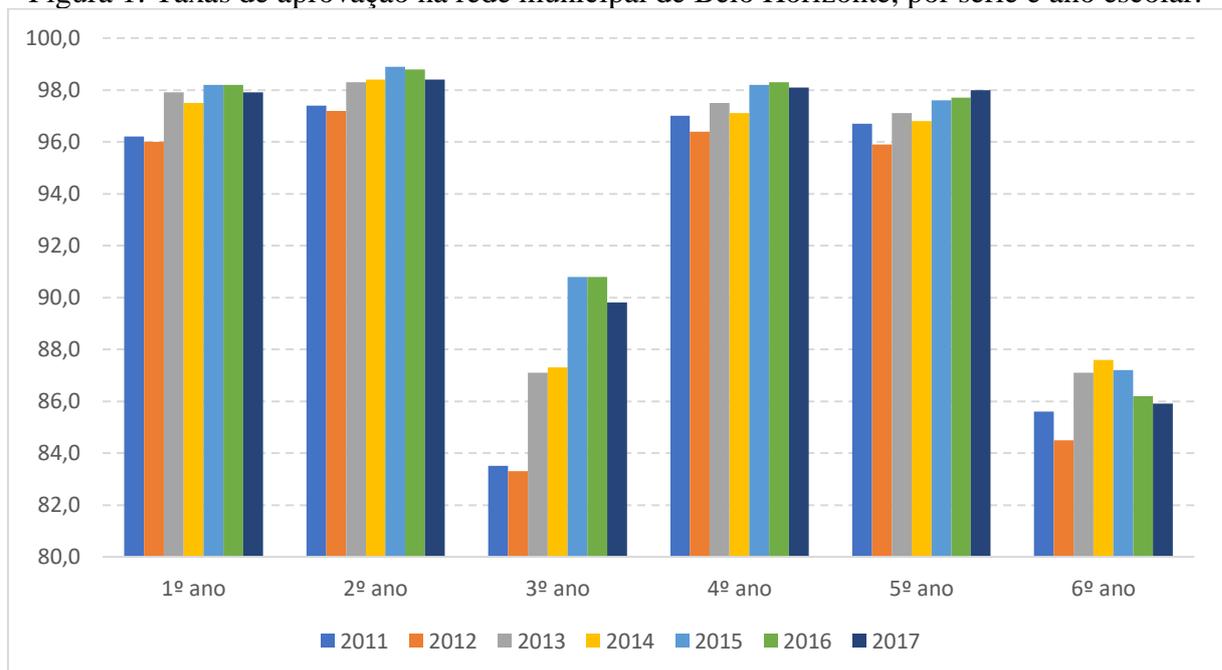
Feito este contexto inicial, é importante começar reforçando que a pesquisa foi realizada por meio de um estudo longitudinal, com estudantes matriculados nas escolas municipais de Belo Horizonte entre 2011 e 2017, com dados acadêmicos registrados no Censo Escolar. E, posteriormente, comparou as diferentes trajetórias encontradas, tomando como referência o tipo e características das instituições de pré-escola em que os alunos estudaram.

A proposta inicial era acompanhar os estudantes entre 2014 e 2020, ou seja, os últimos 7 anos de dados mais recentes. Contudo, por limitação da base de dados, o acompanhamento

só foi possível até 2017. Em decorrência, iniciamos nosso acompanhamento longitudinal com o grupo de estudantes que cursavam a pré-escola em 2011.

Considerando que o foco das análises foi concentrado nas unidades de ensino do município de Belo Horizonte, a escolha de se acompanhar um grupo de estudantes por 7 anos se dá para que possamos observar a trajetória das crianças desde o final da pré-escola (ano 1 do acompanhamento) até o 6º ano do Ensino Fundamental (ano 7 do acompanhamento). A opção por acompanhar estudantes até o 6º ano do Ensino Fundamental se justifica pelo fato de que, na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, não há retenções no 5º ano do Ensino Fundamental porque o ciclo de ensino estabelecido se encerra no final do 6º ano. Isto pode, inclusive, ser observado pelas taxas de aprovação dos estudantes da rede municipal, em que – com exceção ao 3º ano - até o 5º ano são próximas de 100% e no 6º ano, já demonstra redução aparente, conforme figura abaixo. Embora o 3º ano também se destaque com menores taxas de aprovações, houve aumento nos anos acompanhados, o que não acontece com o 6º ano.

Figura 1: Taxas de aprovação na rede municipal de Belo Horizonte, por série e ano escolar.



Fonte: Elaboração própria com base nas taxas de rendimento escolar, Censo Escolar, Inep/MEC.

Para o acompanhamento mencionado, utilizamos a base os dados do Censo Escolar da Educação Básica - coleta censitária de dados da educação - produzida anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, em

colaboração com estados e municípios<sup>4</sup>. Para este acompanhamento longitudinal, nos interessa utilizar os dados acerca da caracterização das escolas e dos estudantes matriculados em unidades escolares de Belo Horizonte.

Para a realização deste trabalho, foram coletadas informações provenientes dos quatro formulários do Censo Escolar, para a composição de variáveis. As análises deste trabalho, apresentadas no capítulo 6, foram divididas em duas etapas. Na primeira, trabalhamos os dados de forma descritiva, visando identificar e observar possíveis relações entre as variáveis, conforme o que investigamos na literatura. Na segunda etapa, utilizamos uma ferramenta estatística de análise de dados, mais robusta, para testar as relações identificadas na literatura, na análise descritiva realizada e testar as hipóteses deste trabalho. A análise proposta na segunda etapa objetiva alcançar mais elementos para afirmar se a relação identificada é, de fato, estatisticamente significativa ou se mero efeito do acaso. Nela utilizamos regressão logística múltipla por ser metodologia apropriada para predizer variável dicotômica e controlar efeitos de outras variáveis permitindo a identificação da relação proposta neste estudo (GIOLO, 2017).

Para utilização desta metodologia estatística foi necessário definir a variável dependente e as variáveis independentes. A variável dependente é aquela que buscamos explicar, ou seja, buscamos saber até que ponto seu resultado pode ser predito por outras variáveis, ou, em termos mais técnicos, o quanto de sua variabilidade pode ser explicada por outros fatores, quais sejam, as variáveis independentes. Em outras palavras, as variáveis independentes são aquelas que assumimos como capazes de estar, de alguma maneira, relacionada à variável dependente, contribuindo para explicá-la.

Com base no exposto até o momento, assumimos como variável dependente - aquela que pretendemos compreender ou explicar - a indicação se os estudantes tiveram uma trajetória dita regular. Já as variáveis independentes, ou seja, aquelas explicativas, foram: tipologia de instituição que cursou a pré-escola, idade, gênero, raça/cor, anos de atraso

---

<sup>4</sup> De acordo com o caderno de orientações da própria coleta, o Censo Escolar, trata-se de uma pesquisa estatística declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que tem por objetivo realizar um amplo levantamento sobre a educação brasileira. É o mais importante levantamento estatístico educacional sobre as diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica e da educação profissional. O Decreto n° 6.425, de 4 de abril de 2008, que dispõe sobre a realização dos censos anuais da educação, estabelece no art. 4º que o fornecimento das informações solicitadas no Censo Escolar da Educação Básica é obrigatório para todas as escolas públicas e privadas. Os diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino são os responsáveis pelas informações declaradas. A veracidade dessas informações é de responsabilidade solidária entre as escolas e os gestores dos entes federados (estados e municípios), sendo estes últimos responsáveis também pelo acompanhamento de todo o processo censitário no âmbito de sua esfera administrativa (BRASIL, 2021).

escolar, número de vezes que trocou de escola ao longo do acompanhamento, nível socioeconômico da escola, indicador de infraestrutura da escola, complexidade de gestão (que leva em consideração os níveis de oferta e o porte da unidade), formação dos docentes que atuam no nível de ensino dentre outras.

A análise do conjunto de estudantes matriculados na Pré-escola em 2011 - nas diferentes instituições de ensino, até o ano de 2017, nas quais os discentes deveriam estar matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, caso tenham percorrido uma trajetória regular - permitir-nos-á obter informações acerca da regularidade de suas trajetórias escolares. A análise foi realizada, sempre que possível, controlando variáveis que poderiam intervir no processo de ensino-aprendizagem, para que a comparação das trajetórias nas unidades em que os estudantes cursaram a pré-escola estivesse isenta de efeitos não provenientes da relação entre as variáveis independentes e aquela dependente.

Este capítulo metodológico encontra-se particionado em quatro seções. Na primeira, descrevemos os detalhes das bases de dados utilizadas para as análises. Na segunda, indicamos as adequações que foram necessárias para o seguimento das análises, considerando as bases apresentadas na seção anterior. Na terceira seção são trazidas informações relativas às variáveis e indicadores criados e utilizados para caracterizar, contextualizar e explicar todas as relações apresentadas no capítulo 6 deste trabalho. Por fim, a quarta seção se destina a apresentar de forma mais detalhada, o método da regressão logística múltipla, ferramenta estatística selecionada para estimar os efeitos das variáveis independentes na explicação da variável dependente desta pesquisa.

## **1.1 BASES DE DADOS**

Para que possamos analisar a trajetória escolar das crianças expostas aos diferentes tipos e características da oferta na Educação Infantil, faz-se necessário uma análise das unidades que ofertam o ensino e um acompanhamento longitudinal em coorte das mesmas crianças que iniciaram a pré-escola em 2011 e que findaram os anos iniciais do ensino fundamental, o 6º ano, em 2017. A proposta inicial era acompanhar até o final dos Anos Iniciais, ou seja, até o 5º ano, mas, como não há reprovações no município de Belo Horizonte, no 5º ano, o acompanhamento foi realizado até o 6º ano do Ensino fundamental, quando se encerra um ciclo de aprendizagem, totalizando, portanto, 7 anos de acompanhamento dos mesmos estudantes. Os dados para o presente estudo são provenientes de coleta secundária, utilizando grandes bancos de dados já existentes, que serão mais bem descritos abaixo.

Para a análise do perfil das escolas e dos perfis sociodemográficos e econômicos do público-alvo, bem como para a verificação longitudinal da trajetória escolar das crianças, utilizamos como fonte de dados, os microdados do Censo Escolar da Educação Básica. O Censo Escolar, como é amplamente conhecido, é produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, autarquia vinculada ao Ministério da Educação - MEC, e nos concede uma radiografia detalhada da Educação Básica brasileira fornecendo informações importantes para esse acompanhamento e análise das condições da oferta da educação.

Até 2017, data final da análise longitudinal dos estudantes, os microdados do censo encontravam-se organizados sob uma divisão em 4 formulários: Matrículas, Turmas, Escolas e Docentes:

- o formulário de Turmas continha informações sobre o tipo de mediação didático-pedagógica, local de funcionamento diferenciado, tipo de atendimento, modalidades e etapas;
- o formulário de Escolas registrava informações relativas à identificação das instituições de ensino (situação de funcionamento, ano letivo, localização da escola, localização diferenciada, dependência administrativa, órgão a que a escola pública está vinculado, categoria de escola privada, conveniamento com o poder público, mantenedora da escola privada, regulamentação/autorização de funcionamento etc.), caracterização e infraestrutura (forma de ocupação do prédio escolar, prédio compartilhado com outra escola, presença de água potável, tipo de abastecimento de água, fonte de energia elétrica, tipo de esgotamento sanitário, destinação do lixo, dependências físicas existentes na escola, recursos de acessibilidade nas vias de circulação internas da escola, número de salas de aula utilizadas dentro e fora do prédio etc.), equipamentos existentes na unidade (equipamentos pedagógicos existentes na escola, equipamentos que os estudantes utilizam para acesso à internet na escola, rede local de interligação de computadores etc.), recursos humanos (total de profissionais que atuam na escola), alimentação e organização escolar (formas de organização do ensino, educação escolar indígena, língua em que o ensino é ministrado, exame de seleção para ingresso, reserva de vagas por sistema de cotas etc.);
- por fim, nos formulários de Matrículas e Docentes continham informações de identificação dos estudantes e docentes (nacionalidade, país de origem, tipo de

deficiência, etc.), dados pessoais (maior nível de escolaridade concluída, tipo de ensino médio cursado, formação/complementação pedagógica, pós-graduações concluídas, etc.), vínculo do estudante com a situação acadêmica (tipo de atendimento educacional, se utiliza transporte escolar, etc.) e, vínculo do profissional com a escola (função que exerce na escola, situação funcional, tipo de vínculo, áreas de conhecimento que atua, componentes curriculares que leciona etc.).

Para realização deste trabalho, foram utilizadas as informações provenientes dos quatro formulários. Algumas vezes utilizadas individualmente outras, compondo novas variáveis e/ou indicadores.

## 1.2 TRATAMENTO DOS DADOS

Ao se propor um estudo que leva em consideração a comparação de dados ao longo dos anos, é necessário se prever a compatibilização das informações, uma vez que, normalmente, há mudanças nas variáveis coletadas, seja em termos de nome, seja de categorização, seja de acréscimos, seja de remoções de variáveis etc. Essas alterações são naturais e compreensíveis, pois os processos de coleta das informações vão se aprimorando com o passar do tempo, adequando-se à realidade mais atual.

Para identificar os estudantes ao longo dos anos, é necessário a garantia de uma variável chave que permita compatibilizar as bases de dados. Esta variável chave precisa ser única, representando apenas um indivíduo – na base de matrículas esta variável foi nomeada de duas formas distintas ao longo dos anos acompanhados: “FK\_COD\_ALUNO” e “CO\_PESSOA\_FISICA”. Com estas variáveis foi possível identificar e acompanhar os estudantes entre 2011 e 2017. Infelizmente, a codificação numérica utilizada para distinguir cada estudante nesta variável chave foi alterada a partir de 2018, não sendo mais possível identificá-los nos anos subsequentes. Em outras palavras, ainda que se tenha mantido o nome da variável, o código que representa os estudantes, registrado até 2017, deixou de ser o mesmo registrado nos anos seguintes, impedindo o acompanhamento dos registros entre um ano e outro.

De posse dos microdados, o primeiro passo foi abrir as bases de dados de matrículas, em *software* específico, para filtro das informações pertinentes ao trabalho, no caso, para a seleção exclusiva de estudantes matriculados no município de Belo Horizonte. Nesta etapa, utilizamos o *software* livre R-project.

A base de dados de matrículas, pelo volume de registros, encontra-se separada por regiões do Brasil. Seleccionamos então a Região Sudeste, abrimos o arquivo e seleccionamos matrículas provenientes de escolas de Belo Horizonte, a partir da variável do código do município. Este processo foi repetido por sete vezes, uma por ano: 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017. Pela quantidade de registros de matrículas da Região Sudeste, este não é um processo computacionalmente rápido.

Com as bases de matrículas filtradas, seleccionamos o conjunto de variáveis de interesse, descritas no capítulo de resultados, removendo as demais informações com vistas a constituir um arquivo mais condizente com os propósitos da pesquisa. Após esta etapa, seleccionamos todos os estudantes que estavam matriculados na pré-escola em 2011 de cujas turmas, apresentavam os seguintes códigos: 0 - Não se aplica; 1 - Classe Hospitalar; 2 - Unidade de Internação e; 3 - Unidade Prisional (o que exclui turmas de pré-escola); 4 - Atendimento Complementar e 5 - Atendimento Educacional Especializado (AEE) por não se tratar da escolaridade regular) e identificamos este grupo de estudantes em cada um dos anos do acompanhamento, registrando sua série atual e informações da escola em que cada discente estava matriculado.

Feito isso, observamos que para um grupo de 20 estudantes, o registro aparecia duplicado em escolas de dependências administrativas distintas. Para remoção da duplicidade, mantemos aquele registro que apresentava a rede de maior tempo na trajetória escolar analisada. Na tabela abaixo, encontram-se registrados os casos de duplicidade e a indicação se o registro foi mantido ou removido. Em apenas um caso, do estudante COD 122633797384, removemos ambos os registros por não ser possível identificar qual seria aquele mais coerente. Desta forma, a base que continha 47.584 estudantes passou a contar com 47.563 crianças.

Tabela 1: Registro da análise de remoção de registros da base de estudantes

Cod Aluno	Decisão	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017	
		Série	DA	Série	DA	Série	DA	Série	DA	Série	DA	Série	DA	Série	DA
115270645229	Remover	Pré	M	1º ano	E	2º ano	M	3º ano	M	4º ano	M	5º ano	M	6º ano	M
115270645229	Manter	Pré	M	1º ano	M	2º ano	M	3º ano	M	4º ano	M	5º ano	M	6º ano	M
118377558091	Manter	Pré	M	Pré	P	1º ano	P	2º ano	P	3º ano	P	4º ano	P	5º ano	P
118377558091	Remover	Pré	M	Pré	M	1º ano	P	2º ano	P	3º ano	P	4º ano	P	5º ano	P
119373047018	Remover	Pré	P	Pré	P	1º ano	E			3º ano	E	4º ano	M	5º ano	E
119373047018	Manter	Pré	P	Pré	P	1º ano	E			3º ano	E	4º ano	E	5º ano	E
119869575438	Manter	Pré	P	Pré	M	1º ano	M			3º ano	M	4º ano	M	5º ano	M
119869575438	Remover	Pré	P	Pré	M	1º ano	M			3º ano	M	4º ano	M	5º ano	E

Cod Aluno	Decisão	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017	
		Série	DA	Série	DA	Série	DA	Série	DA	Série	DA	Série	DA	Série	DA
120213613491	Manter	Pré	M	Pré	P	1º ano	M			3º ano	M	4º ano	M	5º ano	M
120213613491	Remover	Pré	P	Pré	P	1º ano	M			3º ano	M	4º ano	M	5º ano	M
121101431260	Manter	Pré	P	1º ano	M	2º ano	M			4º ano	M	5º ano	M	6º ano	P
121101431260	Remover	Pré	P	Pré	P	2º ano	M			4º ano	M	5º ano	M	6º ano	P
121195827856	Manter	Pré	P	Pré	P	1º ano	P	2º ano	P	3º ano	P	4º ano	P	5º ano	P
121195827856	Remover	Pré	P	Pré	M	1º ano	P	2º ano	P	3º ano	P	4º ano	P	5º ano	P
121206089465	Manter	Pré	P	Pré	P	1º ano	M	2º ano	M	3º ano	M	3º ano	M	4º ano	M
121206089465	Remover	Pré	P	Pré	P	1º ano	M	2º ano	M	3º ano	E	3º ano	M	4º ano	M
121349780072	Manter	Pré	P	Pré	P	1º ano	P	2º ano	P	3º ano	E	4º ano	E	5º ano	E
121349780072	Remover	Pré	P	Pré	P	1º ano	E	2º ano	P	3º ano	E	4º ano	E	5º ano	E
121468983481	Manter	Pré	P	1º ano	M	2º ano	M	3º ano	M	4º ano	M	5º ano	M	6º ano	M
121468983481	Remover	Pré	P	Pré	P	2º ano	M	3º ano	M	4º ano	M	5º ano	M	6º ano	M
121612686191	Remover	Pré	P	Pré	P			1º ano	E	2º ano	E	3º ano	M	4º ano	E
121612686191	Manter	Pré	P	Pré	P			1º ano	E	2º ano	E	3º ano	E	4º ano	E
121682181706	Remover	Pré	M	1º ano	P	2º ano	P			4º ano	M	5º ano	M	6º ano	M
121682181706	Manter	Pré	P	1º ano	P	2º ano	P			4º ano	M	5º ano	M	6º ano	M
121932253113	Manter	Pré	M	Pré	P	1º ano	E	2º ano	P	3º ano	P	4º ano	M	5º ano	M
121932253113	Remover	Pré	M	Pré	P	1º ano	E	2º ano	E	3º ano	P	4º ano	M	5º ano	M
122554952956	Manter	Pré	M	Pré	M					3º ano	M	4º ano	E	5º ano	E
122554952956	Remover	Pré	P	Pré	M					3º ano	M	4º ano	E	5º ano	E
122633797384	Remover	Pré	P	1º ano	E	2º ano	E	3º ano	E	4º ano	E				
122633797384	Remover	Pré	M	1º ano	E	2º ano	E	3º ano	E	4º ano	E				
122680367900	Manter	Pré	P	Pré	P	Pré	M	1º ano	M	2º ano	M	3º ano	M	4º ano	M
122680367900	Remover	Pré	P	Pré	P	1º ano	E	1º ano	M	2º ano	M	3º ano	M	4º ano	M
122742209130	Manter	Pré	M	Pré	M	Pré	M			2º ano	M	3º ano	M	4º ano	M
122742209130	Remover	Pré	M	Pré	M	Pré	P			2º ano	M	3º ano	M	4º ano	M
122752131800	Remover	Pré	M	Pré	P	1º ano	M	2º ano	M	3º ano	M	4º ano	M	5º ano	M
122752131800	Manter	Pré	M	Pré	M	1º ano	M	2º ano	M	3º ano	M	4º ano	M	5º ano	M
122754431690	Manter	Pré	M			1º ano	E			3º ano	E	4º ano	E	5º ano	E
122754431690	Remover	Pré	M			Pré	P			3º ano	E	4º ano	E	5º ano	E
122754618502	Manter	Pré	M	Pré	P	1º ano	P	2º ano	P			4º ano	P	5º ano	P
122754618502	Remover	Pré	M	Pré	M	1º ano	P	2º ano	P			4º ano	P	5º ano	P

Nota: Pré: Pré-Escola; DA=Dependência Administrativa da escola; F=Federal; E=Estadual; M=Municipal; P=Privada.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar.

Antes de verificarmos a idade dos estudantes, retiramos da base 133 registros de matrículas cuja modalidade de ensino se tratava de Educação Especial, uma vez que o conceito de trajetória e a expectativa de aprovação nas séries acontece em um tempo diferenciado daqueles que se encontram no ensino regular. Assim, nossa base passou a contar com 47.496 registros de matrículas, no ensino regular.

Ao observarmos a informação da idade, verificamos que o registro desta informação para 108 estudantes variou com o passar dos anos (tabela 2). Considerando que a idade é uma informação importante para este trabalho, nestes casos, excluimos estas matrículas para evitar a imputação de uma informação equivocada. Desta forma, a base de dados final de matrículas a ser trabalhada contabilizou 47.388 registros na pré-escola regular, em 2011.

Tabela 2: Exemplo de registros excluídos por informações equivocadas de idade

<b>FK_COD_ALUNO</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
116478386812	8	-	10	-	10	11	12
118282707090	6	7	-	-	10	10	11
119745489963	5	6	-	1	2	3	-
120471032157	5	-	-	-	-	-	12
120937564809	6	7	11	-	13	14	12
121098420321	5	-	7	9	10	11	12
121224983903	6	7	8	13	4	5	6
121820429546	6	7	7	8	-	11	12
121874915449	5	6	8	9	10	11	12
121881915955	5	6	7	-	9	31	11
122543132901	3	-	-	7	8	9	10
122735535362	5	6	7	8	9	10	47
122752466730	6	4	5	6	7	8	9
122908859326	4	6	7	-	9	10	11

Nota: (-) Registro de matrícula, em escolas de Belo Horizonte, ausente no ano.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar.

Os trabalhos de seleção das variáveis de interesse, realizados na base de matrículas descritos acima, foram replicados quando do momento de manipulação dos dados de escolas.

### 1.3 VARIÁVEIS E INDICADORES

Para que seja possível inferir sobre a relação de determinada variável sobre outra, ou seja, a relação entre o tipo de estabelecimento de ensino frequentado na pré-escola e a trajetória escolar posterior, é necessário que haja o controle de outras variáveis que possam intervir ou influenciar na investigação. Como exemplo dessas variáveis podemos citar: se o estudante trocou de escola durante o período de acompanhamento, se houve reprovações etc.

O conjunto de unidades públicas e privadas de Belo Horizonte constituem o universo da presente pesquisa. Para esse contexto, investigamos, historicamente, o quantitativo de unidades que ofertam pré-escola nas diferentes categorias da rede privada e nas redes municipais como um todo – universo de unidades que constituem o sistema de ensino municipal.

Nesta seção descrevemos todas as variáveis e indicadores utilizados tanto para caracterização da oferta e das unidades de ensino quanto para controle de efeitos visando isolar aquele que objetivamos estudar. Dividimos a apresentação das variáveis e indicadores em três grupos, com base em suas características, e as organizamos em um quadro como forma de facilitar o entendimento.

Importante destacar que embora os indicadores de infraestrutura escolar, de complexidade de gestão, de adequação da formação docente e de nível socioeconômico sejam apresentados nesta subseção, as metodologias de construção destas medidas foram apresentadas juntamente com suas análises, do Capítulo 6, como forma de tornar a leitura mais orgânica.

Quadro 1: Variáveis e indicadores utilizados nas análises dos Capítulos 5 e 6.

<b>Grupo</b>	<b>Variável/Indicador</b>	<b>Descrição</b>
Características do ambiente escolar	Dependência administrativa	É o âmbito de subordinação administrativa da escola que contempla as esferas de ensino federal, estadual, municipal e privada.
	Categoria de escola privada	Subdivisão da dependência administrativa “privada” que pode ser considerada: particular, comunitária, confessional e filantrópica.
	Tipologia da escola	Tratada neste estudo como sendo a junção das variáveis “dependência administrativa” e “categoria de escola privada”. Assim, a tipologia da escola pode ser: federal, estadual, municipal, particular, comunitária, confessional e filantrópica.
	Matrículas	Conjunto de registros acadêmicos que representa os estudantes na unidade de ensino.
	Oferta educação infantil de forma exclusiva	Indica se a unidade de ensino oferta educação infantil de maneira exclusiva ou se também oferta o ensino fundamental.
	Infraestrutura escolar	Indicador que varia entre 0 e 1, criado a partir do agrupamento de variáveis de serviços, espaços e equipamentos da escola, que informa quanto à adequabilidade da infraestrutura escolar para oferta de ensino nas etapas: infantil e fundamental
	Complexidade de gestão	Indicador elaborado e disponibilizado pelo Inep que agrupa informações da oferta de ensino das escolas (tais como: quantidade de matrículas, turnos, níveis e etapas ofertadas e quantidade de turmas) e as classifica, em termos de gestão, em 6 grupos de menor e maior complexidade.
	Nível socioeconômico	Indicador elaborado e disponibilizado pelo Inep que agrupa informações sobre a posse de bens e características domésticas dos estudantes, a partir de questionários contextuais aplicados no âmbito das avaliações externas aplicadas periodicamente. A partir

<b>Grupo</b>	<b>Variável/Indicador</b>	<b>Descrição</b>
		deste cálculo, ao nível dos estudantes é possível indicar o nível socioeconômico da unidade de ensino a partir da média valor dos estudantes matriculados na unidade. Por fim, a escola também é classificada em um dos 8 grupos de nível socioeconômico criado.
	Adequação da formação docente	Indicador elaborado e disponibilizado pelo Inep que combina informações relacionadas à formação dos docentes e das turmas às quais atuam. Desta combinação resulta a definição de 5 níveis de adequabilidade da formação docente. Cada par: docente-turma das escolas é classificado em um dos níveis e a informação é apresentada de forma percentual em cada nível/escola.
Características dos estudantes	Idade	Idade do estudante no ano de referência. Neste trabalho a idade foi calculada de duas formas distintas: na primeira delas, utilizou-se a idade que a criança completaria até o final do ano, já na segunda, a idade completada até 31/03, pois é a idade que define o ingresso no ensino fundamental.
	Gênero	Gênero declarado pelo estudante ou responsável no ato da matrícula. As opções de preenchimento são: feminino e masculino.
	Cor/raça	Cor/raça declarada pelo estudante ou responsável no ato da matrícula. As opções de preenchimento são as mesmas estabelecidas pelo IBGE: Branca, Preta, Parda, Amarela, Indígena, Não declarada.
	Ano de escolaridade	Série à qual o estudante encontra-se matriculado.
	Duração da matrícula	Variável que informa se a matrícula é integral ou parcial.
Características da trajetória escolar dos estudantes	Adequação na série	Variável que indica se o estudante encontrava-se matriculado, na idade certa, no ano de escolaridade em questão
	Trajetoária regular	Variável que indica se o estudante teve uma trajetória regular, ou não, entre 2011 e 2017 ou entre 2011 e 2016. Sendo trajetória regular aquela que informa se esteve matriculado, na idade certa, em todas as séries entre a pré-escola e o 6º ano do ensino fundamental (independentemente se foi cursada em escolas de BH).
	Troca de escola	Variável que informa, de maneira percentual, quantas vezes o estudante trocou de escola no período analisado.
	Troca tipologia de escola	Variável que informa, de maneira percentual, quantas vezes o estudante trocou de tipologia de escola ao trocar de unidade.
	Percentual de anos na mesma escola	Variável complementar à “Troca de escola” que indica, percentualmente, a parcela de tempo (entre 2011 e 2017) que o estudante cursou a escolaridade na mesma escola.

Grupo	Variável/Indicador	Descrição
	Número de anos não estudou em escolas de BH	Quantidade de anos, entre 2011 e 2017, que o estudante não foi encontrado na análise, ou seja, ou esteve fora da escola ou cursou em outra unidade fora do município de BH.
	Percentual de anos (entre 2012 e 2017) que estudou em escola federal	Quantidade de anos, entre 2012 e 2017, que o estudante cursou sua escolaridade em unidade de ensino cuja tipologia é federal.
	Percentual de anos (entre 2012 e 2017) que estudou em escola estadual	Quantidade de anos, entre 2012 e 2017, que o estudante cursou sua escolaridade em unidade de ensino cuja tipologia é estadual.
	Percentual de anos (entre 2012 e 2017) que estudou em escola municipal	Quantidade de anos, entre 2012 e 2017, que o estudante cursou sua escolaridade em unidade de ensino cuja tipologia é municipal.
	Percentual de anos (entre 2012 e 2017) que estudou em escola particular	Quantidade de anos, entre 2012 e 2017, que o estudante cursou sua escolaridade em unidade de ensino cuja tipologia é particular.
	Percentual de anos (entre 2012 e 2017) que estudou em escola comunitária	Quantidade de anos, entre 2012 e 2017, que o estudante cursou sua escolaridade em unidade de ensino cuja tipologia é comunitária.
	Percentual de anos (entre 2012 e 2017) que estudou em escola confessional	Quantidade de anos, entre 2012 e 2017, que o estudante cursou sua escolaridade em unidade de ensino cuja tipologia é confessional.
	Percentual de anos (entre 2012 e 2017) que estudou em escola filantrópica	Quantidade de anos, entre 2012 e 2017, que o estudante cursou sua escolaridade em unidade de ensino cuja tipologia é filantrópica.

Fonte: Elaboração própria.

#### 1.4 MODELO DE REGRESSÃO LOGÍSTICA

O modelo de regressão logística é um caso particular dos modelos de regressão linear.

Em ambas as metodologias, o interesse é descrever a relação entre a variável resposta, também conhecidas como variável dependente, e um conjunto de variáveis explicativas, denominadas de variáveis independentes ou covariáveis. Segundo Giolo (2017):

Uma diferença importante entre o modelo de regressão logística e o modelo de regressão linear pode ser notada e, esta, diz respeito à natureza da relação entre a variável resposta e as variáveis independentes. Em qualquer problema de regressão, a quantidade sendo modelada é o valor médio da variável resposta dado os valores das variáveis independentes. Esta quantidade é denominada média condicional e é expressa por  $E(Y = x)$ , em que  $Y$  denota a variável resposta e  $x$  denota os valores das variáveis independentes. Em regressão linear  $-\infty < E(Y = x) < +\infty$  e, em regressão logística, devido à natureza da variável resposta,  $0 \leq E(Y = x) \leq 1$  (GIOLO, 2017).

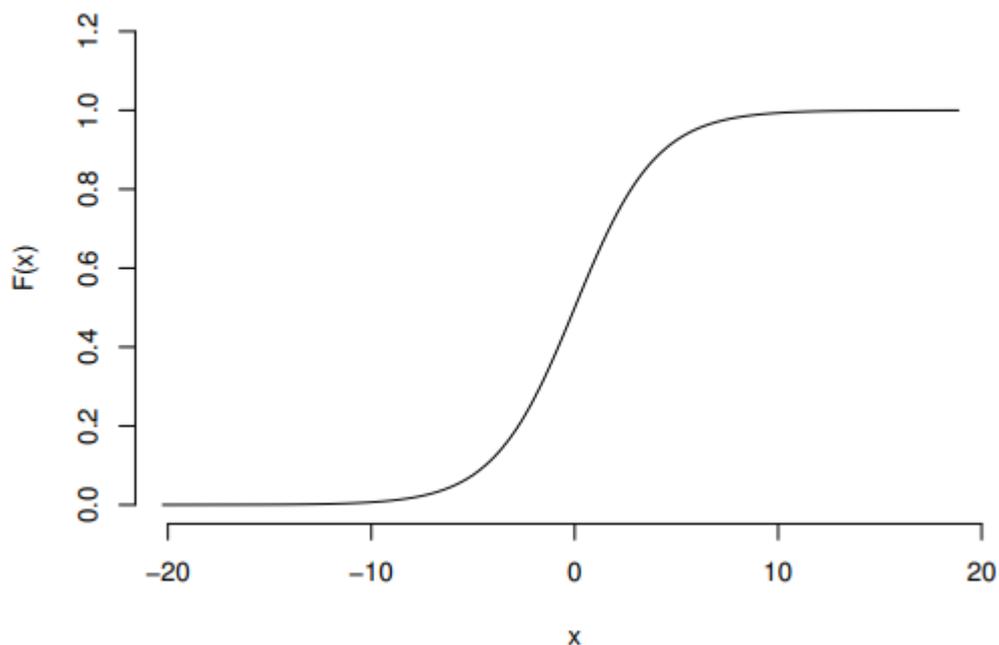
A regressão logística é apropriada para a análise de experimentos que apresentam variáveis respostas categóricas. Quando esta variável dependente é dicotômica, ou seja, contém apenas duas categorias – duas opções de resposta – dá-se o nome de regressão logística dicotômica. Todavia, a regressão logística de cujas variáveis dependentes apresentam mais de duas categorias, é denominada politômica. A particularidade da variável resposta, nestes modelos, não interfere nas variáveis independentes, ou seja, as covariáveis utilizadas nos modelos de regressão logística podem ser tanto categóricas quanto contínuas.

A curva em formato de “S”, que lembra a distribuição acumulada de uma variável aleatória, segundo a autora, motivou o uso da distribuição logística para fornecer um modelo para  $E(Y = x)$ . Nela, podemos observar que quando  $x$  se aproxima dos valores mais baixos,  $E(Y = x)$  apresenta valores mais próximos de zero e, de lado oposto, quando  $x$  se aproxima de valores mais altos,  $E(Y = x)$  se aproxima de 1. A função de distribuição logística é, matematicamente, descrita por:

$$F(x) = \frac{1}{1 + \exp\{-x\}} = \frac{\exp\{x\}}{1 + \exp\{x\}} \quad (1.0)$$

Em que para  $x = -\infty$  e  $x = +\infty$ , tem-se  $F(-\infty) = 0$  e  $F(+\infty) = 1$

Figura 2: Função de distribuição logística



Fonte: Giolo, 2017.

Apresentada as nomenclaturas e o formato da função, destacamos que neste trabalho utilizamos a regressão logística dicotômica, uma vez que a variável resposta de interesse é se o estudante cursou, ou não, uma trajetória regular. Desta forma, a metodologia aqui apresentada foi restrita a este modelo em específico.

Utilizando a função trazida em (1.0), para descrever a variação entre as probabilidades de se ter uma trajetória escolar regular =  $\theta(x) = E(Y | x)$ , foi proposto o modelo de regressão logística expresso por:

$$\theta(x) = P(Y = 1 | x) = \frac{\exp\{\beta_0 + \sum_{k=1}^p \beta_k x_k\}}{1 + \exp\{\beta_0 + \sum_{k=1}^p \beta_k x_k\}} \quad (2.0)$$

Em que  $Y=1$  significa a presença da resposta,  $x = (x_1, x_2, \dots, x_p)$  representa as covariáveis, o parâmetro  $\beta_0$  é o intercepto e  $\beta_k (k = 1, \dots, p)$  são os  $p$  parâmetros da regressão. Desta forma, a fórmula em (2.0) retorna uma estimativa da probabilidade de o estudante apresentar a resposta, no nosso caso, uma trajetória regular, dado que possui, ou não, determinadas características, sejam pessoais, sejam das escolas frequentadas.

A partir da fórmula apresentada em (2.0), podemos calcular a probabilidade condicional, estimada, de o estudante não apresentar uma trajetória regular, que seria  $1 - \theta(x)$ . Ao dividir a probabilidade de algo ocorrer, pela probabilidade de este mesmo algo não ocorrer, temos uma medida chamada *odds ratio*, que na tradução literal, seria razão de chances (OR). Esta OR, de maneira simples, pode ser interpretada como uma medida de comparação, indicando “quantas vezes” a trajetória regular ocorre em detrimento de uma trajetória irregular, de acordo com determinadas covariáveis estudadas. A fórmula matemática da *odds ratio* é dada em (3.0):

$$OR = \frac{\theta(x)}{1 - \theta(x)} \quad (3.0)$$

Ao se calcular o log desta *odds ratio* temos:

$$\log = \left( \frac{\theta(x)}{1 - \theta(x)} \right) = \beta_0 + \sum_{k=1}^p \beta_k x_k \quad (4.0)$$

Obtém-se em (4.0) um modelo linear para o *logito*, que é o logaritmo neperiano da razão entre  $\theta(x)$  e  $1 - \theta(x)$ , denominada anteriormente como OR. O fato de o *logito* da OR fornecer um modelo linear para a função logística estudada, permite que *odds ratios* sejam obtidas diretamente a partir deste modelo.

O modelo logístico, além de apresentar uma forma linear, através da fórmula descrita em (4.0), para o *logito* da *odds ratio*, apresenta uma propriedade útil de que todos os valores

$(\beta_0 + \sum_{k=1}^p \beta_k x_k)$ , pertencentes ao intervalo  $(-\infty, +\infty)$ , têm um correspondente no intervalo  $(0, 1)$ , para as probabilidades  $\theta(x)$ . O modelo logístico, portanto, não estima valores negativos e nem valores superiores a 1, o que é perfeito para estimativas de probabilidades, também restritas ao intervalo  $(0, 1)$ .

A estimação dos parâmetros  $\beta$  da regressão logística é feita pelo método de máxima verossimilhança. Assim, é necessário inicialmente, construir uma função de verossimilhança que expressa a probabilidade dos dados observados, como uma função dos parâmetros a serem estimados. Para mais detalhes sobre o método, recomendamos consultar o texto de Giolo (2017).

Diante das explicações acima, é importante destacar que utilizamos o *software* livre *R-project* para ajustar o modelo de regressão, cujas variáveis dependentes e independentes foram descritas na subseção anterior. Neste *software*, ajustamos o modelo linear obtido através do *logito* da variável resposta, apresentado em (4.0). Desta forma, é necessário um pequeno cuidado nas interpretações dos coeficientes da regressão, apresentados no Capítulo 6, pois se trata inicialmente de estimativas para o *logito* da trajetória regular e não para a probabilidade diretamente.

Para se calcular a probabilidade de uma trajetória regular, dadas as covariáveis investigadas é necessário realizar um cálculo a partir das estimativas dos parâmetros estimados, conforme se mostra a seguir.

Sabendo que:

$$\exp(\beta_0 + \sum_{k=1}^p \beta_k x_k) = \frac{\theta(x)}{1 - \theta(x)}$$

Tem-se:

$$\begin{aligned} [1 - \theta(x)] \times [\exp(\beta_0 + \sum_{k=1}^p \beta_k x_k)] &= \theta(x) \\ [\exp(\beta_0 + \sum_{k=1}^p \beta_k x_k)] - \theta(x) \times [\exp(\beta_0 + \sum_{k=1}^p \beta_k x_k)] &= \theta(x) \\ [\exp(\beta_0 + \sum_{k=1}^p \beta_k x_k)] &= \theta(x) + \theta(x) \times [\exp(\beta_0 + \sum_{k=1}^p \beta_k x_k)] \\ [\exp(\beta_0 + \sum_{k=1}^p \beta_k x_k)] &= \theta(x) \times \left\{ 1 + [\exp(\beta_0 + \sum_{k=1}^p \beta_k x_k)] \right\} \end{aligned}$$

$$\theta(x) = \frac{\exp(\beta_0 + \sum_{k=1}^p \beta_k x_k)}{\{1 + [\exp(\beta_0 + \sum_{k=1}^p \beta_k x_k)]\}} \quad (5.0)$$

Utilizando a fórmula apresentada em (5.0), é possível calcular a probabilidade de um estudante ter uma trajetória regular considerando que ela reúne determinadas características individuais e de escolas que tenha, porventura, frequentado.

Mobilizamos este modelo para entender a relação entre a tipologia da pré-escola cursada e a trajetória regular nos anos iniciais do ensino fundamental, controlando por variáveis que podem interferir nestas relações.

Os resultados foram interpretados, no Capítulo 6, a partir da chance de algo ocorrer em detrimento de não ocorrer, que é a interpretação da *odds ratio*.

## 1.5 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Perpassamos neste capítulo sobre tópicos importantes que guiaram as análises de dados realizadas neste trabalho. Descrever sobre as bases de dados em termos de como estas informações são coletadas, sua construção a partir de como esses dados foram tratados para compor a base da pesquisa, tratar da seleção das variáveis e indicadores utilizados nas análises e, por fim, apresentar aspectos do método escolhido para a análise final, com vistas ao alcance do objetivo principal se fazem de suma importância, inclusive, para melhor entendimento da literatura apresentada nos Capítulos posteriores.

## 2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E INTRÍNSECOS DA OFERTA

A Educação Infantil, como trazido na introdução, surgiu a partir de uma demanda social, em um contexto em que as mulheres, mães, viam-se cada vez mais introduzidas no mercado de trabalho e precisavam de apoio para os cuidados com as crianças. Em um primeiro momento, o atendimento que se dava em creches apresentava um caráter assistencialista e, em decorrência do público atendido, foi por anos estigmatizado como sendo um sistema para que as mães provenientes das classes mais desfavorecidas socioeconomicamente pudessem deixar suas crianças sob cuidados mais especializados, enquanto trabalhavam. Pouco depois surgiu o atendimento pré-escolar, inspirado em metodologias pedagógicas de origem europeia para desenvolvimento cognitivo das crianças.

Contudo, este novo formato de atendimento era destinado predominantemente às crianças de famílias mais favorecidas economicamente, como uma das diferenciações sociais.

Ainda que houvesse instituições que ofertavam a pré-escola no final do século XIX, foi por volta da década de 1930, na Europa, que os estudiosos do comportamento cognitivo começaram propor suas primeiras teorias sobre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. A preocupação com o desenvolvimento cognitivo ganhou volume no Brasil por volta de 1970 com o surgimento de novos estudos.

A partir do desenvolvimento de trabalhos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos indivíduos, reconhecemos que os primeiros anos de vida - ainda que possam ser considerados como um período curto em relação ao número médio de anos vividos nas mais diversas sociedades - constituem período fundamental para a formação física e sensorial dos indivíduos. Assim, concentram grande parte do desenvolvimento motor e cognitivo sendo, portanto, uma fase extremamente importante para a constituição das estruturas cerebrais que têm sido consideradas como condição para a aquisição de capacidades necessárias para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades mais complexas do pensamento humano.

Acerca deste desenvolvimento, destacamos a característica cerebral denominada plasticidade, que permite ao cérebro se modificar em resposta às experiências e aos estímulos aos quais o indivíduo está exposto. Isto acontece mesmo após o período de desenvolvimento inicial. No entanto, para determinadas funções, esta plasticidade máxima ocorre somente nos primeiros anos de vida, por exemplo, as capacidades sensoriais (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2020, Estudo 1). Capacidades de enxergar e ouvir, desenvolvem-se com mais velocidade antes da capacidade de se comunicar através da linguagem e, depois que essas habilidades estão mais avançadas, ocorre o desenvolvimento mais expressivo de outras funções cognitivas. Pesquisadores do Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância afirmam que as funções cognitivas mais especializadas como atenção, memória, planejamento, raciocínio e juízo crítico começam a se desenvolver na primeira infância, por meio de habilidades como controle de impulsos e da capacidade de redirecionar atenção e de se lembrar de regras. Embora os circuitos cerebrais responsáveis por tais funções sejam refinados na adolescência, as conexões fundamentais são estabelecidas nos primeiros anos de vida.

Embasados nos teóricos interacionistas como Piaget, Vygotsky e Wallon, pode-se perceber que o desenvolvimento cognitivo é, sobremaneira, influenciado pelas experiências, mediadas pela vivência e interações com o meio, principalmente com seus cuidadores. Neste

sentido é que se aponta a importância de que se tenha um olhar mais atento às crianças dessa faixa etária, a fim de oportunizar interações e vivências necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento.

Para responder ao objetivo de descrever o surgimento da concepção de oferta da educação infantil, organizamos os aspectos históricos, intrínsecos à especificidade da oferta da Educação Infantil e apresentamos as bases teóricas que influenciaram na concepção e organização da oferta da etapa atualmente. Para tanto, encontra-se dividido em três partes. Na primeira, recuperamos um histórico a respeito do surgimento da Educação Infantil no Brasil, como ela era percebida e sua função em cada época. Na segunda parte, é trazido o contexto sócio-histórico das crianças e, na terceira parte, descrevemos a concepção de desenvolvimento das crianças e o quanto este desenvolvimento pode ser favorecido e potencializado pela educação formal sobretudo porque as instituições de ensino podem ser entendidas como locus da interação entre indivíduos e destes com o meio.

## **2.1 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

A legislação brasileira, hoje, reconhece o direito de todas as crianças, de zero a seis anos incompletos, a uma educação infantil de qualidade. Ainda, foi definida como a primeira etapa da educação básica que é composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A educação básica é um direito do cidadão e um dever do Estado. Este direito foi concedido a partir de diversas lutas travadas ao longo do século XX. Mas ainda nos dias de hoje, mesmo havendo uma organização dos sistemas de ensino, este direito não está completamente protegido.

Segundo dados do Observatório do PNE, calculados a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), em 2019, 94,1% das crianças de 4 e 5 anos – o que representa mais de 5 milhões de crianças em todo o país -, frequentavam a escola/creche. Sabendo que o atendimento às crianças de 4 e 5 anos é de oferta obrigatória pelos municípios e matrícula obrigatória por parte das famílias, estima-se, portanto, que em 2019, o direito à educação ao nível de pré-escola, não estava garantido a mais de 319 mil crianças. Considerando que em 2019, 23% das matrículas em pré-escola foram atendidas pela rede privada, apesar de não ser possível estimar com os dados atualmente disponíveis, é sabido que parte destas crianças não estão sendo atendidas na rede pública por falta de vagas e tendo, assim, seu direito a uma vaga gratuita desprotegido.

O surgimento da oferta da Educação Infantil em instituições educacionais no Brasil teceu um caminho árduo, conflituoso e confuso ao longo dos anos, sobretudo no que se refere aos propósitos desta educação, que culminou em grandes modificações conceituais ao longo dessa trajetória. O caminho árduo também se refere à existência, ou não, de instituições públicas que pudessem funcionar como arcabouço para atendimento igualitário para as demandas sociais. Sem haver regulamentação e oferta universalizada pelo poder público, o acesso à educação infantil advinha das iniciativas privadas, assistencialistas e confessionais. Portanto, funcionava a partir de critérios desiguais e alinhados com interesses privados.

A educação infantil foi tratada em uma perspectiva assistencialista desde o início da inserção da mulher no mundo do trabalho, com mais ênfase no final do século XIX. Além disto, pouquíssimas instituições se destinavam a estes cuidados com a criança. Naquele contexto, estas instituições, em geral, tinham concepções médico-higienistas e eram voltadas à filantropia. A concepção médico-higienista era vista, inclusive, como estratégia ao combate à alta mortalidade infantil, uma vez que as crianças estariam em instituições em que os responsáveis eram médicos. Segundo Silva e Soares (2017) existiram três influências de maior destaque no período:

(...) a médico-higienista, que tem como preocupação a mortalidade infantil; a jurídico-policial, que enxergava a pobreza como uma ameaça à tranquilidade das elites, portanto havia a necessidade de um atendimento à infância a fim de evitar a criminalidade; e a religiosa, que era considerada como um sustentáculo da sociedade capitalista e servia como antídoto na contenção de revoltas oriundas da classe trabalhadora (SILVA e SOARES, 2017, p 304).

Nesta época, Kuhlmann Jr. (2011, *apud* Silva e Soares, 2017, p 306) destaca que o objetivo da creche era o de atender os bebês de mães trabalhadoras. Ainda, relata que a necessidade de criação de creches junto às indústrias, para contribuir com os desafios impostos à inserção da mulher no mercado de trabalho, eram recorrentemente pautados em congressos cujo tema se tratava da infância.

Assim, desde seu surgimento, a creche esteve muito vinculada às questões trabalhistas, mais especificamente à inserção da mulher no mercado de trabalho. Ao longo da história, creches e pré-escolas foram instituições direcionadas a crianças de diferentes classes sociais e faixas etárias.

De acordo com Silva e Soares (2017), o movimento de constituição das instituições de educação infantil fez com que a imagem construída das crianças que frequentavam a creche fosse de crianças necessitadas, malcuidadas, abandonadas, famintas, cujas famílias eram, essencialmente, formadas por pobres, largadas pelas mães que precisavam trabalhar em busca

de sobrevivência. De lado oposto, no Brasil, crianças que frequentavam os jardins de infância, de conceito originalmente Froebeliano, eram crianças provenientes das famílias das camadas de alto poder aquisitivo da sociedade, que então, criava-se um status de superioridade em relação às classes mais pobres. Em suma, a condição social sustentava a existência de distintas instituições de assistência e de educação, sendo as creches destinadas às crianças pobres e os jardins de infância às crianças ricas.

Após a década de 1940, segundo Silva e Soares (2017), percebe-se que o Estado brasileiro assume maior responsabilidade com serviços sociais e, em decorrência, com a política pré-escolar, ao criar órgãos estatais e firmar parcerias com órgãos assistenciais destinados à assistência e à infância. No entanto, o período de expansão das instituições de educação infantil ocorreu após a década de 1960 com o início da consolidação das mulheres no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, de acordo com Kuhlmann Jr. (2011, *apud* Silva e Soares, 2017), “as instituições de educação para a primeira infância foram sendo reconhecidas como bons lugares para as crianças frequentarem”.

Ainda segundo os autores, a expansão dessas instituições permaneceu com proposta assistencialista e viés compensatório. Com apoio do Governo, através da Legião Brasileira de Assistência Social (LBA) que assumiu a execução do Projeto Casulo, atuavam na construção de instituições para as crianças, a partir de demanda das prefeituras e estados. A LBA oferecia suporte na alimentação, em materiais de expedientes e nos cuidados higiênicos e odontológicos, mas “não se responsabilizava pelo pagamento dos profissionais que, em muitos casos, não tinham remuneração, sendo, apenas, prestadores de serviços voluntários (KRAMER, 1984, *apud* Silva e Soares, 2017)”.

Apesar do apoio inicial do Projeto Casulo, Soares e Silva (2017) afirmam que entre 1970 e 1980, em muitas cidades, os gestores públicos enfrentavam dificuldades para investir em educação infantil, uma vez que ainda não havia sido garantido o atendimento ao ensino obrigatório de primeiro grau. Observava-se que as instituições pré-escolares, em funcionamento, conviviam, dentre outros, com falta de pessoal, atraso de salários, falta de materiais, instalações precárias e ausência de orientação pedagógica. Além disso, notava-se também uma incerteza quanto à eficácia do atendimento das crianças menores, em um cenário de recursos limitados.

Pesquisas da década de 1970, segundo Soares e Silva (2017), apontam preocupações com o desenvolvimento cognitivo das crianças. A educação pré-escolar, nestes trabalhos, era discutida quase sempre nos aspectos relacionados ao ambiente familiar e quase nunca a partir da qualidade das instituições que as crianças frequentam. Ainda segundo os autores, pesquisas

internacionais, mostravam que a frequência à pré-escola produzia efeitos positivos no desempenho dos alunos na primeira série quando se leva em conta a característica das instituições frequentadas pelas crianças e as estratégias pedagógicas adotadas. Nesta mesma linha, houve pesquisas relacionadas à creche reportando a ideia de que “a falta da mãe ou de alguém que cuide das crianças nos primeiros anos de vida afetaria de forma significativa o percurso da criança na creche, na pré-escola e na escola” (SOARES e SILVA, 2017).

Considerando que as instituições de educação infantil, na proposta assistencialista, eram mais voltadas para as crianças das mães trabalhadoras, provenientes sobretudo das classes mais desfavorecidas economicamente e, em consonância com os conhecimentos produzidos na época, crescia na sociedade a defesa da pré-escola na proposta de educação compensatória. Ou seja, uma forma de escolarização precoce para crianças oriundas das classes desfavorecidas como solução ao problema recorrente do fracasso escolar – que era mais expressivo no grupo de crianças pobres -, mas ainda em uma proposta voltada ao indivíduo e não às condições das instituições de ensino.

Tais conceitos mudam de cenário na década de 80. Segundo os autores: “(...) As pesquisas registram e revelam o crescimento da reivindicação dos movimentos sociais pelo direito das crianças e das mães ao atendimento de qualidade em creches e pré-escolas” (SOARES e SILVA, 2017). Apesar dos pesquisadores começarem a apontar outros rumos para a concepção da educação infantil em termos de sua importância e do potencial de desenvolvimento cognitivo, Fúlvia Rosemberg (1999, *apud* Soares e Silva, 2017, p 72), afirma que as décadas de 1980 e 1990 ainda foram fortemente marcadas por políticas sob uma concepção desqualificante de educação infantil, no que tange à organização de um sistema público de ensino:

Diferentes ações políticas e administrativas evidenciam a desqualificação desse nível de ensino no Brasil. O processo de expansão com baixos investimentos foi amplamente disseminado e cristalizado em diferentes unidades da federação para a parcela da população majoritariamente não branca. O paradoxo dos programas de expansão da educação infantil fica mais visível ainda com a oportunidade aberta por eles de que mulheres com pequena escolaridade e originárias de estratos menos privilegiados da população tivessem acesso a postos de emprego. Muitas dessas mulheres com filhos na idade de zero a seis anos incompletos, eram usuárias potenciais ou reais das instituições de educação infantil, onde ainda o ato de cuidar prevalecia sobre o ato educar (ROSEMBERG, 1999).

Com base no exposto até o momento, observamos que nas décadas anteriores à escrita do texto da Constituição Federal de 1988 (CF/88), não havia um consenso entre educadores, administradores e professores sobre o real papel da educação pré-escolar. Encontrava-se

diferentes posicionamentos acerca da necessidade ou eficácia do ensino às crianças menores de 7 anos. Alguns a descredibilizavam indicando não haver comprovação empírica sobre a eficácia desse ensino na educação de primeiro grau, outros questionavam os investimentos em uma universalização ou democratização de ensino ao grupo etário, sem que ainda estivesse sido universalizado o primeiro grau. Havia quem reconhecesse a importância da creche e da pré-escola, mas as restringisse ao caráter assistencial adotado até o momento e havia quem defendesse que a pré-escola tinha um significado em si e, se pedagogicamente bem trabalhada, poderia conceder benefícios para as séries subsequentes (KRAMER, 1985).

Embora se vivesse um momento de dúvidas entre os pesquisadores, com respeito à educação infantil, existia a certeza da necessidade de atendimento a este público e que fosse um atendimento com qualidade. Neste contexto, a CF/88 concede a garantia do direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade e transfere a responsabilidade social da assistência para a educação. Outras legislações são criadas e tal atendimento com qualidade passa a ser moldado nos anos subsequentes, conforme é possível acompanhar na seção que trata da educação infantil na legislação brasileira.

## **2.2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DAS CRIANÇAS E DAS INFÂNCIAS**

No título deste capítulo, utilizamos os termos “criança” e “infância” no plural, de maneira proposital. A utilização dos termos no plural já remete naturalmente a uma questão de quantidade, ou seja, “contém mais de um”. O significado do plural no termo “criança” dirige o pensamento à quantidade, de maneira mais natural. Já quando utilizado no termo “infância”, no sentido de variado, múltiplo, carrega um conceito sócio-histórico que pode ser observado sob dois aspectos gerais: primeiro sob a ótica de que o termo foi utilizado de maneira distinta, com significados distintos ao longo dos anos, ou seja, foi interpretado e ressignificado com o passar dos anos e das sociedades e, segundo, sob o ponto de vista social das relações em que cada criança, em cada vivência social, constrói, dadas as características de convivência em seu meio, caracterizando um tipo diferente de infância. Assim, podemos dizer sobre “infâncias” na direção dos diferentes olhares e conceitos que recebeu ao longo da história e no sentido de sua diversidade considerando aquilo que cada criança dispõe em seu contexto. Essa reflexão de que não existe uma infância única foi cunhada por Àries em 1960.

De acordo com Azevedo e Sarat (2015): “Diversas produções têm mostrado as especificidades das infâncias brasileiras e historicamente podemos dizer que é um caminho

que contempla as crianças nativas, as crianças escravizadas, as crianças livres, as crianças escolarizadas e as diferentes concepções de infâncias.” O trabalho de Saveli e Samways (2012) considera Jean Jacques Rousseau, filósofo francês do século XVIII, “como o maior expoente que pode orientar como o conceito de infância foi se transformando ao longo do tempo”. As autoras apontam que o filósofo se preocupava com a importância de se valorizar a educação das crianças, reconhecendo-as como sujeito singular e defendendo a infância como um período único e necessário ao desenvolvimento humano. Na mesma direção, destaca o autor Philippe Áries, que defende que a infância é uma categoria social construída historicamente, conforme o desenvolvimento e necessidades da sociedade.

Ainda, Saveli e Samways (2012) cita estudiosos da infância, como Sarmiento (2001), Heywood (2004), Kuhlmann (2007), Kramer (1995) e Postmann (1999) apontando que os autores convergem na ideia de que o conceito de criança e de infância não podem ser desvinculados do âmbito social.

A concepção de infância, como uma fase singular da vida, segundo Áries, até a idade média não existia, pois eram considerados adultos em miniatura. Àries *apud* Gomes (2015, p. 21841) aponta que na idade média, a infância era denominada como o período correspondente ao nascimento até os sete anos – período em que se nasce os dentes. Ainda, o termo infância é derivado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante.

A fase do indivíduo “não falante”, pode ser entendida como aquela em que a criança ainda está em processo de aprendizado das formas de comunicação na sociedade em que está inserida. Assim, o termo “infância” está relacionado a um período, uma janela, à etapa de desenvolvimento da criança – aquele que se cria. A duração deste período de desenvolvimento é definida conforme a necessidade de cada sociedade.

Ao entender a infância como um período de aprendizado de uma criança em desenvolvimento, decorre uma função necessária que é a de “cuidar” e “ensinar”. Em um primeiro momento existe a instituição “família”, representada fortemente pela figura materna, como responsável por tal processo. Todavia, como necessidade de sobrevivência no período industrial, esta mulher foi direcionada ao mercado de trabalho. Para que pudesse ocupar este outro espaço na sociedade, dissociado daquele vinculado aos cuidados e ensinamentos à sua prole, houve a necessidade de transferência desta atividade, de maneira mais intensa, a uma outra figura da sociedade. Tal lacuna passou então a ser ocupada pelas instituições de ensino.

Embora de maneira inicial e em pequena escala, a institucionalização do ensino de crianças e infâncias no Brasil remonta à época Colonial onde já se observava diferentes grupos: as crianças nativas, as escravas e as filhas dos senhores do Engenho e, nestes grupos,

ainda se distinguiam negros e não negros, homens e mulheres. O processo de escolarização, destinado apenas a parte dessas crianças – homens, brancos e ricos -, se originou com o objetivo de catequizar, mas também como um processo civilizatório da população nativa. Iniciou-se com crianças pelo entendimento de que a infância seria o momento ideal, no qual os pecados e os maus hábitos não estavam instalados ainda. A valorização da infância, posteriormente, levou à criação de escolas, como indica Azevedo e Sarat (2015, p.23): “esta valorização da infância como momento propício às novas aprendizagens, conversão e civilização dos modos, levou à constituição de escolas criadas pelos jesuítas no Brasil ao longo do século XVI”.

Concomitante à ação jesuíta, de catequização, existiam outras instituições que marcaram presença na educação vinculadas a diferentes ordens religiosas, corporações etc. Estas instituições religiosas passaram a acolher crianças que eram abandonadas por suas mães - geralmente crianças pobres, escravas ou nascidas de relacionamentos ilícitos entre um membro da classe abastada com criadas ou escravas (Azevedo e Sarat, 2015 p.24). Nesta época surge a concepção de cuidados médico-higienistas, como forma de reduzir o alto índice de aborto e de mortalidade infantil. A educação e civilização das crianças passou por momentos cruciais de mudanças da sociedade que teve influência direta desse processo.

(...) a constituição da percepção da infância escolarizada no Brasil, ou o processo de educação das crianças brasileiras aconteceu em meio a mudanças nos processos sociais de constituição do Estado, transformações do sistema produtivo, constituição de novos arranjos familiares, reorganização social que o país esteve imerso em finais do século XIX e início do século XX. Portanto, não foi de forma linear, sem tensões, ou conflitos entre grupos que formavam a sociedade do período (Azevedo e Sarat, 2015 p.25).

De acordo com o Ministério de Educação e Cultura do Brasil MEC (1998), a criança é um sujeito social e histórico e “faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. Ela tem na família um importante ponto de referência apesar das demais interações que estabelece com outras instituições sociais. Seu desenvolvimento é extremamente marcado pelo meio social em que vive e, ao mesmo tempo, a criança marca e transforma esse meio.

Estudos posteriores legitimaram a necessidade e a importância de se investir no ensino e aprendizagem das crianças após aquisição de conhecimentos e formulação de teorias sobre como os indivíduos aprendem. E, mais ainda, reforçam a importância da frequência às instituições de ensino como política compensatória e como forma de potencializar os aprendizados por meio de experiências e interações mediadas e direcionadas por profissionais.

Considerando o apanhado histórico trazido, se antes as instituições de ensino marcaram presença em algumas infâncias, nos tempos atuais, é difícil dissociar infância das instituições de ensino, sendo estas, agora, parcela obrigatória das vivências que compõem as infâncias.

Dito isso, na seção abaixo serão trazidas as teorias do desenvolvimento do indivíduo, que reforçam a importância de uma educação infantil que promova interações e estímulos apropriados para cada fase vivenciada pelas crianças. Reconhecendo a criança como sujeito singular e a infância, ou “as infâncias” – dado que existem diferentes meios em que elas são vivenciadas -, como fase singular da vida, que se molda com a sociedade, como promover o desenvolvimento desses sujeitos de direito?

### **2.3 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS**

Entender como uma criança aprende subsidiou a importância dada à pré-escola, vista de maneira geral, como potencializadora e favorecedora do desenvolvimento de habilidades mais complexas no Ensino Fundamental. Assim, acreditamos ser importante recuperar este conhecimento uma vez que a aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais quando comparada à pré-escola, encontra-se refletida em trajetória. Atualmente, os estudantes são ditos aptos a prosseguir os estudos nas demais etapas da Educação Básica (Fundamental e Médio), caso obtenham conceitos mínimos necessários relacionados ao que se aprendeu na série escolar, dentro do que se esperava. Em outras palavras, o conceito de trajetória escolar regular está vinculado a aprendizado.

E, como as crianças aprendem?

Na Psicologia, estudiosos se dedicaram a entender as crianças com vistas a compreender maneiras de contribuir para o desenvolvimento delas. Nesta seção, à luz dos principais teóricos que se dedicaram a estudar o assunto, buscaremos abordar como as crianças se desenvolvem e aprendem, tendo em vista elas serem o “sujeito” desta pesquisa. De maneira geral, podemos informar quanto à existência de três correntes teóricas que abordam a respeito de como a criança aprende: a corrente inatista, a corrente ambientalista e a corrente interacionista. A primeira delas, a inatista, defende que o conhecimento é inato, ou seja, a criança já nasce com todos eles, por decorrência genética. Na segunda, a ambientalista, a criança não nasce com conhecimentos sendo eles adquiridos através da interação com o ambiente. Por fim, na corrente interacionista, acredita-se que a criança nasce com conhecimento, habilidades e propensões para determinadas áreas, mas o ambiente e o meio contribuem com esse aprendizado.

Entendemos que o sujeito desta pesquisa se desenvolve assim como trazido na corrente interacionista em que se valora a interação com o meio que o indivíduo está inserido. Nesta corrente, a criança é vista como um ser dinâmico que a todo momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. A aquisição de conhecimento é entendida como um processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o meio.

Os principais teóricos dessa corrente são: Piaget, Vygotsky e Wallon. Piaget defende que a construção do conhecimento se dá a partir da interação com o meio, Vygotsky acredita que o desenvolvimento se dá a partir da interação social e, por fim, Wallon não anula os teóricos anteriores, mas acrescenta a importância de se levar em consideração o corpo e as emoções, no processo de desenvolvimento.

Piaget defende um interacionismo a partir de uma linha construtivista, para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Entende que o indivíduo aprende a partir da interação com o meio, com os objetos, com os problemas e com as situações, construindo o conhecimento como um ser ativo. O aprendizado, nessa linha, parte de um desenvolvimento natural, biológico, que foi organizado em quatro estágios sequenciais e inevitáveis.

Em cada um dos estágios, segundo o teórico, a criança tem uma característica. À medida em que se supera um estágio, passa-se ao desenvolvimento do outro estágio. Os quatro estágios de Piaget são: Sensório-motor (0 a 2 anos), Pré-operatório (2 a 7 anos), Operatório concreto (7 a 12 anos) e Operatório formal (12 anos em diante).

No primeiro estágio, o Sensório-motor, a criança tem, como característica principal, a percepção. Sua inteligência é baseada em uma cognição prática, ou seja, voltada ao que se vê ou ao que se pega. No segundo estágio, o Pré-operatório, o egocentrismo aparece como principal característica. Crianças nessa fase, segundo Piaget, não conseguem se colocar no lugar da outra criança. Além disso, por estarem desenvolvendo sua linguagem e função simbólica, precisam de uma explicação lógica para tudo. Após esta fase, a criança passa para a fase Operatório-concreto em que se percebe o declínio do egocentrismo, a distinção do que é real do fantasioso, a destreza com cálculos de tempo, de percepção e localização no espaço. Além disso, nesta fase, a criança já consegue fazer inferências com base nos elementos reais que estão ao seu alcance. Por fim, na última fase, a Operatório formal, a criança é capaz de fazer outras abstrações e faz inferências baseadas em hipóteses sem a necessidade de situações reais.

De maneira geral, Piaget entende que em cada um dos estágios, a criança tem suas necessidades de se relacionar com objetos e, com isso, ir descobrindo o seu mundo. O

aprendizado lógico e cognitivo se dá por meio dessa interação com os objetos, com o mundo e com as coisas, a partir das noções prévias que têm. As crianças devem ser estimuladas com situações problema de forma que possam se reconhecer nelas e buscar formas de resolver a partir da maturidade que têm. Para Piaget, a criança se desenvolve primeiro para depois aprender, traduzindo um movimento de dentro para fora.

A teoria de Vygotsky é mais focada no socio-interacionismo, pois para o teórico, o conhecimento se dá a partir da interação social, com outras pessoas. Foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função de suas interações sociais e condições de vida.

Para Vygotsky a criança aprende na interação com indivíduos mais velhos e mais experientes. Sua compreensão é a de que a formação se dá na relação entre sujeito e a sociedade a seu redor. Assim, o indivíduo modifica o ambiente e este o modifica de volta. O teórico concede ênfase à comunicação e, com isso, defende que o desenvolvimento da linguagem é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. A linguagem, nesta teoria, é o principal instrumento de representação simbólica que os seres humanos possuem, uma vez que sua função inicial é a comunicação que permite a interação social. Após a linguagem, a aquisição de conhecimentos é realizada por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente. Para Vygotsky, há dois tipos de elementos mediadores do conhecimento: os instrumentos e os signos – representações mentais que substituem objetos do mundo real. Segundo ele, o desenvolvimento dessas representações se dá sobretudo pelas interações, que levam ao aprendizado em um processo contínuo.

Vygotsky nos apresenta dois tipos de conhecimento: o conhecimento real, aquele que a criança já sabe e faz sozinha e o conhecimento potencial, aquele que pode ser aprendido a partir de interação com outras pessoas dado o estágio que se apresenta no conhecimento real. Entre o conhecimento real e potencial há um espaço. Trata-se de um percurso de interação e aprendizagem denominado Zona de Desenvolvimento Proximal. Neste espaço, segundo o teórico, o professor precisa interagir com a criança para que ela aprenda, de forma que, quanto melhor for a interação nesse espaço, maior será o aprendizado. Diferentemente de Piaget, Vygotsky defende que o aprendizado vem antes do desenvolvimento, uma vez que ele permite e oportuniza o desenvolvimento.

Ainda sobre o desenvolvimento da criança, Wallon, que também é um teórico interacionista, foi o primeiro a levar em consideração o corpo, no que tange ao desenvolvimento da motricidade/movimento e as emoções das crianças, levando isso para dentro da sala de aula. Suas ideias encontram-se fundamentadas em quatro elementos básicos

que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. A afetividade leva em consideração as emoções, aquilo que o indivíduo sente. O movimento trata do desenvolvimento motor da criança e a inteligência leva em consideração o desenvolvimento cognitivo e a formação do eu, a concepção do ser, a personalidade. Wallon, assim como Piaget, definiu quatro estágios do desenvolvimento em sua teoria: Impulsivo-emocional, Sensório-motor e projetivo, Personalismo, Categorical e, Adolescência. No estágio impulsivo-emocional (0 a 1 ano), a criança se expressa com emoções, uma predominância afetiva no desenvolvimento. As emoções são o principal instrumento de interação da criança com o meio. Quando criada em um ambiente acolhedor e afetivamente mais envolvente, maiores chances de se desenvolver.

No estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), amplia-se o leque de aprendizagens e de possibilidades de aprender. Aqui não há a predominância da afetividade, mas sim da cognição na representação das crianças. O aprendizado está vinculado a fenômenos cognitivos, voltado ao processo de descoberta, do processo de desenvolvimento de movimentos e linguagem, do conhecimento do corpo, da interação com outras pessoas. O pensamento das crianças se reflete através de ações, exploração do ambiente.

No estágio do personalismo (3 a 6 anos), há novamente, a predominância da afetividade no desenvolvimento. A principal característica é o desenvolvimento da personalidade, sendo um período crucial para desenvolvimento da consciência. Nesta fase, a educação na pré-escola precisa valorizar o lúdico, o relacionamento, a interação, o desenvolvimento da autonomia, conhecimento do eu, do outro e do nós.

No estágio categorial (6 a 11 anos), retoma-se a predominância cognitiva na expressão e desenvolvimento das crianças. Neste estágio, a criança desenvolve capacidade de memória, de atenção, de calcular e de observar as coisas com mais profundidade. Desenvolve ainda as categorias mentais: separar/agrupar melhor as coisas. Reconhece tipos de animais, pessoas por características regionais e separa objetos por características. A habilidade da abstração não é tão grande, mas já começa a desenvolver essa capacidade.

Por fim, no estágio da adolescência (a partir de 12 anos), retoma-se a predominância afetiva como representação do desenvolvimento das crianças, ou seja, crianças mais emocionais do que racionais. Nesta fase, as crianças passam por alterações físicas e psicológicas, o que, naturalmente, altera suas emoções. Neste estágio, alcançam a abstração, mas passam por uma série de conflitos internos e externos, marcados pela busca por autoafirmação e desenvolvimento da sexualidade.

Para Wallon, o processo de desenvolvimento se estende por toda a vida, seguindo a alternância das características cognitivas e emotivas dos indivíduos. Cada período rompe e amplia a aprendizagem abrindo espaço para o outro período seja ele racional ou emocional. A evolução do indivíduo segue como resultado dessa alternância.

Ao contrário de Piaget, Wallon entende que os estágios não são tão engessados. Eles não seguem uma sequência linear e fixa. Os estágios de Wallon não estão organizados como uma escadinha, eles são mais flexíveis no sentido em que a criança pode não somente realizar um estágio, como passar um pouco mais rápido por um ou outro estágio, pular, retornar a um estágio anterior, futuramente etc. É importante destacar que um estágio amplia e reforma o outro estágio.

## **2.4 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO**

Neste capítulo tratamos do surgimento das instituições e das concepções de Educação Infantil ao longo do tempo. Observamos que a expansão de instituições que se dedicavam às crianças ocorreu inicialmente por uma necessidade social, momento em que sua importância encontrava-se vinculada à “liberação” da mulher, mãe, ao mercado de trabalho. Neste cenário, o papel destas instituições era vinculado aos cuidados das crianças. Posteriormente, houve descobertas e amadurecimento nos conceitos relacionados ao aprendizado dos indivíduos que concedeu maior valorização ao ensino até os 7 anos de idade.

Este movimento impulsionou mudanças nas instituições que se dedicavam aos cuidados das crianças fazendo com que passassem a atuar também no favorecimento do aprendizado, aproveitando a potência desta faixa etária para a aquisição de conhecimentos. Em decorrência, a figura do cuidador cede espaço para o professor educador, sujeito detentor de conhecimentos mais especializados e, teoricamente, mais bem preparado para lidar e impulsionar as grandes mudanças que ocorrem nesta etapa de desenvolvimento das crianças.

O entendimento relacionado ao desenvolvimento e ao aprendizado das crianças desta pesquisa, segue à luz dos três teóricos interacionistas apresentados no capítulo. Entendemos, sob a perspectiva do sujeito interacionista, que a instituição de ensino e a figura do professor fornecem ambientes favoráveis para o desenvolvimento dos pequenos na Educação Infantil, sobretudo, considerando a população vulnerável atendida pelas creches e pré-escolas públicas do Brasil. Sem anulação do desenvolvimento da criança, no âmbito familiar, a escola, nestes casos, potencializa e promove um aprendizado que não seria possível de ser concedido, em sua totalidade, nas casas dessas crianças.

Feita a descrição e apresentação dos fatos na perspectiva social, o próximo capítulo descreve a maneira como todo esse amadurecimento da concepção de educação infantil foi incorporado e definido nas normativas, ou seja, na perspectiva de organização institucionalizada.

### **3. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ASPECTOS NORMATIVOS E CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA**

As mudanças sociais e de concepções apresentadas no capítulo anterior, encontram-se refletidas nas legislações produzidas e este histórico, com foco na educação infantil, pode ser verificado neste capítulo. Visando a alcançar os objetivos de que tratam dos aspectos normativos, de caracterização da oferta e de definições dos tipos de instituições que podem oferecer a educação infantil no país, este capítulo encontra-se organizado em três seções. A primeira delas se destina a apresentar as legislações, de maneira cronológica, e o que cada uma delas define para a educação infantil. Após a apresentação das legislações que orientam a organização da oferta da educação infantil no Brasil, a segunda subseção descreve os tipos de instituições responsáveis por esta oferta no país.

Atualmente, a oferta da educação infantil, em instituições de ensino – de responsabilidade dos municípios -, encontra-se garantida em lei. De acordo com a EC 59/2009 e reforçado pelo atual PNE – Lei 13.005/2014, a partir de 2016, todas as crianças de 4 e 5 anos devem estar matriculadas na escola. Nesta esteira, a última seção deste capítulo apresenta trabalhos que relatam as estratégias que os municípios brasileiros têm adotado para o devido cumprimento da legislação.

#### **3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

No Brasil, a educação para crianças de 0 a 6 anos foi uma conquista histórica e o tema recebeu maior atenção nas últimas décadas, sobretudo após a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). Em decorrência de todo o movimento e discussões anteriores, com a CF/88, as crianças passaram a ser consideradas cidadãs e a ter seus direitos educacionais garantidos, como dever do Estado, ao transferir o atendimento em creche e pré-escola, das crianças de zero a seis anos de idade, para a pasta da educação (Art. 208, inciso IV). Ainda neste texto, é delegado aos municípios, em regime de colaboração com Estados e União, atuação prioritária ao ensino fundamental e pré-escolar (Art. 211º, §2º).

Poucos anos depois, a Lei 9.394/96, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDBN nº 9.394/1996), concede significativas contribuições para a Educação Infantil: ratifica o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (Art. 29º), estabelece o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (Art. 4º, inciso IV) e mantém a divisão etária entre creche, destinada às crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, destinada à crianças de 4 a 6 anos, definido pela CF/88 (Art. 30º).

Dez anos depois, com a Emenda Constitucional Nº 53/2006 (BRASIL, EC nº 53/2006), a Educação Infantil, oferecida em creche e pré-escola, passa a ser destinada às crianças com até 5 anos de idade, ou seja, crianças de 6 anos passaram a frequentar o Ensino Fundamental, já obrigatório pela CF/88.

Em 2009, com a promulgação da Emenda Constitucional de Nº 59 (BRASIL, EC nº 59/2009), a educação básica passa a ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, ampliando para 14 anos os estudos obrigatórios no país. Ainda na referida EC, estipulou-se que a implementação progressiva da obrigatoriedade devesse ocorrer até 2016. Em outras palavras, a Educação Infantil de 4 e 5 anos passa a ser obrigatória e gratuita a partir de 2009 e os municípios, responsáveis por este atendimento, teriam um prazo para universalização da oferta até 2016.

Com esse movimento, em 2013, a LDBN é alterada por advento da Lei 12.796 (BRASIL, Lei nº 12.796/2013) que modifica a idade do atendimento na educação infantil, passando de “até 6” para “até 5” anos de idade. Além disso, estabelece, entre outras modificações e inclusões, uma educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, organizada em três etapas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, aonde a oferta e matrícula em pré-escolas é obrigatória às crianças de 4 a 5 anos de idade.

Em 2014, é promulgado o Plano Nacional da Educação, por intermédio da Lei 13.005/2014 (BRASIL, Lei nº 13.005/ 2014), que surge em cumprimento ao disposto no Artigo 214º da CF/88, cujo texto alterado pela EC 59/2009, institui:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento

de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

O PNE/2014, que sucede ao PNE/2001 (BRASIL, Lei nº 10.172/ 2001), estabelece logo em sua primeira meta a universalização, até 2016, da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e a ampliação da oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos de idade, até 2024. Sobre esse último ponto, é importante trazer a crítica que Flores (2015) tece, relacionada à manutenção da meta de atendimento à creche, entre os PNE de 2001 e 2014, reforçando a implicação de se encaminhar para um prazo total de 24 anos para o alcance deste percentual (2001-2024).

Para o alcance da meta, o próprio documento do PNE prevê 17 estratégias, dentre elas, a construção e reestruturação de escolas visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil (estratégia 1.5) e a articulação da oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação (estratégia 1.7).

É importante ressaltar que em seu Artigo 8º, o PNE/2014 estabeleceu prazo de um ano para que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborassem seus correspondentes planos de educação, ou adequassem os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no atual PNE. Desta forma, cada ente federado trabalhou metas e estratégias distintas, conforme realidades locais, para alcance dos objetivos comuns.

Atualmente, segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – Inep (INEP, 2020), autarquia vinculada ao Ministério da Educação - MEC, 94% do total de crianças entre 4 e 5 anos, no Brasil, estavam matriculadas na pré-escola em 2018.

Para a universalização, prevista para 2016, restaria incluir, ainda, cerca de 330 mil crianças dessa faixa etária no sistema escolar. Como em 2004, 71,9% da população com idade entre 4 e 5 anos frequentava a escola ou creche. Em 14 anos o atendimento na faixa etária cresceu 22,1 pontos percentuais. Ou seja, embora o atendimento às crianças de 4 e 5 anos não esteja universalizado, para alcançar o crescimento observado, tendo em vista o estipulado pela legislação, os municípios se valeram de diferentes estratégias, dentre elas a oferta da Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, oferta em instituições de ensino conveniadas e compra de vagas em instituições privadas. Tais estratégias serão mais bem descritas em seção posterior.

Alinhado à Constituição e à LDB, o conjunto das 20 metas do PNE vigente concede enfoque na garantia do direito à educação com qualidade, assegurando o acesso, a universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais, a redução das desigualdades, a valorização da diversidade e a valorização dos profissionais da educação.

Pelo fato de a Educação Infantil não ter sido alvo de muita atenção anteriormente, com sua inclusão na educação básica, estabelecimento de sua obrigatoriedade e definição de metas ousadas para universalização, em paralelo às normatizações citadas - por meio dos dispositivos legais -, surge a demanda por orientações e apoio por políticas de financiamento de maneira que a matéria pudesse ser minimamente organizada e padronizada no território brasileiro, tendo em vista ser gerenciada por mais de cinco mil entes federados.

Neste sentido, diversos pareceres, orientações e diretrizes nacionais para a Educação Infantil foram publicados. Dentre eles e, incluindo políticas de fomento ao atendimento à Educação Infantil, podemos listar:

- 1998 - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998);
- 1999 - Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999).
- 2000 - Parecer n° 4/2000, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pela Coordenação de Educação Básica - CEB, que trata de Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000);
- 2002 - Parecer n° 2/2002, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/ Coordenação de Educação Básica, que trata das condições de Formação dos Profissionais Professores ou Outras, para a Educação Infantil (BRASIL,2002);
- 2006 - Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b);
- 2006 – 2006 - Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, 2006. (BRASIL, 2006c);
- 2006 - Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006d);
- 2007 - Resolução n° 6, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) (BRASIL,2007);
- 2009 - Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009b)
- 2009 - Resolução CEB n° 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c);

- 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que à luz da Resolução CEB/2009, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil (BRASIL, 2010);
- 2012 - Programa Brasil Carinhoso (BRASIL, 2012);
- 2017 - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017).

### **3.2 TIPOS DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECEM EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Como visto anteriormente, a partir das teorias relacionadas ao desenvolvimento do indivíduo, os primeiros anos de vida constituem período único para a formação física e sensorial e, por isto, concentram grande parte do desenvolvimento motor e cognitivo. É, portanto, uma fase extremamente importante para a constituição das estruturas cerebrais que têm sido consideradas como condição para a aquisição de capacidades fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades mais complexas do pensamento humano. Nesta perspectiva, um ambiente apropriado, no sentido de ser estimulante, torna-se favorável ao desenvolvimento das crianças.

Nestes primeiros anos de vida, tal ambiente – no qual inclui-se as relações – proporciona maior adaptabilidade a outros diferentes ambientes e, assim, contribui muito para a aquisição de novos conhecimentos. No que concerne à educação escolar, este ambiente e as boas experiências nos primeiros anos de vida, contribui para que as crianças sejam mais criativas, aprendam mais e tenham bom desenvolvimento escolar (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2020, Estudo 1). A consolidação de habilidades primárias que darão subsídios para a aquisição de novas habilidades depende de um ambiente favorável e estimulante. Esse ambiente deve ser proporcionado pelas instituições de ensino que oferecem a etapa de escolarização.

No Brasil, a Educação Infantil é oferecida em instituições nomeadas por creches, pré-escolas, centros ou núcleos de Educação Infantil, podendo também, ser oferecida em salas anexas a escolas de Ensino Fundamental. Todas as instituições de Educação Infantil localizadas em um município, sejam públicas ou privadas, compõem o sistema de ensino correspondente (municipal ou estadual).

As instituições públicas de Educação Infantil no Brasil são gratuitas e laicas, ou seja, não professam credo religioso e político-partidário (MEC, 2006-parametros de qualidade). As unidades de ensino, conforme estabelecido pelo Artigo 19º da Lei 9.394/96, são classificadas em três categorias administrativas: públicas, privadas e comunitárias.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

III - comunitárias, na forma da lei.

§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas.

§ 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei (LDBEN, 1996).

Como trazido no artigo, as instituições privadas podem ou não ter finalidade lucrativa e se enquadram nas seguintes categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. As instituições particulares são aquelas instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que cobram pelos serviços educativos prestados e não se enquadram como comunitária, confessional ou filantrópica. Uma instituição comunitária é aquela instituída por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade. Unidades confessionais são instituídas por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e a ideologia específica. Por fim, instituições filantrópicas são instituídas por pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecidas como entidades beneficentes de assistência social, com a finalidade de prestação de serviços na área de educação, e que atendem aos critérios da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009.

Segundo o Censo Escolar 2020, 100.333 unidades de ensino ofereciam a pré-escola na Educação Infantil. Deste quantitativo, 71,3% são unidades municipais e 27,9%, unidades privadas. Do quantitativo de unidades privadas, 27.982 escolas, 2.670 são unidades filantrópicas, 1.063 são unidades comunitárias e 274, unidades confessionais.

Segundo o MEC (2006): “As instituições de Educação Infantil destinam-se às crianças, brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais. Cabe às gestoras e aos gestores das

instituições de Educação Infantil permitirem a matrícula ao longo de todo o ano letivo, sempre que houver vaga disponível”.

### 3.3 EXPANSÃO DA OFERTA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS PNE/2014

A partir da presença em Lei de metas de atendimento escolar tanto em creche como em pré-escola e considerando ser constitucionalmente uma etapa de responsabilidade dos municípios, tais entes federados se viram obrigados a providenciar o atendimento às crianças de 4 e 5 anos e às de 0 a 3 anos. Considerando que as redes municipais também se encontravam em processo de municipalização das matrículas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tendo em vista as diferentes capacidades financeiras e estruturais, os municípios brasileiros precisaram definir diferentes estratégias de atendimento às crianças na Educação Infantil, nos respectivos Planos Municipais de Educação.

O presente estudo mapeou diversos trabalhos que descrevem as estratégias adotadas pelas redes municipais de todo o Brasil para ampliação do atendimento às crianças de 4 e 5 anos. Ao realizar o mapeamento, observamos que, até 2016, poucos trabalhos discutiam sobre a universalização do acesso à pré-escola. Já em 2017, um ano após o prazo para universalização do atendimento, já foi possível identificar um conjunto maior de dissertações e teses publicadas que abordavam o assunto (Sousa, 2019; Coutinho e Alves, 2019; Sesiuk, 2019; Nunes, 2019; Moscon et al, 2019; Vieira, 2019; Meister, 2018; Lemos, 2018; Souza, 2018; Silva, 2018; Morgado, 2017; Santos, 2017; Cagneti, 2017; Santos, 2017; Pires, 2017; Silveira, 2017; Tripodi et al, 2017; Santos e Barros, 2017; Campos e Barbosa, 2017; Vieira et al, 2017; Mazzoni, 2016; Araújo, 2015; Reis, 2012).

O quadro 2 permite a visualização da abrangência espacial das regiões estudadas nos trabalhos publicados, cujas discussões e resultados serão trazidas mais adiante.

Quadro 2: Distribuição geográfica dos trabalhos mapeados neste estudo

Estado	Estudos	Estado	Estudos	Estado	Estudos	Estado	Estudos
Rondônia	não	Maranhão	não	Sergipe	não	Santa Catarina	sim
Acre	não	Piauí	não	Bahia	sim	Rio Grande do Sul	sim
Amazonas	não	Ceará	não	Minas Gerais	sim	Mato Grosso do Sul	não
Roraima	não	Rio Grande do Norte	não	Espírito Santo	sim	Mato Grosso	não
Pará	não	Paraíba	sim	Rio de Janeiro	sim	Goiás	sim
Amapá	não	Pernambuco	sim	São Paulo	não	Distrito Federal	não

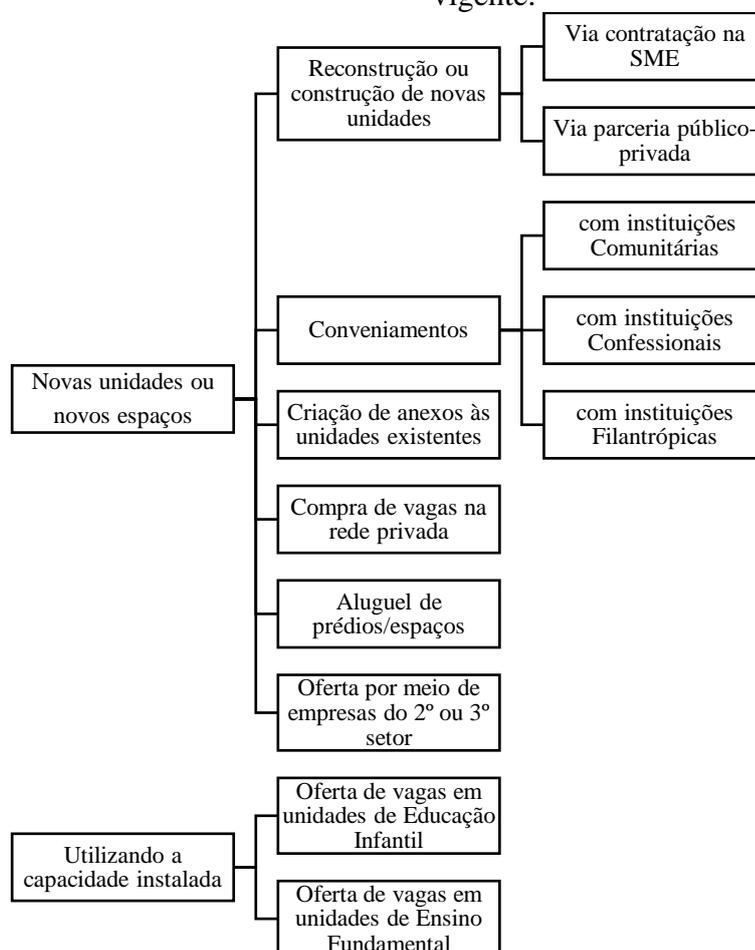
<b>Estado</b>	<b>Estudos</b>	<b>Estado</b>	<b>Estudos</b>	<b>Estado</b>	<b>Estudos</b>	<b>Estado</b>	<b>Estudos</b>
Tocantins	não	Alagoas	não	Paraná	sim	-	-

Fonte: Elaboração própria.

De maneira geral, os trabalhos publicados se dedicam a mapear e descrever realidades de municípios específicos ou de um conjunto deles, por exemplo, os que constituem regiões metropolitanas ou outras regiões dos estados. Metodologicamente, a maioria dos trabalhos pode ser considerada estudo de caso, ao entender e se debruçar sobre realidades específicas. Adicionalmente, as análises se baseavam nos planos municipais e documentos oficiais publicados, em entrevistas realizadas com atores atuantes na educação, dentre eles Secretários(as) municipais, diretores(as) escolares e professores(as) e, em dados quantitativos disponíveis publicamente – como censo escolar da educação básica, dados de saúde e populacionais.

A partir desses estudos, foi possível mapear estratégias adotadas, na prática, por diversos municípios, para a ampliação da oferta de vagas. De maneira sintética, o mapeamento das estratégias que têm sido adotadas foi resumido na Figura 1.

Figura 3: Mapeamento das estratégias de atendimento à população de 4 e 5 anos implementadas pelos municípios brasileiros como forma de cumprimento da legislação vigente.



Fonte: Elaboração Própria

Como podemos observar, foi possível classificar as estratégias encontradas em dois grandes grupos: um relacionado a novas unidades de ensino ou novos espaços, além daqueles que a rede já contava e, outro, relacionado com a capacidade instalada da rede, ou seja, com as próprias unidades de ensino.

O primeiro grupo, que utiliza espaços fora dos que já constam na rede, apresenta um leque mais amplo de possibilidades perpassando por novas construções, convênios, parcerias, aluguéis e até compra de vagas em unidades privadas. Dentre as possibilidades, há aquelas de atendimento imediato e aquelas de planejamento a mais longo prazo, como o caso das construções. Além disso, há também possibilidade que envolve mais e menos investimentos financeiros.

O segundo grupo concede um conjunto mais restrito de possibilidades: ou se amplia vagas nas próprias unidades que já ofertam Educação Infantil, diminuindo atendimento à

creche e/ou parcializando o ensino, ou, abrindo turmas de pré-escola nas unidades que atendem ao Ensino Fundamental, utilizando espaços ociosos, reduzindo turmas de tempo integral ou, como relatado em alguns trabalhos, ocupando espaços pedagógicos para suprir a necessidade imediata, tais como bibliotecas e/ou salas de informática. Neste grupo, com exceção da utilização de espaços ociosos, as demais possibilidades só ocorrem fragilizando a qualidade do atendimento de outros anos de escolaridade.

Nos estudos mapeados, além de identificarmos as estratégias utilizadas pelos municípios, foi possível verificar as diferentes abordagens utilizadas pelos pesquisadores para análise dos contextos locais. Alguns reconhecem a importância de se atender a demanda ampliando parcerias com instituições privadas (Tripodi et al, 2017; Araújo, 2015; Reis 2012), outros, no entanto, discordam argumentando contrariamente à ideia de transferência de responsabilidades do governo para instituições privadas (Sousa, 2019; Moscon et al, 2019; Silva, 2018; Souza, 2018; Campos e Barbosa, 2017). Por fim, há trabalhos que analisam a estrutura das redes e sistemas de ensino avaliando-as em termos da capacidade para implementar a expansão, como um passo anterior à ampliação de vagas (Vieira *et al*, 2017), e há estudiosos, na contramão, que temem a escolarização precoce das crianças com tal política.

No que tange às diferentes estratégias adotadas para o cumprimento da legislação, que visa atender a totalidade das crianças de 4 e 5 anos de idade e pelo menos 50% daquelas com 0 a 3 anos, além da oferta do ensino nas próprias unidades municipais, as parcerias fomentadas pelos entes municipais é uma estratégia presente em diversos Planos Municipais de Educação, vigentes.

Dentre as parcerias, é possível perceber aquelas com o Governo Federal, com oferta de programas que incentivam a construção de novas unidades de ensino, parcerias com instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas e, também, parcerias com instituições do setor privado.

Pires (2017), ao analisar a situação dos municípios do sudeste goiano, apesar de elencar lacunas na implementação do ProInfância<sup>5</sup>, tais como problemas com terrenos e com empresas responsáveis pela execução da obra, desvios de recursos para outras ações, baixo ritmo de execução das obras, falta de funcionamento de escolas concluídas e ausência de fiscalização ao final dos serviços para avaliar a qualidade e a conclusão do objeto, conclui que o programa “contribui para colocar a educação infantil na agenda de prioridades

---

<sup>5</sup> ProInfância é um Programa do Governo Federal de estímulo à construção de novas unidades de ensino infantil, criado em 2007 por meio da Resolução nº 6, de 24 de abril, que concedia assistência financeira para a construção de creches e pré-escolas públicas, bem como para a aquisição de equipamentos e mobiliários, mediante cessão de terreno pelo ente municipal e planta arquitetônica condizente.

educacionais dos municípios, o que representa um marco na política nacional para esse nível de ensino”. Entretanto, colocando à parte os problemas de execução, ressalta que ainda que todas as unidades estivessem concluídas e entregues, não seriam suficientes para suprimir toda a demanda por vagas em instituições de ensino para crianças de zero a cinco anos de idade.

Com relação às estratégias de expansão vinculadas às parcerias com entidades comunitárias, Campos e Barbosa (2017) nos apresenta a realidade de grandes cidades dos estados: Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Ao analisar os dados de atendimento educacional e demais indicadores, ficou claro o importante papel do conveniamento para a ampliação do acesso à pré-escola. No entanto, as autoras criticam esse movimento apresentando vários argumentos, por exemplo, que essa estratégia acaba consolidando uma política na qual os recursos públicos são cada vez mais comprometidos para manutenção dos conveniamentos, o que gera menores recursos para manutenção e ampliação para seu próprio sistema de ensino.

As autoras lembram que, no Brasil, historicamente, a rede conveniada encontrou espaço num vácuo entre a necessidade da população e a ausência do Estado. Neste contexto, o atendimento infantil foi constituído por instituições domiciliares, filantrópicas e comunitárias, que dentre suas características, apresentam inadequações dos espaços físicos, instrutores sem a devida formação para desenvolver as funções educativas, fragilidades curriculares, de modo que sua organização curricular cotidiana era muito mais organizada para atender as necessidades imediatas das crianças e famílias, num formato mais assistencial, do que numa perspectiva curricular. Desta forma, em um país que nunca teve uma política social nacional consolidada, as pesquisadoras veem a adoção desta estratégia como uma ameaça, sobretudo, na luta pelos direitos sociais.

Outra crítica trazida pelas autoras, com relação à transferência da responsabilidade do atendimento educacional, ao terceiro setor, neste ponto de vista, está relacionada ao novo papel que o Estado assume de gerenciador e não de promotor da política, sob influências mercadológicas. Realizar essa tarefa via um processo que privilegia a parceria público-privada secundarizando o papel do Estado na execução se revela um risco, sob pena de precarização do serviço prestado, principalmente porque são transferidas as competências, mas não os recursos correspondentes e necessários para executá-las.

Contradizendo Campos e Barbosa (2017), Araújo (2015), apesar de conceder uma visão mais quantitativa tendo em vista o atendimento de metas, apresenta uma versão mais otimista

da parceria entre a rede pública municipal e creches e pré-escolas comunitárias, trazendo a experiência de Salvador, capital do estado baiano.

Ao contrário de uma visão de transferência de responsabilidade do setor governamental para a sociedade, a autora defende que essas parcerias podem favorecer a participação da sociedade nas ações públicas, concretizando os processos de descentralização, democratização e compartilhamento das políticas públicas, preconizados pela Constituição Federal de 1988. Em seu trabalho, exhibe as 4 estratégias que o município adotou para cumprimento da obrigatoriedade do atendimento: i) construção de centros municipais de educação infantil; ii) reconstrução e reformas de unidades escolares municipais e, aluguel de prédios escolares; iii) distribuição de auxílio financeiro para famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, que possuam filhos em idade entre 0 e 5 anos e não consigam vagas nas creches e escolas municipais ou conveniadas ao município perto de suas residências e; iv) ampliação de convênios com as escolas confessionais, filantrópicas e comunitárias.

Considerando a perspectiva quantitativa, afirma que as parcerias com creches e pré-escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas constituem-se como a principal estratégia do município de Salvador para enfrentar os desafios da universalização da Educação Infantil, tendo em vista ser a mais exequível, a mais rápida e aquela com maior potencial para um maior número de vagas na Educação Infantil, dentro do prazo do PNE.

As pesquisadoras citadas trazem bons argumentos prós e contra a estratégia de conveniamento e nos faz refletir sobre qual dos pontos de vista seria o mais coerente. Neste caminho, Silva (2018), sem citar os trabalhos aqui expostos, alia argumentos de Campos e Barbosa (2017) com Araújo (2015) ao problematizar a consequência da estratégia de conveniamentos: “Afim, é preciso questionar se a delegação da política social às entidades da sociedade civil representa, de fato, maior eficiência das políticas públicas através da participação da sociedade ou se esses convênios podem significar o prosseguimento do processo de desresponsabilização do Estado em relação à educação infantil”. Ao analisar municípios da Região metropolitana do Recife/Pernambuco, a autora não se atém a esta problematização, mas sim às questões técnicas e financeiras que precedem o atingimento de metas estabelecidas aos municípios. Em seu texto, a partir da análise da realidade local, chama a atenção para a regulamentação da cooperação entre os entes federados, como forma de cumprir o estabelecido no PNE: “Percebemos que as naturezas das dificuldades apresentadas pelos municípios são diversas, não obstante preponderem os aspectos relativos aos limites financeiros dos municípios. Mais uma vez, torna-se evidente a necessidade de se regulamentar a cooperação entre os entes federados, fator que pode possibilitar melhoria da

qualidade técnica das equipes gestoras nos municípios, bem como o financiamento adequado da primeira etapa da educação básica”. Conclui seu trabalho afirmando que a universalização da pré-escola e a expansão da oferta em creches têm sido implementadas a partir de organização de diversas estratégias que visam cumprir a determinação legal, mas que nem sempre alinham atendimento com qualidade: “O que identificamos a esse respeito é que cada cidade se articula de um modo próprio, encontrando os caminhos que estão disponíveis face ao contexto de não priorização de investimentos em educação”. Por fim, a autora reforça que a ausência de regulamentação sobre o pacto entre os entes federados no Brasil é um grande gargalo do setor educacional.

Uma outra estratégia utilizada para assegurar o atendimento das crianças em creches e pré-escolas é através de parcerias público-privadas na construção e administração de unidades escolares, acelerando as construções e minimizando, sobretudo, problemas de conclusão e entrega por conta da má administração das obras – uma das grandes queixas do ProInfância. Reis (2012) relata a iniciativa pioneira no Brasil, do município de Belo Horizonte, capital Mineira.

Em seu trabalho, ele cita o desafio de atingir a meta considerando, assim como pondera Silva (2018), as limitações financeiras dos municípios: “Essas metas se tornaram desafiadoras uma vez que, universalizar o atendimento escolar para a população de quatro e cinco anos de idade e atender a, pelo menos 50% da população de três anos de idade requer, antes de tudo, construir novos prédios escolares, mobiliá-los e equipá-los, contratar profissionais, pagar salários e promover a manutenção de toda essa estrutura, tarefa que, para a grande maioria dos municípios brasileiros, tornam-se quase impossíveis em virtude de seu orçamento não possibilitar”.

A parceria público-privada citada trata-se de uma concessão administrativa, em que há o compartilhamento da gestão dessas instituições com o parceiro privado. Nestes casos, o parceiro privado realiza as obras públicas de construção das unidades de ensino, além de equipar os prédios, fornecendo bens como mobiliários, máquinas e equipamentos, prestar serviços, coadministrar e realizar a manutenção, operação e recuperação dessas unidades escolares.

O autor cita que a remuneração do parceiro é vinculada ao desempenho em relação à execução do projeto e da qualidade dos serviços administrativos prestados nas unidades. O pagamento se dá por um prazo determinado até que se custeie o empreendimento, estimado em 20 anos. Ao autor defende que, embora o custo de manutenção dessa parceria público-privada aparentemente seja superior quando comparado ao custo estimado para que a

Secretaria Municipal de Educação edifique, mantenha e administre unidades, o fato de transferir para o parceiro privado a gestão administrativa das unidades de educação infantil reduz a sobrecarga dos diretores dessas unidades, com relação aos diversos serviços administrativos que realizam, o que possibilitaria uma atuação mais efetiva na gestão pedagógica da unidade escolar. Adicionalmente, no que se refere à construção da unidade de ensino, ao realizar tal descentralização, a conclusão da obra é muito mais célere, pois não depende de prazos alongados pela burocracia e do quadro limitado de profissionais da área, no setor público.

Lemos (2018) estudou a implementação da expansão do atendimento da pré-escola no município de Santa Maria, localizado no Rio Grande do Sul. Em entrevistas com gestores municipais, escolares, professores(as) e conselheiros(as), observou que a ampliação da oferta de ensino em unidades de educação infantil e em unidades de ensino fundamental no município se deu através da adequação dos espaços existentes, o que por um lado cumpre princípios de economicidade, por outro, restringe oportunidades educacionais, uma vez que, para tal, foi necessário reduzir a oferta da educação em tempo integral, sobretudo destinada às crianças de 0 a 3 anos. A ampliação de turmas na própria rede não foi a única estratégia adotada. Houve também a compra de vagas em instituições privadas e conveniamentos com instituições confessionais e filantrópicas, mas ambas em menores proporções.

A autora critica o fato de que, ao invés de se construir mais escolas de educação infantil, seja utilizada a lógica da otimização dos espaços, com menos tempo de permanência, para que mais crianças possam se revezar no uso do mesmo ambiente. Expõe, com isso, a dualidade entre quantidade e qualidade, tendo em vista que muitos espaços não foram ampliados, apenas adequados para receber as crianças de 4 e 5 anos.

Na mesma direção, o estudo de Cagnet (2017) analisa a realidade de 10 grandes cidades de Santa Catarina e ao observar o atendimento das crianças de 4 e 5 anos nas escolas de ensino fundamental, se posiciona totalmente contrária à prática, mesmo que permita atender a um número maior de crianças. O argumento é de que esse atendimento não tem sido realizado com as adequações pedagógicas necessárias, violando preceitos da educação infantil ao cercear atividades como: i) uso da quadra de esportes (cujo uso só pode ser efetivado em espaços de tempo não utilizado pelo ensino fundamental); ii) uso de biblioteca sem oportunidade de escolher ouvir/ver as histórias com os alunos sentados no chão, deitados em almofadas ou sentados em cadeiras, modo comumente observados nas instituições públicas de educação infantil do município; iii) grande parte do tempo reclusas em suas salas sob regimento escolar escolarizante - como reflexo da organização do ensino fundamental, etc.

Ainda, é dito que: “Embora essa estratégia [de atendimento da educação infantil em escolas de ensino fundamental] tenha garantido vagas para as crianças de quatro a cinco anos em instituição pública, o tipo de espaço, o que esse possibilita resulta em uma prática pedagógica com muitos problemas, e com sérias limitações”.

O estudo evidencia o que já está sendo exposto aos poucos neste trabalho que é o oferecimento de diferentes tipos e condições de oferta de educação infantil, com mais ou menos possibilidades de vivências e experiências do que outras, o que pode interferir diretamente no desenvolvimento das crianças.

Em suma, as diferentes estratégias adotadas para cumprimento da Lei sugerem relacionamento com pelo menos três características de ofertas distintas: atendimento de estudantes em escolas exclusivas de Educação Infantil municipal, atendimento de estudantes em escolas que atendem Ensino Fundamental municipal e atendimento de estudantes em instituições privadas de categoria não particular. Esta última, por sua vez, se desdobraria em categorias conforme descrito acima.

### **3.4 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO**

Neste capítulo, apresentamos as mudanças ocorridas nas legislações realizadas para comportar o amadurecimento histórico das concepções de educação infantil, vivenciadas no Brasil. Com este breve contexto, observamos que muitas mudanças ocorreram para se chegar ao que se compreende e na forma como hoje se organiza o ensino na Educação Infantil: passou-se de um atendimento assistencialista para poucos para um atendimento educacional para todas as crianças, como um direito constitucionalmente garantido. Este atendimento ofertado pelos municípios, embora devesse ser universal, de qualidade e equitativo encontra contornos distintos pelo país, na busca pelo cumprimento da legislação, que parece não alcançar o preconizado em Lei, em sua totalidade.

De maneira geral, consideramos que este conjunto de teorias, legislações e experiências registradas tanto no capítulo dois quanto no capítulo três, sejam entendimentos basilares para o prosseguimento do trabalho, porque pautamos a hipótese de haver distinções profundas entre as instituições de ensino no que se refere aos tipos e condições de oferta da educação infantil. A hipótese, ainda que inicial e podendo ser refutada é importante, pois reputamos haver possibilidades de que estas diferenças influenciem o modo como crianças permanecem nesta etapa da educação e, em consequência, há possibilidades de que estes percursos diferentes produzam efeitos nas trajetórias escolares posteriores.

Adentrando no aspecto do direito à uma educação infantil de qualidade, cabe questionar de que qualidade estamos tratando e como esta qualidade é observada nas instituições de ensino. Para tanto, o próximo capítulo se apresenta com o objetivo de explorar como a dimensão da qualidade é percebida, se tratando da pré-escola.

#### **4. O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

O Direito à educação é garantido constitucionalmente através do Artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). Este direito é norteado por princípios, mencionados no Artigo 206 da mesma constituição que, dentre outros, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade. Em seu Artigo 211, é trazido que a organização dos sistemas de ensino deve ser feita em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios e, nesta organização, os entes devem assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino.

Assim, com a CF/88, às crianças de 0 a 6 anos, passa a ser garantido o direito à uma educação de qualidade. Concomitantemente, aconteceu um processo de descentralização política que concedeu mais autonomia aos entes municipais e a responsabilidade de atender à demanda da população por Educação Infantil.

No que se refere aos princípios determinados na legislação, entendemos bem quando falamos de atendimento escolar. O conceito envolvido na ação de atender as crianças trata-se de acesso à educação e é bem fácil de reconhecer e cobrar das entidades governamentais, uma vez que, ou está sendo atendido ou não. Contudo, quando se trata de qualidade, a cobrança não é tão simples assim. Para saber como cobrar uma educação de qualidade é necessário antes definir: o que é uma educação de qualidade? Tal definição ainda não é algo posto e irrefutável.

Oliveira e Araújo (2005) afirmam ser muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar a uma definição do que seja qualidade de ensino. Em seu estudo, para caracterizar qualidade, se fundamentam na percepção de indicadores utilizados para se medir a qualidade ao longo dos últimos anos e identificam que a qualidade, neste sentido dos indicadores utilizados, foi percebida de três formas distintas: a primeira, determinada pela oferta insuficiente; a segunda, percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e a terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados. Entretanto, a autora afirma que a “qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, que comporta diversos

significados, e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado, segundo diferentes capacidades valorativas”.

Falciano, Santos e Nunes (2019), ancorados nos dizeres de Dahlberg, Moss e Pence (2003), afirmam que educação de qualidade “é um conceito construído socialmente, com significados muito particulares, produzidos por meio do que chamamos de 'o discurso da qualidade'.” Campos e Cruz (2006, *apud* Falciano, Santos e Nunes, 2019), afirmam que “a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores; [sendo] um processo dinâmico e contínuo que requer revisões, já que nunca chega a um enunciado definitivo”.

Considerando que uma educação de qualidade é um conceito amplo e que pode ser trabalhado e interpretado de diferentes formas, e considerando que deve ser concedida a todos os estudantes sem distinção, torna-se imprescindível que haja uma referência mínima para que ao menos determinadas aspectos que favoreçam o aprendizado sejam garantidos. A definição, portanto, passa pelo que seria o mínimo essencial para a garantia do desenvolvimento dos estudantes.

Neste contexto, no Artigo 211 da CF/88, foi incluído pela Emenda Constitucional 108, em 2020, a indicação do conceito de “padrão mínimo de qualidade” que considera as condições adequadas de oferta, tendo como Referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ).

Partindo do pressuposto de que a educação infantil tem características que vão exigir uma organização específica da instituição para que tenha uma boa oferta ou oferta de boa qualidade, a proposta desta seção é abordar o que se entende como qualidade da oferta de educação infantil, em instituições de ensino. Para tal, pretende definir o que seria a qualidade da educação em instituições de ensino, no caso da Educação Infantil, e explorar a universalização do ensino e a relação com a qualidade.

As reflexões trazidas a partir da definição da qualidade das instituições, nos concederão base para a conceitualização de trajetória escolar regular, que é o objeto deste estudo. Uma trajetória escolar regular estabelece uma relação de consequência com a qualidade do ensino ofertado, ou seja, quanto melhores são as estruturas que favorecem o aprendizado, maiores chances dos estudantes se desenvolverem e prosseguirem os estudos.

Organizado com o objetivo de identificar e descrever as dimensões pedagógicas associadas à oferta da educação infantil de qualidade com ênfase na pré-escola, para melhor abordarmos o assunto, dividimos este capítulo em três partes. Na primeira, tratamos o direito a uma educação de qualidade e o que caracteriza essa qualidade. Na segunda parte, exploramos autores que problematizam a questão da universalização do atendimento escolar e

os reflexos na qualidade do ensino. Por fim, ainda relacionado à qualidade do ensino, conceituaremos a trajetória escolar regular, item necessário para alcance do objetivo principal deste trabalho.

#### **4.1 QUALIDADE DA OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

Com a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), às crianças de 0 a 6 anos, passa a ser garantido o direito à uma educação de qualidade. Concomitantemente, aconteceu um processo de descentralização política que concedeu mais autonomia aos entes municipais e a responsabilidade de atender à demanda da população por Educação Infantil. Atualmente, a legislação regulamenta a oferta de um ensino público, gratuito e de qualidade para toda a população de 0 a 17 anos. A oferta é obrigatória pelo poder público, cabendo aos pais ou responsáveis efetuarem a matrícula das crianças com idade igual ou superior a 4 anos. Aos municípios cabe ainda atender no mínimo 50% da população de 0 a 3 anos.

Silva (2009) afirma que as medidas de qualidade na educação surgiram no mesmo período em que houve a “descentralização” desta responsabilidade proveniente da União, para estados e municípios. Aponta que, com este movimento de descentralização, foi necessário a criação de indicadores que pudessem ser acompanhados, como forma de permitir sua regulação.

Com efeito, a autora distingue qualidade econômica – aquela utilizada para o mercado, baseada na classificação e comparação, inerente de relações dos negócios - de qualidade social, que em sua perspectiva é algo muito mais complexo e de difícil mensuração. Com a distinção dos conceitos, aponta que a qualidade, de conceito econômico, imputada por organizações econômicas internacionais, foi meramente transposta para a educação: “Nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública”.

A pesquisadora discorda da forma generalista de aferição da qualidade educacional por meio de indicadores padronizados, alegando desconsiderar diversos contextos sociais, econômicos e conhecimentos produzidos pelas unidades escolares, que vão muito além do que está sendo mensurado. O conceito de “qualidade social”, no trabalho de Silva (2009, p. 224), apresenta elementos internos e externos às escolas que interferem nos resultados e indicadores da “qualidade econômica” a qual tece críticas. Dentre os elementos da qualidade social externos, cita:

(...) a) Fatores socioeconômicos, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo; b) Fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens; c) Financiamento público adequado, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa; d) Compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações (SILVA, 2009, p. 224).

Já no que se refere aos elementos internos, dentre outros, aponta:

(...) a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (SILVA, 2009, p. 224).

A autora reforça que a qualidade social é tão complexa e subjetiva que não se encaixa nas limitações de resumos e medições numéricas.

Explicitada as diferenças no conceito de “qualidade” apresentadas no âmbito da educação, de forma mais geral, é indubitável que uma Educação Infantil de qualidade contribui para melhores desempenhos e maiores aprovações dos estudantes na etapa posterior à infantil (FALCIANO, 2017; HECKMAN, 2015). Desta forma, é de suma importância que às crianças sejam garantidas o acesso à escola como forma de política pública, orientada por oportunidades de acesso mais equânimes e mais qualificadas, em consonância com o direito que a elas é garantido constitucionalmente. Mas o que caracteriza uma oferta de Educação Infantil de qualidade, nas instituições de ensino?

Antes da década de 1990, não se tratava sobre a qualidade da educação oferecida nas instituições de educação infantil. As preocupações se voltavam para a ampliação do atendimento das crianças em creches e pré-escolas. Corroborando com o texto de Soares e Silva (2017), Campos, Fullgraf, & Wiggers (2006) afirmam que:

(...) a ampliação do atendimento em creches [neste período] deu-se principalmente por meio do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operam em condições precárias; pré-escolas municipais aumentaram a oferta de vagas, muitas vezes colocando maior número de crianças por turma e/ou

desdobrando o número de turnos de funcionamento diário (CAMPOS, FULLGRAF, & WIGGERS, 2006).

De acordo com Campos, Fullgraf, & Wiggers (2006), a qualidade da educação para crianças de zero a seis anos de idade, oferecida nas instituições de educação infantil, ganhou mais destaque a partir de 1990, acompanhando as mudanças políticas transcorridas nas décadas anteriores. Essa preocupação foi se adensando com a aparição de estudos que deram visibilidade às condições precárias de funcionamento das instituições, sobretudo creches vinculadas ao órgão de assistência, conforme a autora, com precariedade da estrutura de prédios e equipamentos, ausência de materiais pedagógicos, de profissionais qualificados, de projetos pedagógicos e dificuldade de comunicação com as famílias. Com isso, evidenciava-se a necessidade de garantir um mínimo de qualidade para creches e pré-escolas para que o atendimento fosse baseado no respeito aos direitos da criança.

Soares e Silva (2017) defendiam que:

(...) o combate às concepções assistencialistas, fundadas nas teorias de privação cultural, não pode significar deixar para um segundo plano questões relacionadas à qualidade do atendimento, aos currículos adotados, à formação de educadores e técnicos, à organização interna dos serviços, pois estas questões incidem diretamente sobre a natureza e a qualidade das experiências vividas pelas crianças nas creches e pré-escolas, recuperando a dimensão pedagógica e curricular da questão (SOARES E SILVA, 2017).

Nesta mesma linha, a qualidade da educação infantil, no trabalho de Campos (2006), é percebida sobre quatro aspectos: formação dos profissionais de educação infantil; propostas pedagógicas e currículo para educação infantil; condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições e relações com as famílias.

Ainda, os autores afirmam que o conceito de qualidade é apropriado pela educação, a partir dos estudos, “para criar uma certa noção de educação ideal”. Na interpretação realizada pelos autores extraímos que a qualidade perpassa por um currículo significativo, pela formação de professores (que dialogue com a prática vivenciada) e por práticas não escolarizantes, com valorização e reconhecimento das demandas da primeira infância.

No trabalho de Campos *et all* (2011) os autores analisam a qualidade nas instituições de educação infantil a partir de duas escalas de observação norte-americana - para as turmas de creche e pré-escola - ambas traduzidas por pesquisadores brasileiros. A Escala de Avaliação de Ambientes de Pré-escola (ECERS – Revised), foi criada para ser utilizada na observação e avaliação de ambientes e/ou programas voltados ao atendimento de crianças com idade entre 2 anos e meio e 5 anos. Tal escala apresenta-se em formato de um roteiro de observação que

reúne sete subescalas: espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal; linguagem e raciocínio; atividades; interação; estrutura do programa e pais e equipe.

O estudo de impacto dos autores revela que a frequência à pré-escola em instituições de boa qualidade, aquelas com maiores pontuações na escala utilizada, influi positivamente no desempenho dos alunos medidos por testes de proficiência em larga escala - na Província Brasil.

Por fim, o documento elaborado pelo MEC, publicado em 2006, intitulado “*Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*” (BRASIL, 2006b), indica os parâmetros de uma educação infantil de qualidade a partir de aspectos apontados, unanimemente, segundo o documento, como relevantes pelas pesquisas, para a melhoria permanente da qualidade do atendimento às crianças, a saber: as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições. Os aspectos foram traduzidos nos 5 tópicos a seguir. O detalhamento dos subtópicos podem ser lidos na íntegra no documento.

I - Quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil:

- As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil contemplam princípios éticos, políticos e estéticos.
- As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.
- As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram que o trabalho ali desenvolvido é complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade.
- As propostas pedagógicas explicitam o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem.
- As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram a inclusão como direito das crianças com necessidades educacionais especiais.
- As propostas pedagógicas são desenvolvidas com autonomia pelas instituições de Educação Infantil a partir das orientações legais.

## II- Quanto à gestão das instituições de Educação Infantil:

- As instituições de Educação Infantil funcionam durante o dia, em período parcial ou integral, sem exceder o tempo que a criança passa com a família.
- A organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil é flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição.
- A gestão das instituições de Educação Infantil é de responsabilidade de profissionais que exercem os cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação-geral.
- Os gestores ou gestoras atuam em estreita consonância com profissionais sob sua responsabilidade, famílias e representantes da comunidade local, exercendo papel fundamental no sentido de garantir que as instituições de Educação Infantil realizem um trabalho de qualidade com as crianças que a frequentam.

## III- Quanto aos docentes e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil:

- Os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são docentes de Educação Infantil.
- Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade.
- A equipe de profissionais da instituição de Educação Infantil, composta por gestoras, gestores, professoras e professores, pode ser acrescida de outros profissionais.

## IV- Quanto às interações de docentes, gestores e demais profissionais das instituições de Educação Infantil:

- Gestores, docentes, profissionais de apoio e especialistas das instituições de Educação Infantil estabelecem entre si uma relação de confiança e colaboração recíproca.

## V- Quanto à infraestrutura das instituições de Educação Infantil:

- Espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças.

- Espaços, materiais e equipamentos presentes na instituição de Educação Infantil destinam-se, também, às necessidades das famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas e dos profissionais que nela trabalham.

É importante destacar que no que se refere ao eixo das políticas para a Educação Infantil, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, publicado em 2009 e, mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em 2017. A BNCC, no que se refere à Educação Infantil, orienta que às crianças devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Para garantir esses direitos, o documento organiza um conjunto de objetivos de aprendizagem, para cada faixa etária – bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e; crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) - em cinco campos de experiências: i) o eu, o outro e o nós ; ii) corpo, gestos e movimentos; iii) traços, sons, cores e formas; iv) escuta, fala, pensamento e imaginação e; v) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Todos estes elementos devem fazer parte da proposta pedagógica das instituições visando a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos.

Diante dos trabalhos trazidos, vimos que a qualidade da educação infantil é percebida de diferentes formas. Entretanto, elementos como oferta de ensino em tempo integral, infraestrutura escolar, currículo ou proposta pedagógica trabalhada com as crianças, formação inicial e continuada dos docentes e as interações dentro e fora da escola com familiares e comunidade escolar estão presentes na percepção de uma educação de qualidade.

Na quase totalidade dos trabalhos que tratam da temática da qualidade da Educação Infantil que analisamos, um olhar recorrente é trazido às condições de oferta deste ensino, como ponto de partida para se discutir a qualidade. Assim, no denso e complexo escopo de análise sobre a qualidade da educação vamos nos restringir aos aspectos da oferta de educação escolar e, por isso, abordaremos as condições de oferta, como parte inicial para o provimento de uma educação de qualidade.

#### **4.2 UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO E QUALIDADE**

O presente texto visa problematizar a questão da universalização do atendimento escolar e os reflexos na qualidade do ensino, percebida por diferentes autores sob diferentes aspectos. Para tanto, são trazidos trabalhos que observaram realidades municipais e que apontam

estratégias utilizadas para universalizar a pré-escola, mas que, para tal, reduzem matrículas de tempo integral, ou mesmo reduzem o crescimento de matrículas da creche etc.

No estudo de Flores (2015, pg 4) é apontado uma preocupação trazida pela autora Malta Campos (2010), sobre a ampliação da obrigatoriedade de matrícula escolar, no que concerne a uma eventual “escolarização antecipada” das crianças de quatro e cinco anos. Ainda neste artigo, Flores (2015) ressalta que outras repercussões da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola poderiam impactar, também, sobre os avanços ainda não consolidados no atendimento às crianças de até três anos, reduzindo a oferta de matrículas para esta faixa etária, ou, ainda, o direito ao atendimento em tempo integral. Ambas as preocupações se encontram problematizadas em trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPEd, na edição posterior ao da publicação citada.

Um deles é o estudo de Santos e Barros (2017) que analisa a expansão da Educação Infantil, com foco na obrigatoriedade da frequência a partir dos quatro anos de idade, nos Planos Municipais de Educação – PMEs de um conjunto de municípios de um estado da região Sudeste do país. Para isso, selecionam indicadores contextuais dos municípios e comparam seus desempenhos levando em consideração suas semelhanças e diferenças.

Os autores, inspirados em Cury (2008), afirmam que a partir do direito à educação nascem as exigências de buscar formas de efetivá-lo, que pode se dar de maneiras distintas nos municípios, mesmo partindo de condições semelhantes (Produto Interno Bruto - PIBs e populações similares, por exemplo), chegando a desempenhos bastantes diferentes no atendimento à pré-escola. Como forma de ilustrar a observação, demonstraram que os PMEs apresentam duas estratégias claras de expansão de vagas: a construção de escolas com a colaboração da União e o conveniamento de instituições filantrópicas. Por fim, questionam o quanto a própria legislação, ao priorizar a ampliação do atendimento na pré-escola, não estaria prejudicando o pleno atendimento das crianças na creche. Problematizam, ainda, os motivos pelos quais obtêm-se resultados de atendimento desiguais, mesmo se tratando de municípios semelhantes.

Segundo Falciano, Santos e Nunes (2019), a expansão das redes tem ocorrido de diferentes maneiras, que vão desde iniciativas mais recomendadas, como a construção de novos espaços escolares para a Educação Infantil, até iniciativas emergenciais, menos favoráveis ao pleno desenvolvimento, tais como o uso de espaços alternativos: aluguel de casas, prédios comerciais e aproveitamento de salas em escolas de Ensino Fundamental - buscando adaptá-las para atender as crianças menores.

Identificamos pelos autores uma contraposição da lógica universalizante em detrimento à da qualidade, que traz à tona uma discussão que já existia anteriormente. Na verdade, tal contraposição não devia existir – a situação ideal seria aquela em que todas as crianças tivessem acesso à educação e que essa educação fosse de qualidade.

No Brasil, assim como ocorreu no ensino fundamental e no ensino médio, a priorização do atendimento universalizado e depois a atenção à qualidade, se volta agora, à primeira etapa da educação básica – a educação infantil. Neste caso, tem sido até um pouco mais grave uma vez que para a garantia do acesso em um segmento obrigatório – a pré-escola – reduziu-se o atendimento em tempo integral de creches, pré-escolas e, em alguns casos, também nos anos iniciais do ensino fundamental, além de desacelerar o crescimento de vagas nas creches, por exemplo.

O trabalho de Santos (2017) estuda o município de Itabuna, na Bahia, e analisa a estratégia da ampliação de vagas na educação infantil, por meio do partilhamento de espaço em escolas que oferecem o ensino fundamental. A utilização dessa estratégia é recomendada desde que a proposta pedagógica contemple as especificidades das faixas etárias e que o espaço físico esteja adequado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de ambas as etapas da educação.

Entretanto, pela pesquisa, não é o que, de fato, ocorre na localidade. Nas observações realizadas, foram identificadas ausência de água potável no espaço em que se atende crianças de quatro e cinco anos e sala de Ensino Fundamental adaptada, cuja divisão do espaço para atendimento a duas turmas de Educação Infantil se dava por meio de lona plástica - o que segundo o autor, “descumpra a regulamentação legal de 1,50 m<sup>2</sup> por criança atendida nas salas permanecendo a ideia de que para crianças da Educação Infantil qualquer lugar serve”.

Considerando ainda a divisão da escola de ensino fundamental para atendimento da educação infantil, outra situação que indica oferta de menor qualidade, observada na pesquisa de Santos, é a ausência de recreio escolar para as crianças da educação infantil, priorizando, na metade das escolas, o ensino fundamental. Tal constatação fere ao disposto nas legislações que preconizam a necessidade de interações, relações e práticas cotidianas, para as crianças.

Morgado (2017), preocupada com aspectos qualitativos do atendimento às crianças da educação infantil, estudou o município da Lapa, localizado no Paraná. Em seu trabalho, conclui que, quantitativamente, a implantação da obrigatoriedade está efetivada, mas quanto ao aspecto qualitativo, objeto do trabalho, a autora observa parcelamento de atendimento, falta de investimentos nas unidades exclusivas de educação infantil e utilização das escolas de ensino fundamental para atendimento da demanda.

Nestas escolas de Ensino Fundamental, a autora salienta que não tem sido realizados novos concursos para a contratação de educadores infantil, ficando a cargo dos docentes do Ensino Fundamental exercerem essa função. Adicionalmente, segundo a pesquisadora, o estudo foi suficiente para perceber um atendimento mais assistencialista do que pedagógico, para o segmento infantil, dado pelas escolas – o que pode comprometer a qualidade almejada, relacionada ao desenvolvimento cognitivo dessas crianças. “Ao encerrar essa pesquisa nos deparamos ainda com visões assistencialistas da educação infantil, e com uma obrigatoriedade prioritariamente quantitativa baseada em números e não em qualidade de atendimento para as crianças, novamente voltamos a caminhada na tentativa de superar preconceitos enraizados por muito tempo”.

Sobre a qualidade da educação ofertada, Meister (2018) faz reflexões importantes relacionadas às desigualdades escolares “imputadas” pelas decisões governamentais. Em seu estudo, a autora foca na questão da distribuição das matrículas nas escolas conforme localização residencial dos alunos e defende que tal política faz sentido considerando que todas as escolas oferecem a mesma educação de qualidade, o que sabemos não ser verdade no contexto brasileiro. “Os estudos referidos e analisados indicam que, conforme os contextos no âmbito de estados ou municípios, as políticas educacionais podem propiciar processos de desigualdade escolar”.

Seu trabalho nos faz questionar se as diferentes estratégias adotadas para atendimento da população de 4 e 5 anos está ocorrendo de maneira equitativa ou não. A pesquisadora analisou municípios pertencentes à região metropolitana de Curitiba e argumenta que “dependendo das interpretações das secretarias municipais e das decisões tomadas no âmbito municipal, a política educacional adotada, principalmente se tratando de distribuição de matrícula - pode restar em descompasso com as próprias finalidades da educação. Os resultados indicam uma associação entre modelos de políticas de acesso à escola e a distribuição desigual de oportunidades educacionais”.

Os estudos reforçam que na percepção da qualidade da educação infantil estão presentes elementos como oferta de ensino em tempo integral, infraestrutura escolar, currículo ou proposta pedagógica trabalhada com as crianças e, formação inicial e continuada dos docentes.

Outro ponto claramente observável nos trabalhos é a distinção, em termos de suas características, das unidades que atendem às crianças. Neste caso, entendemos que caso seja comprovada uma diferença na trajetória escolar de crianças provenientes de determinadas instituições escolares, em detrimento de outras, estaremos diante de uma questão de extrema

relevância, pois evidenciaria o início da desigualdade educacional em decorrência de decisões governamentais, no âmbito de implementação de políticas públicas.

### **4.3 TRAJETÓRIA ESCOLAR REGULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

No artigo 206, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e de garantia de um padrão de qualidade, entre outros.

Os Planos Municipais de Educação, além de propor universalização de etapas da educação propõem, também, metas que atuam no fomento à qualidade da Educação Básica, garantindo a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem em todo o país (BRASIL, 2014, meta 7). A melhoria do fluxo está relacionada a uma trajetória escolar regular, que é alicerce para as análises que o presente estudo se propõe. Assim, nesta seção abordaremos com mais detalhes a caracterização de uma trajetória escolar regular e a relação que existe entre o fluxo e a aprendizagem.

Entendemos como uma trajetória regular aquela em que os estudantes conseguem aprender o necessário esperado para cada ano de escolaridade que cursa e ser aprovado ao fim do ano letivo, para o ano escolar seguinte. No ensino regular, o conceito da trajetória encontra-se relacionado à idade com que o estudante cursa cada uma das séries e a oportunização dos aprendizados de maneira que permita o prosseguimento dos estudos. Assim, nesta modalidade de ensino, em uma trajetória regular, os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental concluem este segmento com idade entre 10 e 11 anos, concluem os Anos Finais do Ensino Fundamental com idade entre 14 e 15 anos e, por fim, concluem a educação básica, na idade esperada – entre 17 e 18 anos.

Em relação às oportunidades de acesso, Soares (2004) lembra-nos que, embora essencial, sua garantia não é condição suficiente para nenhum propósito educacional, quando não combinada com a necessária qualidade do ensino oferecido. Portanto, um discente deve não só frequentar uma boa escola. Deve, dentro dela, ter um fluxo regular, caracterizado por indicadores de frequência às aulas, promoção à série seguinte e conclusão da educação básica.

Na história sobre qualidade da educação no Brasil, em diferentes momentos, tanto o acesso ao ensino quanto a conclusão do curso, já foram utilizados como indicadores para mensuração da qualidade. Com efeito, o avanço nas concepções de qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio incluíram conceitos relacionados à aprendizagem dos estudantes que, por questão de escopo, não foi abordado nesta pesquisa.

Em síntese, trajetória escolar, que é uma medida de fluxo dos estudantes na educação básica, está associada ao aprendizado que, por sua vez, como apontado em diversas pesquisas (Soares, Alves e Fonseca, 2021), tem relação com o nível socioeconômico dos estudantes. Fluxo escolar e aprendizado são, dentre outras, medidas utilizadas para a mensuração da qualidade do ensino ofertado. Assim, para análise do fluxo escolar dos estudantes, proposto neste trabalho, foi necessário ter medidas de controle de nível socioeconômico, como forma de minimizar seu efeito nas conclusões do estudo deste trabalho.

#### **4.4 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO**

Este capítulo se propôs a apresentar o complexo campo conceitual da qualidade educacional, as discussões que envolve o tema e a dificuldade de aferi-lo para acompanhar seu cumprimento. Através dos esforços dos pesquisadores apresentados, observamos a distinção entre qualidade da oferta, que encontra-se relacionada às condições de oferta, ou seja, aos insumos necessários para o processo de consecução da aprendizagem e qualidade do ensino que está mais relacionada a um aprendizado mensurado, a um resultado do processo.

Observamos pelos trabalhos trazidos no capítulo, que no âmbito da pré-escola, a qualidade da oferta é mais explorada do que a qualidade do ensino. Embora não tenham sido apresentadas medidas que comprovem o conhecimento adquirido na pré-escola, parece existir uma aposta velada de que um ensino de qualidade é decorrente de uma oferta de qualidade nesta etapa de ensino.

A partir dos conhecimentos organizados até este ponto do trabalho, que perpassa, de maneira geral, os aspectos conceituais e organizacionais da educação infantil no país, se faz necessário adentrar nas particularidades do município investigado neste estudo. Mantendo o foco na oferta da educação infantil, o próximo capítulo busca alcançar a caracterização desta oferta em Belo Horizonte.

### **5. OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE**

Considerando que o município é responsável pela oferta de Educação Infantil em sua jurisdição, neste capítulo, objetivamos descrever como se deu a educação infantil em Belo Horizonte e, para isto, iniciaremos caracterizando a política de educação infantil no município, trazendo os principais elementos do arranjo desta etapa de ensino a partir de dois

temas principais: i) a organização da educação infantil e ii) o Plano Municipal de Educação. Contudo, antes de iniciar os temas apresentados, primeiramente, apresentaremos o contexto histórico da cidade, no que tange à oferta pública da educação infantil.

O documento sobre desafios curriculares, produzido por profissionais da Prefeitura de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2013 pg 23), descreve que o início da história da Educação Infantil pública no município se deu em 1957, com a inauguração do Jardim Municipal da Renascença. A partir deste Jardim de Infância, observou-se um movimento maior de ampliação das unidades de ensino após a década de 1970. Além do Jardim de Infância citado, entre 1957 e 2004, foram criadas outras doze unidades de ensino, de atendimento parcial, exclusivas para crianças de 3 a 6 anos de idade. Em outras palavras, durante 47 anos, tinha-se apenas 13 unidades que ofertavam a Educação Infantil de maneira exclusiva, em um município capital do segundo estado mais populoso do Brasil – Minas Gerais. Boa parte desses anos, cabe lembrar, o atendimento tinha caráter mais assistencialista que educacional.

A partir do momento em que a Educação Infantil passou a ser da pasta Educação, o atendimento desta etapa em escolas que já ofertavam o Ensino Fundamental era condicionado à sobra de vagas após cadastro escolar para crianças do 1º ciclo do Ensino Fundamental, principalmente depois de instituída a obrigatoriedade do ensino a partir dos 6 anos de idade. Como consequência, ainda que a criança tivesse sido atendida na Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, a continuidade de seus estudos na unidade não era garantida, o que prejudica a integração entre etapas da Educação Básica -, uma vez que se priorizava o ensino obrigatório à época. Há que se destacar que embora ocorresse um atendimento em escolas de Ensino Fundamental, estas unidades não se apresentavam preparadas para receber estas crianças menores, tanto no quesito infraestrutura quando no quesito de formação dos profissionais.

Segundo Reis (2012, pgs 4 e 14), uma grande contribuição para o movimento de ampliação das unidades de ensino para atendimento à Educação Infantil, sobretudo em creches, foi a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEI's construídas a partir de financiamento com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Estas unidades eram vinculadas administrativamente e financeiramente, a uma escola municipal já existente e, as primeiras, que totalizavam 15, foram entregues à comunidade em 2004. Na sequência, inauguraram-se a cada ano um conjunto de novas UMEI's, conforme indica a tabela abaixo.

Tabela 3: Quantidade de UMEI's inauguradas em Belo Horizonte, entre 2004 e 2011.

Ano	Quantidade	UMEI's inauguradas	
2004	15	UMEI Padre Tarcísio; UMEI Granja de Freitas; UMEI CAC Havaí; UMEI Caetano Furquim; UMEI Cardoso; UMEI Carlos Prates; UMEI Castelo; UMEI da Vila Santa Maria;	UMEI Gameleira; UMEI Juliana; UMEI Paraúna; UMEI São Gabriel; UMEI Vila Antena; UMEI Vila Santa Rita de Cássia; UMEI Vila São Vicente.
2005	13	UMEI Aarão Reis; UMEI Cachoeirinha; UMEI Cavalinho de Pau; UMEI Céu Azul; UMEI Coqueiro Verde; UMEI Jardim Leblon; UMEI Jardim Vitória;	UMEI Jatobá IV; UMEI Mariquinhas; UMEI Pilar Olhos D'Água; UMEI Santa Isabel; UMEI Vila Apolônia; UMEI Vila Senhor dos Passos.
2006	2	UMEI Ribeiro de Abreu;	UMEI Sol Nascente.
2007	7	UMEI Alaíde Lisboa; UMEI Betinho; UMEI Capitão Eduardo; UMEI Heliópolis;	UMEI Jardim Guanabara; UMEI José Isidoro Filho; UMEI Mangueiras.
2008	3	UMEI Grajaú; UMEI Pedreira Prado Lopes.	UMEI Primeiro de Maio;
2009	9	UMEI Águas Claras; UMEI Itatiaia; UMEI Ouro Minas; UMEI Paraíso; UMEI Pituchinha;	UMEI Pindorama; UMEI Taquaril; UMEI Santa Cruz; UMEI São João.
2010	7	UMEI Miramar; UMEI Itamarati; UMEI CIAC – Lucas Monteiro Machado;	UMEI Luxemburgo; UMEI São Bernardo; UMEI Timbiras; UMEI Vila Conceição.
2011	7	UMEI Acidélia Lott; UMEI Delfim Moreira; UMEI Zilá Spósito; UMEI Sabinópolis;	UMEI Nova Esperança; UMEI Lagoa; UMEI Silva Lobo.

Fonte: Adaptação dos Quadros 4 – (REIS, 2012 pg 92-95)

É importante destacar que as UMEI's se tornaram referência de qualidade na oferta de ensino dessa etapa, com reconhecimento nacional. Assim, conforme indica Silva, Braga e Vieira (2021), com a implementação das UMEI's observa-se que:

(...) a educação infantil em Belo Horizonte passou a ser ofertada por diferentes tipos de instituições. As públicas, com as UMEIs, as pré-escolas municipais (antigos jardins municipais), as escolas de ensino

fundamental com turmas de educação infantil. As privadas, sendo as creches e pré-escolas conveniadas com a prefeitura, além das particulares ou filantrópicas/comunitárias não conveniadas com o poder público municipal (Silva, Braga e Vieira, 2021, p.4).

Reis (2012) afirma que em 2012 percebeu-se um novo movimento para a construção de novas UMEI's, implantação de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, adaptações e adequações dos espaços onde as crianças já eram atendidas e aumento do número de vagas na rede conveniada, com vistas à ampliação do atendimento das crianças na Educação Infantil. Para ampliação das UMEI's neste caso, foi utilizada a estratégia de Parceria Público Privada - PPP. Nesta época, segundo o autor, a rede já contava com 63 UMEI's e, por meio da PPP, pretendia-se ampliar para 32 novas unidades. Na oportunidade, defende a vantagem de se ampliar unidades por meio de PPP alegando menor complexidade e maior agilidade:

Todas as sessenta e três UMEI's existentes foram construídas através de contratos administrativos, regidos pela Lei Federal 8.666. Segundo justificativas da Secretaria Municipal de Educação, os contratos administrativos trazem uma série de transtornos uma vez que a administração pública fica responsável por conceber inteiramente o projeto, o que proporciona menor flexibilidade de execução do mesmo. Pelos contratos administrativos, a gestão dos projetos é mais complexa que em uma Parceria Público Privada, uma vez que são múltiplos prestadores de serviços e frequentemente ocorre divisão do escopo do projeto entre esses prestadores de serviços. Esse processo, além da necessidade de lidar com vários prestadores de serviços durante a execução dos projetos, não garante o mesmo padrão na qualidade final. Dessa forma, há maior exposição da administração pública aos riscos de projetos, tais como atrasos e aditivos de contratos, que levam a maiores custos finais do projeto. Normalmente, a execução dos projetos atrasa e os prazos estabelecidos para entrega do produto final não são cumpridos pelos construtores. Por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação despense um grande número de profissionais e outros recursos, desde as negociações iniciais até a entrega dos produtos finais" (REIS, 2012 pg 22).

Feita a breve contextualização histórica da criação das unidades de atendimento da Educação Infantil, em Belo Horizonte, passamos a entender como encontra-se organizado esse atendimento atualmente, como indicado no início deste capítulo.

## **5.1 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO**

Orientado pelas atribuições definidas pela LDB/1996, em 2000, o Conselho Municipal de Belo Horizonte - CME/BH instituiu regras para a abertura de unidades e quanto ao funcionamento da educação infantil no município, ao publicar a Resolução CME/BH 01/2000.

Tal regulamentação que trata sobre a organização e normatização de parâmetros para atendimento da educação infantil em Belo Horizonte foi atualizada posteriormente com a publicação da Resolução CME/BH N° 001/2015.

Ambas as Resoluções, de maneira geral, definem as instituições que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH); normatiza o funcionamento e organização das escolas, a proposta pedagógica e o regimento escolar, o quadro e formação dos profissionais, os espaços, instalações e equipamentos que devem conter as unidades escolares e sobre autorização de funcionamento e encerramento de atividades, dentre outros. O documento fornece conceitos e regramentos importantes que serão utilizados neste trabalho para análise dos dados e reflexões.

No âmbito da Educação Infantil, a normativa atual define em seu Artigo 8 o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH) como sendo composto pelas instituições mantidas pelo poder público municipal, pelas instituições criadas e mantidas pela iniciativa privada e pelos órgãos municipais de educação, que compreende o Conselho Municipal de Educação (órgão normativo, consultivo e deliberativo) e a Secretaria Municipal de Educação (órgão executivo).

Ainda, a Resolução caracteriza o atendimento Infantil, em Creche e Pré-escola, como sendo públicos ou privados, não domésticos, regulados e supervisionados por órgãos competentes do Sistema Municipal (Artigo 3º). Nesta linha, convergente com a organização dos tipos de instituições trazida pelo Censo Escolar, a normativa, em seu Artigo 9º, caracteriza as instituições em dois grupos: I - públicas, aquelas criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal e; II - privadas, como aquelas mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado, que se classificam de acordo com as seguintes categorias: a) particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos alíneas abaixo; b) comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; c) confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideológica específicas e ao disposto na alínea anterior; d) filantrópicas, na forma da lei.

Em seu Artigo 6º que trata efetivação dos deveres do município com a educação infantil pública, destaca-se a convergência com as proposições do PNE, porque na época de sua

elaboração ainda não se tinha publicado o PME-BH e a garantia de vaga em instituição pública de educação infantil mais próxima da residência, a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. A garantia de vaga em instituição mais próxima da residência, se por um lado mantém as crianças na comunidade em que vivem, podendo facilitar sua locomoção favorecendo a frequência à unidade escolar, por outro, vai ao encontro da preocupação que a pesquisadora Meister (2018) relatou, sob a ótica da desigualdade, que tal política só é coerente se considerarmos que todas as escolas oferecem educação de qualidade equivalente. Caso contrário, delega-se a uma criança a frequência a uma escola de menor ou maior qualidade conforme local de moradia, reforçando e replicando desigualdades sociais na educação.

Outros pontos de destaque na normativa que apoiarão o presente estudo trata-se da definição de formação mínima aos profissionais para atuação nas instituições de Educação Infantil (Artigo 35º) e infraestrutura mínima para o funcionamento das Unidades que compõem o SME-BH (Artigo 50º). No que tange à formação dos professores, é exigida formação em nível superior, em curso de pedagogia ou normal superior, admitindo-se como formação mínima, para professor que exerce a docência, o nível médio na modalidade normal. Já no que tange à infraestrutura das escolas, devem contemplar espaços para recepção, execução de atividades pedagógicas e administrativas, alimentação e higiene; ambientes para recreação das crianças, insumos e recursos pedagógicos, conforme descritos no Artigo:

Art. 50 - A estrutura física da instituição de educação infantil deverá contemplar: I - recepção; II - sala própria para atividades administrativas e pedagógicas; III - sala de professores; IV - salas para atividade das crianças, com dimensões que garantam, no mínimo, 1m<sup>2</sup> (um metro quadrado) por criança, com ventilação direta e iluminação natural, que podem ser complementadas com a artificial; V - materialidade, jogos e brinquedos adequados à faixa etária atendida, em boas condições de uso e segurança incluindo os que valorizem a diversidade étnico racial; VI - mobiliário e equipamentos adequados às atividades pedagógicas, em quantidade suficiente e tamanho proporcional à faixa etária atendida, não se constituindo em obstáculo nem cerceamento à liberdade de movimento das crianças; VII - refeitório; VIII - instalações, equipamentos e condições para o preparo e/ou fornecimento de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança; IX - instalação de água potável para consumo e higienização, acessível às crianças; X - banheiros infantis adequados às faixas etárias atendidas, com portas desprovidas de chaves e trincos, que garantam a proporção de: a) 1 vaso sanitário para cada 20 crianças; b) 1 lavatório para cada 20 crianças; c) chuveiros em quantidade suficiente para atender a rotina de banho definida pela instituição, tendo como parâmetro 1 chuveiro para cada 20 crianças. XI - banheiro infantil equipado para atender crianças com deficiência ou adaptações nos banheiros existentes; XII - banheiros, para uso exclusivo de adultos, com instalações sanitárias completas; XIII - espaço externo organizado com: a) área com incidência

direta de raios solares; b) área coberta; c) área verde; d) parque infantil. XIV - área de serviço/lavanderia devidamente equipada com tanque; depósito de material de limpeza e armário para guardar vassouras, rodos e similares, adequados e em bom estado de conservação e segurança; XV - sala multiuso destinada a atividades diferenciadas, planejadas de acordo com a proposta pedagógica, com equipamentos e acessórios adequados; XVI - local adequado para depósito de lixo, que não permita o acesso das crianças; XVII - biblioteca ou cantinhos de leitura nas salas de atividade ou sala multiuso. § 1º - As dependências citadas nos incisos IV, VII, VIII, X, XI, XII, XIV, XV, XVI e XVII desta resolução, devem ter pisos que ofereçam segurança e fácil limpeza e paredes revestidas com material liso e lavável. § 2º - Deve ser garantido o acesso das crianças com deficiência, por meio da supressão de barreiras arquitetônicas, da instalação de rampas ou outras formas que ofereçam segurança, além de mobiliário e equipamentos necessários às suas especificidades (RESOLUÇÃO CME/BH Nº 001/2015).

A estrutura física indicada na Resolução CME/BH Nº 001/2015 agrupa elementos de estrutura, mobiliário e equipamentos convergentes com o disposto no Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), sobre os padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. A estrutura física indicada no Parecer, posteriormente, foi quantificada criando os trabalhos relacionados ao Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQi (Parecer CNE/CEB nº 3/2019, aprovado em 26 de março de 2019).

Abaixo apresentamos um quadro comparativo da infraestrutura indicada para Educação Infantil, de ambas as normativas.

Quadro 3: Comparação entre estrutura física das escolas de Belo Horizonte com base na Resolução CME/BH Nº 001/2015 e estrutura física de escolas públicas com Base no Parecer CNE/CEB Nº 8/2010.

<b>Resolução CME/BH Nº 001/2015</b>	<b>Parecer CNE/CEB nº 8/2010: Estrutura e características do prédio da Pré-Escola (CAQi)</b>	<b>Parecer CNE/CEB nº 8/2010: Equipamentos e material permanente (CAQi)</b>
Recepção	-	-
Sala própria para atividades administrativas e pedagógicas	Sala de direção/equipe	Computador para administração/docentes; Impressora jato de tinta; Impressora laser; Copiadora multifuncional; Guilhotina de papel
Sala de professores	Sala de professores	-
Salas para atividade das crianças, com dimensões que garantam, no mínimo, 1m <sup>2</sup> (um metro quadrado) por criança, com ventilação direta e iluminação natural, que podem ser complementadas com a artificial	Salas de aula	-

<b>Resolução CME/BH Nº 001/2015</b>	<b>Parecer CNE/CEB nº 8/2010: Estrutura e características do prédio da Pré-Escola (CAQi)</b>	<b>Parecer CNE/CEB nº 8/2010: Equipamentos e material permanente (CAQi)</b>
Materialidade, jogos e brinquedos adequados à faixa etária atendida, em boas condições de uso e segurança incluindo os que valorizem a diversidade étnico racial	-	-
Mobiliário e equipamentos adequados às atividades pedagógicas, em quantidade suficiente e tamanho proporcional à faixa etária atendida, não se constituindo em obstáculo nem cerceamento à liberdade de movimento das crianças	-	-
Refeitório	Refeitório	-
Instalações, equipamentos e condições para o preparo e/ou fornecimento de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança	Copa/Cozinha	Freezer, Geladeira, Fogão industrial; Liquidificador industrial; Botijão de gás
Instalação de água potável para consumo e higienização, acessível às crianças	-	-
Banheiros infantis adequados às faixas etárias atendidas, com portas desprovidas de chaves e trincos	Banheiro de alunos	-
Banheiro infantil equipado para atender crianças com deficiência ou adaptações nos banheiros existentes	Banheiro de alunos	-
Banheiros, para uso exclusivo de adultos, com instalações sanitárias completas	Banheiro de funcionários/professores	-
Espaço externo organizado com área com incidência direta de raios solares	-	-
Espaço externo organizado com área coberta	Quadra coberta	-
Espaço externo organizado com área verde	-	-
Espaço externo organizado com parque infantil	Parque infantil	Conjunto de brinquedos para parquinho; Colchonetes (para educação física)

<b>Resolução CME/BH N° 001/2015</b>	<b>Parecer CNE/CEB n° 8/2010: Estrutura e características do prédio da Pré-Escola (CAQi)</b>	<b>Parecer CNE/CEB n° 8/2010: Equipamentos e material permanente (CAQi)</b>
Área de serviço/lavanderia devidamente equipada com tanque; depósito de material de limpeza e armário para guardar vassouras, rodos e similares, adequados e em bom estado de conservação e segurança	Sala de depósito	-
Sala multiuso destinada a atividades diferenciadas, planejadas de acordo com a proposta pedagógica, com equipamentos e acessórios adequados	Salas de TV/DVD	Retroprojeter; Tela para projeção; Televisor; Suporte para TV e DVD; Aparelho de DVD; Máquina fotográfica; Aparelho de CD e rádio
Local adequado para depósito de lixo, que não permita o acesso das crianças	-	-
Biblioteca ou cantinhos de leitura nas salas de atividade ou sala multiuso	Sala de leitura/biblioteca/computação	Enciclopédia; Dicionário; Literatura infantil; Material complementar de apoio pedagógico
-	-	Mobiliária e aparelhos em geral: Carteiras; Cadeiras; Mesa tipo escrivaninha; Arquivo de aço com 4 gavetas; Armário de madeira com 2 portas; Mesa para computador; Mesa de leitura; Mesa de reunião da sala de professores; Armário com 2 portas para secretaria; Mesa para refeitório; Mesa para impressora; estantes para biblioteca; Quadro para sala de aula; Bebedouro elétrico; circulador de ar de parede; Máquina de lavar roupa; Máquina Secadora; Telefone

Fonte: Elaboração própria a partir das informações disponíveis nos documentos oficiais.

Além da Resolução CME/BH N° 001/2015, outro documento importante para orientar quanto à organização do ensino no município é a Portaria n° 316/2017. Conforme estabelecido na estratégia 1.12 do PME-BH, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) expediu a referida Portaria, que estabelece o Regulamento de Prévio Credenciamento de Organizações da Sociedade Civil (OSCs) para parcerias da SMED-BH, tendo em vista o atendimento da Educação Infantil.

Depreende-se, a partir da Portaria, que o credenciamento de OSC para futuras parcerias com a SMED-BH no atendimento educacional, se dará apenas no âmbito do atendimento de

crianças de 0 a 3 anos de idade, ou seja, público da creche. Neste sentido, mesmo que haja atendimento de crianças na pré-escola nestas unidades conveniadas, o segmento não faz parte do Convênio. Cabe ressaltar, no entanto, que no período em que os estudantes analisados neste trabalho frequentaram a Educação Infantil – 2011 (que precede tal portaria), em tese, poderia haver parcerias com a SMEB-BH para a oferta de pré-escola.

Com a publicização da Portaria, entende-se que não haverá mais a possibilidade de conveniamento para atender a pré-escola. Ademais, por ausência de menção, acredita-se que as parcerias vigentes até a data da publicação da Portaria, para oferta da pré-escola, não sejam renovadas e, com isso, espera-se que o número de escolas conveniadas com o poder público municipal que ofertam o segmento diminua ao longo dos anos.

Outro ponto importante trazido na Portaria trata-se da infraestrutura mínima das unidades, exigida para a autorização de funcionamento escolar, requisito para celebração de parceria entre a SMED e as OSCs. Tal infraestrutura é muito convergente com a exigida pela Resolução CME/BH N° 001/2015, em seu Artigo 50. A diferença é que a Resolução CME/BH N° 001/2015 concede um pouco mais de detalhes em alguns itens e acrescenta o item relativo à “materialidade, jogos e brinquedos adequados à faixa etária atendida, em boas condições de uso e segurança incluindo os que valorizem a diversidade étnico racial”, não identificado na Portaria SMED N° 316/2017.

Tais normativas, como mencionado, serão utilizadas para analisar a infraestrutura das unidades que oferecem a Pré-Escola no município, como forma de caracterizar as unidades para identificação de diferenças no atendimento escolar.

## **5.2 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

Aprovada em 13 de março de 2016, a Lei 10.917 institui o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte - PME-BH. Ela apresenta as mesmas diretrizes do Plano Nacional de Educação - PNE, reforça a colaboração entre União, Estado e Município para alcance das metas e apresenta, em seu anexo único, as metas a serem alcançadas e as estratégias adotadas para tal.

No que se refere à Meta 1, objeto de análise deste trabalho, observamos que o município manteve a redação presente no PNE:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50%

(cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE (BELO HORIZONTE, 2016).

Para alcançar a meta, foram listadas 25 estratégias, oito a mais que aquelas presentes no Plano Nacional. Observamos que as estratégias elencadas no PME-BH não se tratam de mera repetição daquelas listadas no PNE, contudo, apresentam-se alinhadas com as estratégias nacionais e convergentes com as particularidades do município.

No que se refere ao atendimento das crianças, na educação infantil, propriamente dito, identificamos as estratégias 1.5, 1.6, 1.12 e 1.13 que tratam da organização da oferta no município:

- 1.5) dar continuidade à parceria com o governo federal para garantir o alcance das metas de expansão do atendimento na educação infantil;
- 1.6) intensificar, até o último ano de vigência deste PME, a execução dos projetos de adequação, reforma e ampliação dos prédios existentes, considerando as especificidades da educação infantil e as necessidades de acessibilidade, segundo as normas técnicas e legais vigentes; com o objetivo de expansão da melhoria da rede física das escolas infantis públicas;
- 1.12) realizar, periodicamente, chamamento público para a inclusão de novas instituições privadas comunitárias, filantrópicas ou confessionais para atendimento à educação infantil;
- 1.13) ampliar o atendimento da educação infantil na rede própria do Município, de forma a assegurar o cumprimento da Meta 1 do PNE e deste PME (BELO HORIZONTE, 2016).

De maneira geral, as estratégias adotadas voltam-se à ampliação da própria rede por meio de parcerias com o Governo Federal, adequação, reforma e ampliação das unidades da própria rede e realização de chamamento público para a inclusão de novas instituições privadas comunitárias, filantrópicas ou confessionais.

Destacamos que no conjunto de estratégias listadas para alcance da meta 1, não há menção à expansão da oferta de educação infantil em tempo integral, como consta na estratégia 1.17 do PNE, apesar da grande similaridade da redação da estratégia 1.25 do PME-BH, como se pode observar:

- 1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2014).
- 1.25) estimular o acesso à educação infantil para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, em conformidade com o PNE. (BELO HORIZONTE, 2016).

Entretanto, o compromisso com o aumento do atendimento em educação integral, encontra-se registrado na Resolução CME/BH Nº 001/2015, que fixa normas para o

funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH), no Artigo 6º que trata dos deveres do município perante a Educação Infantil, mais especificamente, em seu inciso IV.

No quadro abaixo é demonstrado um comparativo das estratégias para alcance da Meta 1, em ambas as normativas analisadas.

Quadro 4: Comparativo das estratégias adotadas para alcance da Meta 1 no PNE e PME-BH.

<b>META 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE.</b>	
<b>ESTRATÉGIAS</b>	
<b>PME-BH</b>	<b>PNE</b>
1.1) definir, em regime de colaboração com a União, o estado e entidades da sociedade civil, metas que assegurem a expansão na rede pública de educação infantil de zero a cinco anos, segundo parâmetro nacional de qualidade e considerando as peculiaridades do Município;	1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
1.2) implementar banco de dados, a ser disponibilizado no Sistema de Gestão Escolar – SGE – da Rede Municipal de Educação, para identificar a renda per capita anual das famílias atendidas, no ato da efetivação e da renovação de matrícula das crianças;	1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;
1.3) atualizar o estudo realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais – IPEAD/UFMG, para identificar a demanda por educação infantil em Belo Horizonte;	1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
1.8) criar um sistema de inscrições, disponível na Rede Mundial de Computadores – internet, para viabilizar o levantamento e a publicação da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas;	1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;
1.4) aprimorar o Sistema de Cadastramento da Educação Infantil – SICEI, de forma a qualificar a demanda pela educação infantil, considerando cada criança inscrita, independentemente do número de instituições em que realizou a inscrição;	1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;
	1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;

<b>META 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE.</b>	
<b>ESTRATÉGIAS</b>	
<b>PME-BH</b>	<b>PNE</b>
1.5) dar continuidade à parceria com o governo federal para garantir o alcance das metas de expansão do atendimento na educação infantil;	1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;
1.6) intensificar, até o último ano de vigência deste PME, a execução dos projetos de adequação, reforma e ampliação dos prédios existentes, considerando as especificidades da educação infantil e as necessidades de acessibilidade, segundo as normas técnicas e legais vigentes; com o objetivo de expansão da melhoria da rede física das escolas infantis públicas;	
1.13) ampliar o atendimento da educação infantil na rede própria do Município, de forma a assegurar o cumprimento da Meta 1 do PNE e deste PME;	
1.7) implantar, até o segundo ano de vigência deste PME, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade e inclusão, entre outros indicadores relevantes;	1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
1.10) dar continuidade à aplicação sistemática e monitorada do documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” em duas instituições por secretaria de administração regional municipal a cada ano, sendo uma por semestre;	
1.11) implementar os planos de ação elaborados a partir da aplicação dos indicadores de qualidade, orientando as novas gestões sobre a importância de implementar e avaliar a educação infantil, com a participação da comunidade escolar, em cada instituição;	
1.9) criar um sistema de inscrições, disponível na internet, para a rede de instituições parceiras, visando aprimorar o levantamento de demanda manifesta na cidade;	1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;
1.12) realizar, periodicamente, chamamento público para a inclusão de novas instituições privadas comunitárias, filantrópicas ou confessionais para atendimento à educação infantil;	

<b>META 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE.</b>	
<b>ESTRATÉGIAS</b>	
<b>PME-BH</b>	<b>PNE</b>
1.14) assegurar a matrícula compulsória para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na educação infantil;	1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
1.15) ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e outras que demandem esse atendimento;	
1.16) intensificar a articulação entre as diferentes secretarias para construir e implementar políticas para primeira infância;	1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;
1.17) manter a expansão do atendimento da educação infantil, aprimorando os espaços existentes para atender às especificidades e necessidades da criança;	
1.18) intensificar o processo de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental da RME-BH, definindo metas e ações específicas para a transição entre os dois segmentos da educação básica;	
1.19) ampliar e consolidar o acompanhamento e o monitoramento de frequência dos estudantes beneficiários dos programas de transferência de renda, bem como daqueles que são vítimas de situações de discriminação, preconceitos e violência na escola, por meio do Programa Família-Escola da Secretaria Municipal de Educação;	1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade; 1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;
1.20) aprimorar o processo de mobilização das famílias atendidas nos diversos programas das secretarias de Políticas Sociais, Saúde, Educação, Assistência Social e órgãos de proteção à infância, para garantir a participação no processo de distribuição de vagas para a educação infantil;	
1.21) estimular a proposição de ações junto a estudantes e familiares das redes pública e privada de educação infantil, com o objetivo de abordar temas como a prevenção ao uso e abuso de drogas, bullying, direitos da criança e formação de valores na infância	

<b>META 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE.</b>	
<b>ESTRATÉGIAS</b>	
<b>PME-BH</b>	<b>PNE</b>
1.22) assegurar a elaboração e a difusão de orientações curriculares, formação de pessoal, produção de programas e materiais, com o objetivo de estimular o conhecimento, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, compreendidos como requisitos para o pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e para o padrão de qualidade da educação;	1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;
1.24) estimular a articulação entre núcleos de pesquisa, cursos de pós-graduação e de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;	
1.23) assegurar a inclusão de ações que promovam o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, bem como o combate ao racismo e a formas de discriminação a ele associadas nas propostas pedagógicas da educação infantil;	-
1.25) estimular o acesso à educação infantil para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, em conformidade com o PNE.	-
-	1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
-	1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
-	1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações disponíveis nos documentos oficiais.

Infelizmente, não encontramos as medidas atuais dos indicadores para acompanhamento da Meta 1 no município de Belo Horizonte no ambiente do Observatório do PNE<sup>6</sup>, disponível no site do Inep quanto nos dois últimos relatórios de ações anuais, da prefeitura de Belo Horizonte<sup>7</sup> - 2019 e 2020. Contudo, na disponibilização anual de informações sobre educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNADC, em pesquisa suplementar que contempla todas as idades, encontram-se informações disponíveis para capitais e regiões metropolitanas dos estados. Assim, considerando que o município deste estudo é a capital mineira, foi possível utilizar informações mais recentes divulgadas pela pesquisa, cuja última data é de 2018. É importante destacar, no entanto, que a falta de informações ao nível de municípios, para o acompanhamento da meta 1 torna-se uma grande lacuna que impossibilita a cobrança do direito, pelo controle social.

Na página do Observatório do PNE podemos observar que em 2010, com base no Censo Demográfico, 85,2% das crianças de 4 e 5 anos residentes em Belo Horizonte frequentavam a escola ou creche. Tal percentual representava um total de 47.612 crianças. Neste mesmo ano, 77,8% das crianças de 4 e 5 anos de Minas Gerais e 80,1% das crianças de 4 e 5 anos, brasileiras, frequentavam a escola ou creche, indicando que o município estava à frente em termos do percentual de atendimento neste segmento. Segundo a mesma fonte, em 2019, 96,1% das crianças de 4 e 5 anos residentes em Minas Gerais, frequentavam escola ou creche. Ou seja, em quase 10 anos o estado aumentou o percentual de crianças atendidas em 18,3 pontos percentuais.

Ainda no que se refere ao atendimento das crianças de 4 e 5 anos de Belo Horizonte, pela PNADC foi possível apurar que 95,9% das crianças frequentavam escolas em 2018, o que representava atendimento a cerca de 51 mil crianças. O atendimento de 2018 apresenta-se superior ao de 2010 em mais de 10 pontos percentuais, o que significa a abertura de mais 5 mil vagas no período. Apesar do aumento significativo no atendimento, constata-se que mesmo 2 anos após o prazo para universalização do atendimento às crianças de 4 e 5 anos, ainda há 4,1% das crianças fora da escola.

---

<sup>6</sup> A consulta foi realizada através do link: <https://observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>, acessado em 12 de setembro de 2021.

<sup>7</sup> A consulta foi realizada através do link: <https://prefeitura.pbh.gov.br/transparencia/contas-publicas/revistas-de-prestacoes-de-contas/relatorio-execucao>, acessado em 12 de setembro de 2021.

### **5.3 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO**

O município tem um histórico de atendimento da educação infantil que remonta à década de 1960. No entanto, a intensificação da expansão da oferta de ensino para a etapa ocorreu mais recentemente, impulsionada pela legislação que instituiu a obrigatoriedade da oferta. Ainda que Belo Horizonte se encontre à frente do resto dos municípios do estado mineiro, no quesito do atendimento às crianças de 4 e 5 anos, existe um quantitativo de crianças que o direito educacional ainda é negado. Adicionalmente, existe a preocupação que originou este estudo, relacionada às diferentes maneiras de oferta deste ensino. De forma geral, o conjunto de informações reunidas neste capítulo permitiu uma visualização de como se dá e como encontra-se organizada a oferta da educação infantil no município e, sobretudo, apresenta as normativas vigentes que serão insumos importantes para as análises do próximo capítulo.

Foi possível observar ainda a convergência entre o PNE e o PME-BH para o alcance da Meta 1, embora o segundo se diferencie do primeiro, em alguns pontos, ao fornecer elementos contextualizados de sua realidade. Diante disto, o desenvolvimento do capítulo 6 se justifica por dar foco, através dos dados do Censo Escolar, à prática do que encontra-se legislado e orientado pelas normativas elencadas.

## **6. DIFERENTES TIPOS DE OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tendo em vista as diferentes estratégias adotadas pelos municípios para atendimento da universalização do ensino para as crianças de 4 e 5 anos, a expectativa é que com essa investigação se meça o nível de influência que a instituição frequentada na pré-escola exerce no sucesso escolar dos estudantes, no início da educação básica.

O ideal é que não sejam observadas diferenças e, caso se observe, que as diferentes estratégias sejam difundidas como forma de oferecer as oportunidades educacionais a todas as crianças de 4 e 5 anos. Na situação em que encontramos alguma diferença na trajetória escolar regular de crianças provenientes de determinados tipos de instituições escolares, em detrimento de outras, estaremos diante de uma questão de extrema relevância, pois evidenciaria o início da desigualdade educacional em decorrência de decisões governamentais, no âmbito de implementação de políticas públicas.

Desta forma, para concretizar a investigação, no presente capítulo, assim como o anterior, objetivamos descrever como se deu a educação infantil em Belo Horizonte, mas neste, a estratégia é caracterizar a oferta da educação infantil, verificando a trajetória escolar dos estudantes que ingressaram na pré-escola em 2011 e escrevê-la conforme características das condições de oferta das unidades escolares e estimar o efeito da frequência em diferentes tipologias de escolas que ofertam a pré-escola, na trajetória regular dos estudantes nos primeiros anos do ensino fundamental. Para isto, dividimos este capítulo em quatro seções. A primeira delas trata de responder quanto à caracterização da oferta de ensino em Belo Horizonte, de maneira histórica, com dados compreendidos entre 2011 e 2020. A segunda seção descreve, de maneira geral, as trajetórias dos estudantes acompanhados entre 2011 e 2017. Para que na terceira seção, qualifiquemos as trajetórias investigadas na seção anterior, incluindo informações sobre as condições de oferta das unidades escolares, foi necessário desmembrá-la em novas 4 subseções. Elas, por sua vez, tratam da infraestrutura escolar, da complexidade de gestão, do nível socioeconômico dos estudantes e da adequação da formação docente nas unidades de ensino.

Por fim, a quarta seção se dedica a responder quanto à influência das diferentes tipologias de oferta na pré-escola, controladas pelas condições de oferta, na trajetória regular dos estudantes - objetivo principal deste trabalho - a partir do modelo de regressão múltipla apresentado na seção metodológica.

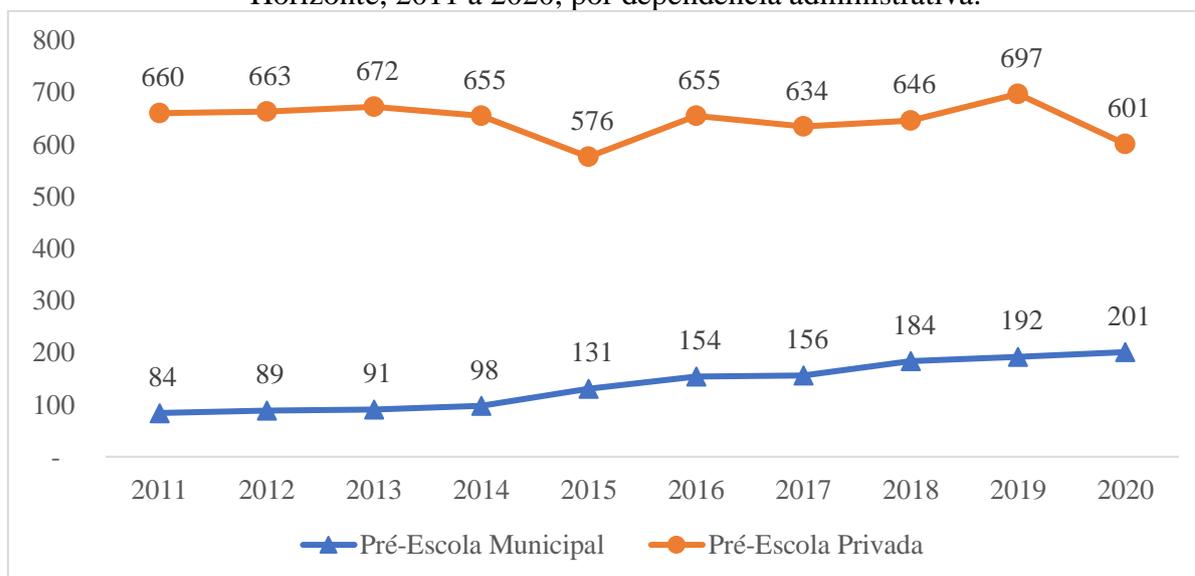
## **6.1 CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DE ENSINO EM BELO HORIZONTE**

Para caracterização da oferta de ensino no município de Belo Horizonte, utilizaremos como base, os dados disponíveis no Censo Escolar da Educação Básica. O censo escolar, como é conhecido, se trata de coleta censitária de dados da educação - produzida anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, em colaboração com estados e municípios. A partir desta base de dados, são disponibilizadas as sinopses estatísticas que se constituem, basicamente, de tabelas e resumos dos dados registrados na coleta pormenorizada, por municípios, Unidades da Federação, Regiões e Brasil. De posse das sinopses de 2011 a 2020, selecionamos as informações relacionadas ao município de Belo Horizonte, para as análises. Além disso, utilizando os microdados do Censo Escolar, mais especificamente a tabela de escolas, selecionamos mais informações a respeito da categoria de escolas privadas que ofereceram a pré-escola, em 2011, no município.

Com estas informações, observamos que houve aumento expressivo das unidades de ensino que oferecem pré-escola, na rede municipal. Entre 2011 e 2020, mais que dobrou o número de estabelecimentos que ofertavam a pré-escola na rede municipal, passando de 84 unidades para 201. De outro lado, o número de estabelecimentos da rede privada que ofertavam a pré-escola demonstrou redução da oferta em 59 unidades, no mesmo período.

Apesar de observarmos redução na quantidade de unidades que ofertavam o ensino pré-escolar na rede privada, ela ainda agrupa grande parcela das unidades que oferecem a escolaridade em Belo Horizonte – contabilizando 601 unidades de ensino em 2020. Em 2011, os estabelecimentos de ensino que ofertavam a pré-escola, na rede municipal, representavam 11,3% das unidades que ofereciam a etapa de ensino no município, ao passo que 88,5% das unidades de ensino de pré-escola pertenciam à rede privada. Em 2020, as unidades de ensino municipais que ofertavam a pré-escola representavam 25,1% das unidades que oferecem a escolaridade em Belo Horizonte, demonstrando um aumento de mais de 100%.

Figura 4: Número de estabelecimentos de ensino que oferecem pré-escola em Belo Horizonte, 2011 a 2020, por dependência administrativa.



Fonte: Sinopses Estatísticas, Censo Escolar, Inep/MEC, 2011 a 2020.

Na categoria de rede privada existe uma subdivisão em 4 outras categorias, quais sejam: particular, comunitária, confessional e filantrópica. As instituições particulares são aquelas instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que cobram pelos serviços educativos prestados e não se enquadram como comunitária, confessional ou filantrópica, cujas descrições encontram-se em seção anterior deste trabalho.

Com exceção da categoria particular, as demais podem conveniar-se com a rede pública municipal e apoiar no atendimento às crianças, como previsto na estratégia 1.12 do PME de

Belo Horizonte. Tal convênio amplia o atendimento do município e contribui para o alcance da meta de universalização do ensino na pré-escola.

A proporção de unidades de categoria não particular, da rede privada, veio reduzindo entre 2011 e 2020. Entre 2011 e 2017, essas unidades representavam de 30% a 40% das unidades privadas que ofereciam pré-escola em Belo Horizonte. Entre 2019 e 2020, no entanto, as unidades comunitárias, filantrópicas ou confessionais que também ofertavam pré-escola, representavam 26% do conjunto de unidades privadas que ofertavam o referido ensino.

Há que se destacar, ainda, que nem todas as unidades não particulares que ofereciam pré-escola são conveniadas com o poder público. A proporção de unidades privadas não particulares que ofereciam pré-escola e eram conveniadas, inclusive, reduziu entre os anos que estamos investigando. Em 2011, dentre as 231 unidades privadas não particulares que ofereciam pré-escola, 230 eram conveniadas com o poder público (ou seja, 99,6%), já em 2020, este percentual é de 75,5%. Mesmo com a redução, a estratégia de conveniamento contribui para a elevação do número de unidades de ensino públicas que ofertavam a pré-escola, em 2020, de 25,1% (considerando apenas as municipais) para 39,7% (considerando municipais e conveniadas) de todas as unidades que ofereciam a referida escolaridade.

Os esforços da rede pública municipal para ampliação da oferta de ensino são visivelmente percebidos pelos dados do censo escolar. O crescimento no número de unidades municipais que ofereciam pré-escola entre 2011 e 2020, que passou de 84 unidades para 201 é resultante de dois movimentos: criação de novas unidades e ampliação em unidades que já ofertavam o Ensino Fundamental.

Até 2014, a oferta da pré-escola era realizada, majoritariamente, em unidades que já ofereciam o ensino fundamental. Entre 2014 e 2016 percebemos uma enorme ampliação das unidades de ensino na rede municipal, atendendo a pré-escola em unidades exclusivas de educação infantil, passando de 13 estabelecimentos para 140 - quantitativo este que aumentou em 3 unidades no ano subsequente e se estabilizou até 2020. A partir de 2017, a ampliação da oferta volta a utilizar os espaços das unidades de ensino que também ofereciam escolaridade na etapa do Ensino Fundamental, como se observa na tabela abaixo.

Tabela 4: Unidades de ensino municipais que oferecem a pré-escola por ano e tipo de oferta.

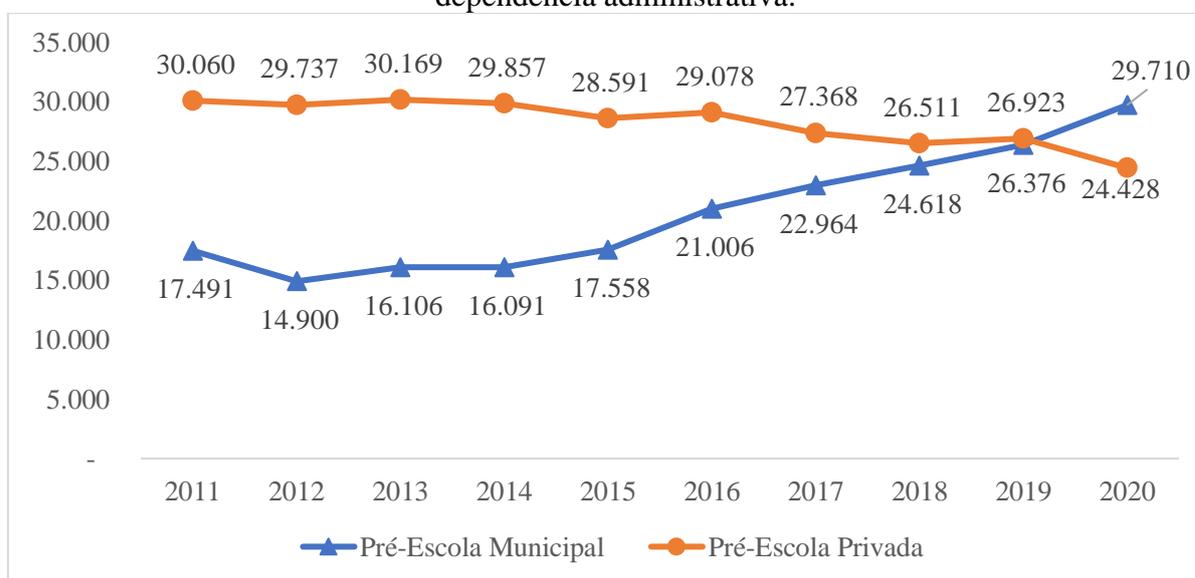
Ano	Unidades de ensino municipais que oferecem a pré-escola		
	Exclusiva de educação Infantil	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Total de unidades
2011	13	71	84

Ano	Unidades de ensino municipais que oferecem a pré-escola		
	Exclusiva de educação Infantil	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Total de unidades
2012	59	30	89
2013	13	78	91
2014	13	85	98
2015	115	16	131
2016	140	14	154
2017	143	13	156
2018	142	42	184
2019	143	49	192
2020	143	58	201

Fonte: Tabela Escolas, microdados do Censo Escolar, Inep/MEC, 2011 a 2020.

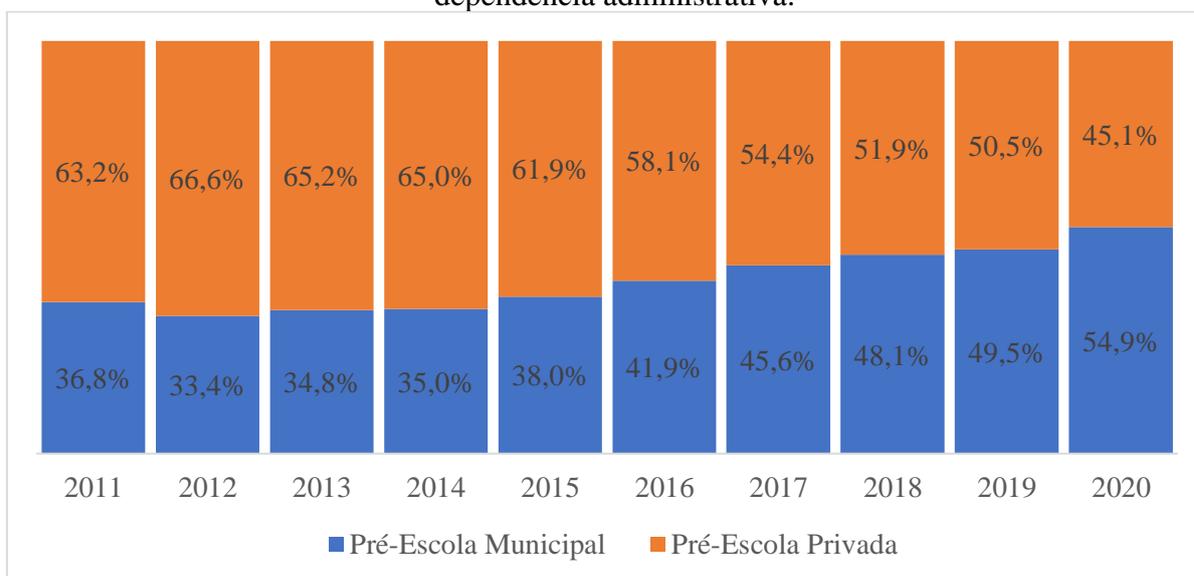
Apesar de a rede municipal contar apenas com 25% das unidades de ensino que oferecem pré-escola no município (201 de 802 unidades), em 2020 o atendimento realizado, em termos do alunado, nas unidades municipais superou, pela primeira vez, aquele oferecido pela rede privada. As escolas municipais, como consequência, atendem a um grupo bem maior de crianças, na pré-escola, se comparadas às unidades da rede privada.

Figura 5: Número de matrículas em pré-escolas de Belo Horizonte, 2011 a 2020, por dependência administrativa.



Fonte: Sinopses Estatísticas, Censo Escolar, Inep/MEC, 2011 a 2020.

Figura 6: Percentual de matrículas em pré-escolas de Belo Horizonte, 2011 a 2020, por dependência administrativa.

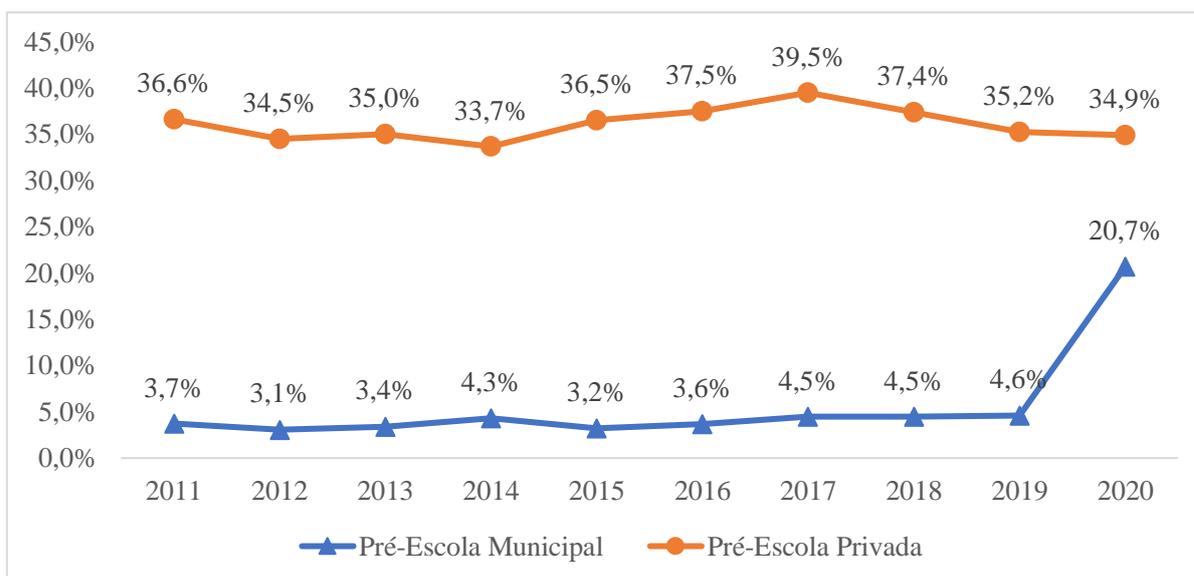


Fonte: Sinopses Estatísticas, Censo Escolar, Inep/MEC, 2011 a 2020.

Se considerarmos que em parte da rede privada estão as unidades conveniadas com o poder público, o atendimento público municipal é ainda maior que o visualizado através das Figuras 5 e 6. Importante destacar que mesmo não estando explícito em nenhuma estratégia do PME, percebeu-se um esforço em 2020, para elevar o número de matrículas da pré-escola em tempo integral. A proporção de matrículas de pré-escola municipal em tempo integral se dá pela razão entre matrículas municipais de pré-escola em tempo integral pelo total de matrículas municipais de pré-escola (parcial e integral, conjuntamente). O percentual foi medido em 2011, em 3,7% e mantido com pequenas variações até 2019. Já em 2020, foi mensurado em 20,7%, ou seja, mais que o quádruplo<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Importante destacar que em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde - OMS declarou o surto, provocado por uma doença respiratória aguda, causada pelo coronavírus, como uma pandemia. Desde então, os países e suas divisões políticas adotaram medidas para controle da transmissão da doença. A medida mais comum adotada ao redor do mundo, para controle da doença, foi o isolamento social. Diante deste cenário, foi necessária a suspensão das aulas presenciais. No Brasil, como cada ente federado conta com autonomia para o controle da doença em sua jurisdição. Em diversos locais e conforme a rede de ensino, houve oferta de ensino remoto como forma de atendimento emergencial. Na rede municipal de Belo Horizonte, a suspensão das aulas presenciais ocorreu em meados de março e não houve a instituição de oferta de ensino alternativa. Todas as crianças atendidas ficaram sem frequentar as aulas por período equivalente a 2 anos. Desta forma, chama atenção os registros de educação integral em 2020 dado que todas as escolas municipais deixaram de ofertar sequer, ensino remoto às crianças. Para confirmar se, de fato, ocorreu acréscimo na matrícula integral, será necessário consultar o censo escolar de 2022, ano em que as aulas retornaram no formato presencial.

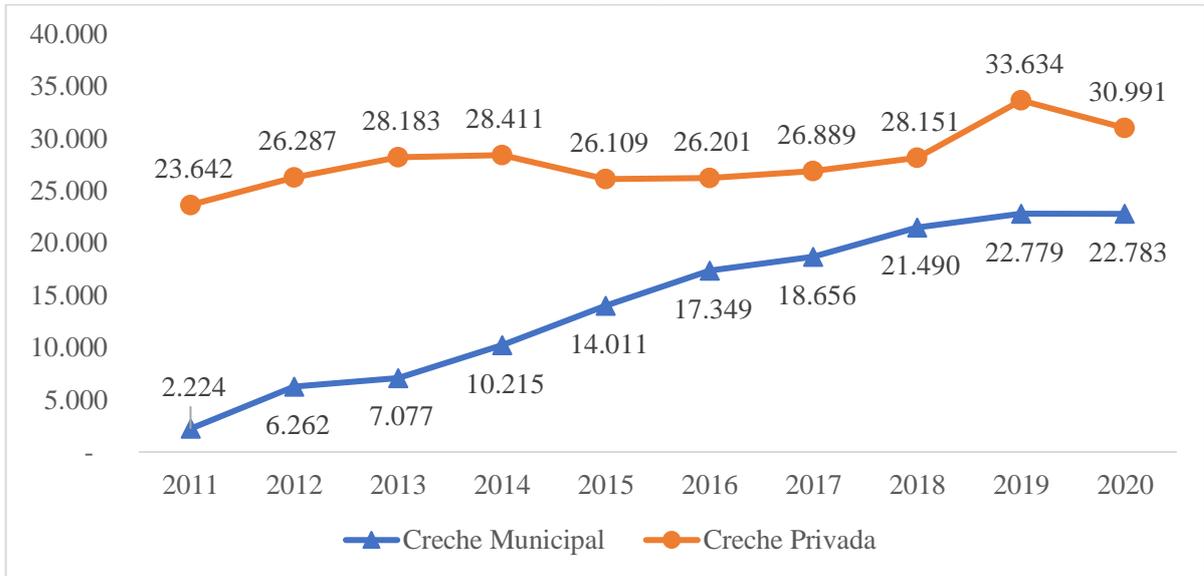
Figura 7: Percentual de matrículas em tempo integral em pré-escolas de Belo Horizonte, 2011 a 2020, por dependência administrativa.



Fonte: Sinopses Estatísticas, Censo Escolar, Inep/MEC, 2011 a 2020.

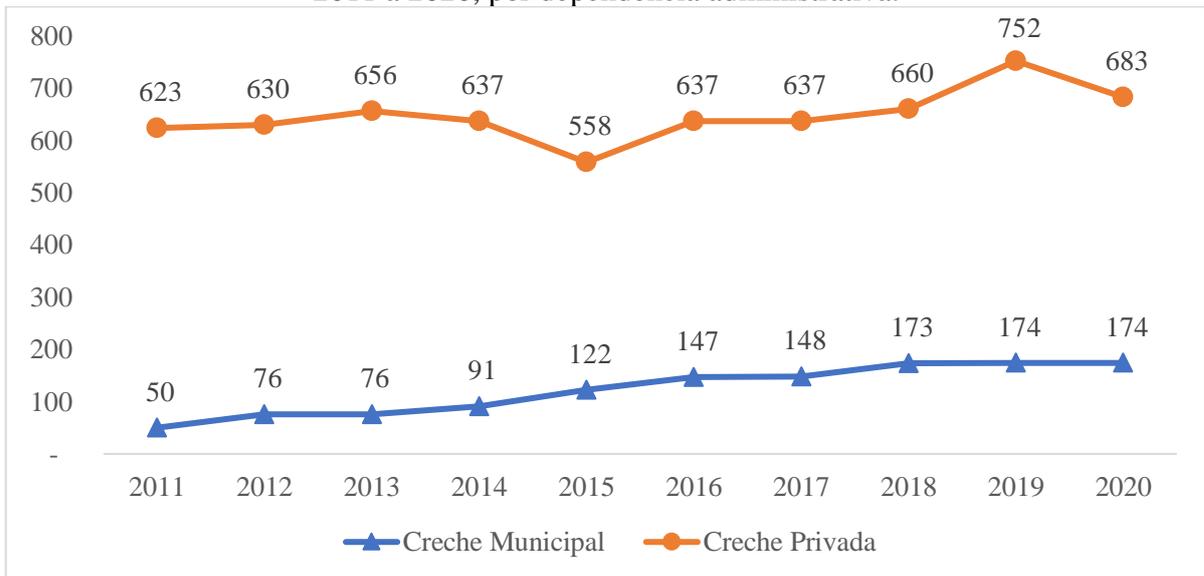
É possível perceber que o aumento no atendimento da pré-escola e, também, no atendimento em tempo integral, ocorreu em detrimento de menores esforços para atendimento da creche, apesar de a meta exigir atendimento de pelo menos 50% da demanda de crianças de 0 a 3 anos em creches. Como podemos observar, o número de unidades de ensino municipais que ofereciam creche, bem como, o número de matrículas nestes estabelecimentos que vinha numa crescente desde 2011, se estabilizou nos últimos 3 anos. Ademais, houve grande redução da oferta de vagas em tempo integral para creche na rede municipal, passando de 37,2% em 2017 para 13,4% em 2020. Tal redução de matrículas em tempo integral permitiu ampliar o atendimento na pré-escola uma vez que a criança em tempo integral deixaria de permanecer na unidade de ensino por dois turnos, abrindo a possibilidade de atendimento a novas crianças no turno que seria parte do tempo integral.

Figura 8: Número de matrículas em creches de Belo Horizonte, 2011 a 2020, por dependência administrativa.



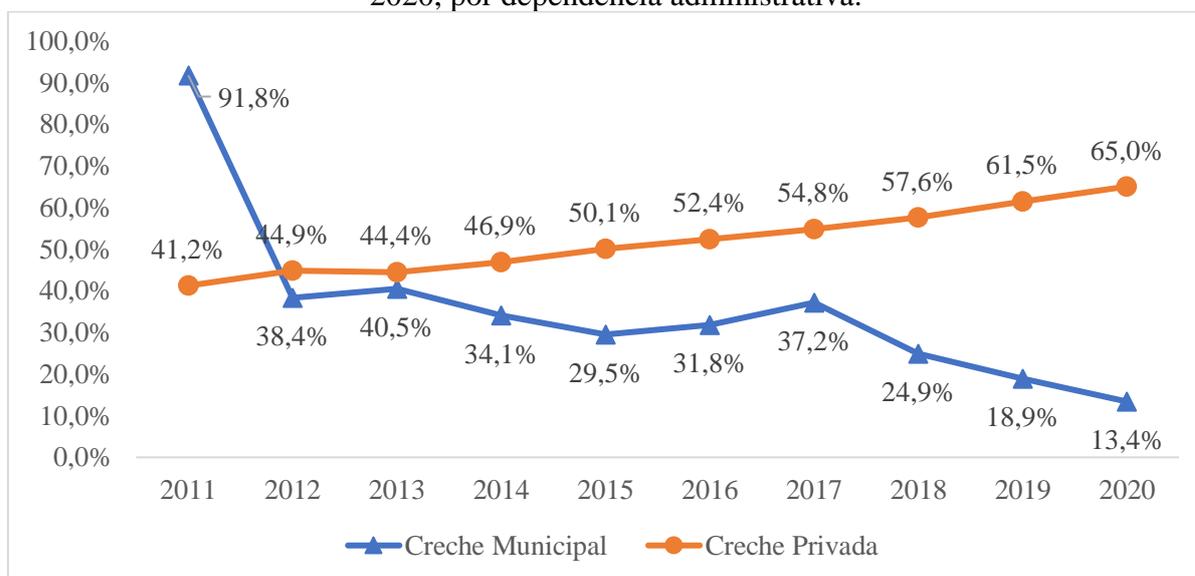
Fonte: Sinopses Estatísticas, Censo Escolar, Inep/MEC, 2011 a 2020.

Figura 9: Número de estabelecimentos de ensino que oferecem creche em Belo Horizonte, 2011 a 2020, por dependência administrativa.



Fonte: Sinopses Estatísticas, Censo Escolar, Inep/MEC, 2011 a 2020.

Figura 10: Percentual de matrículas em tempo integral em creches de Belo Horizonte, 2011 a 2020, por dependência administrativa.



Fonte: Sinopses Estatísticas, Censo Escolar, Inep/MEC, 2011 a 2020.

Apesar da oferta da educação infantil ser obrigatória desde 2009, foi só após a vigência do prazo estabelecido pela Emenda Constitucional de Nº 59 e de reforço no PNE, que se observou maiores acréscimos no número de matrículas, ou seja, na quantidade de crianças matriculadas na pré-escola em Belo Horizonte.

O esforço para o atendimento é percebido tanto no acréscimo de unidades quanto no aumento de matrículas de pré-escola. No entanto, o atendimento na pré-escola, aparentemente, tem ocorrido em detrimento do atendimento nas creches, conforme também observado por Santos e Barros (2017). Houve aumento em número de unidades de ensino municipais, em número de matrículas e em matrículas de tempo integral na pré-escola e, por outro lado, estagnação no número de unidades de ensino que ofereciam creches, manutenção do atendimento e grande redução nas matrículas de tempo integral para este grupo de estudantes.

Vale ressaltar que a matrícula, por si só, nos permite apenas estudar a dimensão do contingente de crianças que estão sendo atendidas, mas não nos permite inferir sobre o percentual de crianças que, por outro lado, não estão sendo atendidas no município, ou seja, têm tido seus direitos educacionais cerceados. Para que fosse possível avaliar se o grupo que tem sido atendido é, de fato, a totalidade de crianças na faixa etária que precisava ser atendida, seria necessário que tivéssemos as estimativas da população por faixa etária, para cada ente da federação.

As pesquisas que poderiam fornecer essas informações, no Brasil, ao nível de municípios, seriam o Censo Demográfico e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC. No entanto, o último censo demográfico ocorreu em 2010 e se apresenta muito defasado para que dele se depreendam estimativas municipais, por faixa etária, para os anos atuais. Já a PNADC, embora inclua variáveis de educação em sua pesquisa anual<sup>9</sup> - que contempla as pessoas de todas as idades - e, poderia fornecer tais insumos, não é representativa a nível de municípios, o que dificulta sobremaneira o acompanhamento do cumprimento da meta 1 do PME nas cidades brasileiras.

Contudo, cabe destacar uma particularidade na PNADC que favorece esta pesquisa, que é a disponibilização anual de informações sobre educação, em pesquisa suplementar que contempla todas as idades, representativa para capitais e regiões metropolitanas dos estados. Assim, considerando que o município deste estudo é a capital mineira, foi possível utilizar informações mais recentes divulgadas pela pesquisa, cuja última data é de 2018. Nesta pesquisa foi encontrado que 95,9% das crianças de 4 e 5 anos residentes no município encontram-se matriculadas em escolas.

Existe a previsão no PME de Belo Horizonte de que haja recenseamentos para contabilizar e registrar a demanda por atendimento escolar nas creches e pré-escolas. Entretanto, ainda há que se fazer pesquisas para entender como tem sido realizado e o quanto poderia ser manipulado pela gestão, ou seja, quão confiável seria essa informação coletada e, possivelmente, divulgada à população. Em consulta às páginas online da prefeitura, foram encontradas informações a respeito de lista de espera por vagas, disponibilizadas ao cidadão. A lista mais atual encontrada por consulta realizada em janeiro/2022 foi datada de março/2020, contendo 3.345 nomes de crianças, todas elas com idades entre 0 e 3 anos. Ou seja, o mapeamento se restringia ao atendimento em creches.

Foi percebido que diferentes formas de atender as crianças na pré-escola têm sido implementadas, conforme previsto nas estratégias do PME. Contudo, o cumprimento da Lei não pode ser realizado em detrimento do pressuposto constitucional de garantia de educação de qualidade (BRASIL, 1988, Artigo 206). Pensar em diferentes estratégias para lidar com diferentes necessidades da população é fundamental para o sucesso da política pública, mas não se pode promover estratégias que não garantam as mesmas oportunidades de aprendizado às crianças. Desta forma, a partir das análises trazidas, cabem novas investigações sobre, por exemplo, se as mesmas oportunidades de oferta estão sendo garantidas nas diferentes

---

<sup>9</sup> Na pesquisa trimestral da PNADC, embora apresente informações para a área educacional, a coleta não contempla informações das pessoas com menos de 5 anos de idade, que é público-alvo deste trabalho

instituições de ensino em que a pré-escola é ofertada no município. Neste sentido, investigaremos as trajetórias escolares provenientes das diferentes tipologias e características das unidades.

## **6.2 DESCRIÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ESTUDANTES ACOMPANHADOS**

Nesta seção abordaremos as trajetórias dos estudantes acompanhados, quais sejam, aqueles que estavam matriculados no ensino regular, cursando a pré-escola em escolas municipais de educação, em 2011, excluídos aqueles tratados no capítulo de metodologia, ou seja, aqueles que apareceram com matrícula duplicada e aqueles que apresentaram inconsistência na idade registrada ao longo do período analisado. Desta forma, iniciamos as investigações com um total de 47.388 estudantes, matriculados na pré-escola em 2011, em unidades de ensino localizadas em Belo Horizonte, de todas as redes de ensino – redes municipal e privada.

Considerando estes 47.388 estudantes, buscamos encontrar de maneira agrupada, suas matrículas nos anos subsequentes. Neste acompanhamento, observamos que dos 47.388 estudantes matriculados na pré-escola regular em 2011, em 2012, 49,7% permaneceram matriculados na pré-escola, 38,4% prosseguiram para o 1º ano do Ensino Fundamental e 11,0% não foram encontrados nas escolas de Belo Horizonte em 2012. Ao final dos sete anos de acompanhamento deste grupo de estudantes, ou seja, em 2017, observamos que 20,6% deles não estavam mais matriculados em escolas de Belo Horizonte ou estavam fora da escola, 30,9% estavam matriculados no 6º ano - como esperado -, 34,1% encontravam-se no 5º ano e 12,9% no 4º ano e, 1,3% encontravam-se matriculados no 3º ano ou em séries anteriores.

Tabela 5: Distribuição das matrículas de pré-escola em 2011, de Belo Horizonte, por ano de escolaridade e ano escolar subsequente.

Nível	Ano de Escolaridade	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Educação Infantil	Creche		187	29				
	Pré-Escola	47.388	23.547	5.867	84	8	7	
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1º ano		18.220	16.759	4.063	347	14	31
	2º ano		210	17.540	12.276	5.741	264	30
	3º ano		21	185	12.215	17.027	6.424	575
	4º ano			22	114	15.628	16.531	6.121
	5º ano				17	116	15.434	16.144
Anos Finais do Ensino Fundamental	6º ano					18	152	14.623
	7º ano					1	18	106
	8º ano							16
	9º ano						1	1
Educação de Jovens e Adultos	Anos Iniciais							
	Anos Finais				1			
Não encontrados em escolas de Belo Horizonte			5.203	6.986	18.618	8.502	8.543	9.741
<b>TOTAL</b>		<b>47.388</b>						

Fonte: Elaboração própria, microdados do Censo Escolar, Inep/MEC, 2011 a 2017.

Para melhorar esta análise realizada, é importante considerar dois pontos fundamentais: em primeiro lugar, que a pré-escola é cursada em dois anos e, em segundo lugar, a idade recomendada para matrícula em cada período. Pois, de fato, era esperado que boa parte dos estudantes que cursavam a pré-escola em 2011, permanecessem nesta etapa no ano seguinte, pois não tinham idade suficiente para ingresso no Ensino Fundamental.

Diante disso, dos 47.388 estudantes matriculados na pré-escola regular em 2011, 19.746 (ou seja, 41,7%) tinham 5 anos de idade até dia 31/03 - que é a idade de referência para se cursar o segundo ano da pré-escola - e 277 estudantes tinham 6 anos ou mais de idade. Neste sentido, seria esperado 58,3% de estudantes na pré-escola em 2012, ao passo que observamos 49,7%. Embora a idade recomendada a se cursar a pré-escola seja 4 e 5 anos, observamos que em 2011 existiam 7.274 crianças com idade menor ou igual a 3 anos matriculadas na pré-escola. Tal fato justifica encontrarmos matrículas em creches no ano seguinte, como uma possível regularização do registro acadêmico. A idade dos estudantes matriculados na pré-escola em 2011, calculada com base na data de 31/03, pode ser observada na Figura abaixo.

Figura 11: Idade dos estudantes matriculados na pré-escola em 2011, no ensino regular das unidades de ensino de Belo Horizonte.



Fonte: Elaboração própria, microdados do Censo Escolar, Inep/MEC, 2011.

Sabendo que nem todos os estudantes analisados anteriormente, embora matriculados na pré-escola, apresentavam idades para prosseguirem os estudos no ensino fundamental, reconstruímos a tabela anterior, agora, apenas com o conjunto de estudantes que tinham 5 anos em 2011 (completados até 31/03), o que totaliza 19.746 crianças.

Tabela 6: Distribuição das matrículas de pré-escola em 2011, de crianças com 5 anos completos, em Belo Horizonte, por ano de escolaridade e ano escolar subsequente.

Nível	Ano de Escolaridade	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Educação Infantil	Creche		2					
	Pré-Escola	19.746	94	5				
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1º ano		17.364	269	68	78		25
	2º ano		94	16.735	280	36	15	3
	3º ano		1	74	11.605	1.240	139	34
	4º ano				44	14.904	1.278	159
	5º ano					46	14.716	1.372
Anos Finais do Ensino Fundamental	6º ano						60	13.960
	7º ano					1		39
	8º ano							1
	9º ano							
Educação de Jovens e Adultos	Anos Iniciais							
	Anos Finais							
Não encontrados em escolas de Belo Horizonte			2.191	2.663	7.749	3.441	3.538	4.153
<b>TOTAL</b>		<b>19.746</b>						

Fonte: Elaboração própria, microdados do Censo Escolar, Inep/MEC, 2011 a 2017.

Considerando agora estas 19.746 crianças matriculadas na pré-escola em 2011, com idade adequada para prosseguir no ensino fundamental no ano seguinte, observamos que em 2012, apenas 0,5% permaneceram matriculados na pré-escola, 87,9% prosseguiram para o 1º ano do Ensino Fundamental e 11,1% não foram encontrados nas escolas de Belo Horizonte em 2012. Ao final dos sete anos de acompanhamento deste grupo de estudantes, ou seja, em 2017, observamos que 21% deles não estavam mais matriculados em escolas de Belo Horizonte, 70,7% estavam matriculados no 6º ano - como esperado -, 6,9% encontravam-se no 5º ano e 1,1% encontravam-se matriculados no 4º ano ou em séries anteriores.

Aparentemente, esta é a forma mais adequada de se trabalhar com estes dados, ou seja, considerando os estudantes com idade adequada para prosseguir os estudos. Ainda que diante de um cenário mais razoável, chama bastante atenção a quantidade de estudantes que não foram encontrados em 2014. Tal evento pode indicar a ocorrência de algum fenômeno atípico ou apontar fragilidade do registro neste ano em específico, uma vez que em 2015, a quantidade de estudantes não encontrados volta a ficar próxima ao observado em 2013. Destes 7.749 estudantes não encontrados em escolas de Belo Horizonte em 2014, 5.287 estavam matriculados no 2º ano em 2013 sendo 2.684 em escolas estaduais, 1.808 em escolas municipais e 795 em escolas privadas. Não foi observado nenhuma concentração em escolas específicas.

Desconsiderando o ano de 2014 em que, aparentemente, houve algum problema de registros dos dados no Censo Escolar, acompanhando os 19.746 estudantes da pré-escola, com 5 anos de idade em 2011, sucessivamente até o 6º ano em 2017, de forma dependente – ou seja, acompanhar no ano seguinte apenas se esteve na série correta ou superior no ano anterior - é possível observar que 12.531 crianças prosseguiram os estudos em escolas de Belo Horizonte. Tal número representa 63,5% do grupo. Se considerarmos até o 5º ano, que seria o término dos anos iniciais, o percentual sobe para 67,8%. Ainda neste cenário há que se considerar que 33,2% das crianças que iniciam a pré-escola no município de Belo Horizonte, não cursa todas as séries dos anos iniciais na cidade. Tal constatação aponta para a necessidade de maior colaboração entre municípios com objetivo de melhor atendimento às crianças sem grandes rupturas nas passagens de um ano para outro.

O grande funil de estudantes, identificado já nas séries iniciais do ensino fundamental, pode ser proveniente de vários fatores, sejam sociais, econômicos, e, até mesmo, de lacuna nos registros dos dados. E, diante deste cenário, cabe investigar o quanto as questões relacionadas à condição de oferta da escola interferem no fomento de trajetórias irregulares, já no início da educação básica.

Na próxima seção, trabalhamos características das unidades de ensino, de maneira exploratória, relacionando-as com as trajetórias dos estudantes que nelas cursaram a pré-escola.

### **6.3 TRAJETÓRIAS ESCOLARES E AS CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

As unidades de ensino em que os 19.746 estudantes estavam matriculados em 2011 são, em sua maioria, privadas, representando 88,3% das 717 escolas. Estas unidades são todas de zona urbana, pois não há zona rural em Belo Horizonte. No quantitativo de escolas privadas, há que se pontuar as diferentes categorias: são 412 particulares, 130 filantrópicas, 18 confessionais e 73 comunitárias. Dentre as 84 municipais, cabe destacar que, nesta época, as UMEI's constavam como anexo das escolas municipais por não serem independentes administrativa e financeiramente. Desta forma, não foi possível separar estas unidades embora dispunham de infraestrutura que, pela literatura, parecia ser superior às demais escolas municipais.

Dito isso, passamos a comparar o comportamento da trajetória de estudantes nas diferentes tipologias das unidades pré-escolares em que as crianças de 5 anos se encontravam matriculadas em 2011. Para tal, verificamos a cada ano se o estudante estava matriculado na série adequada que, por outro lado significa verificar se até aquele momento o estudante estava seguindo uma trajetória regular ou não.

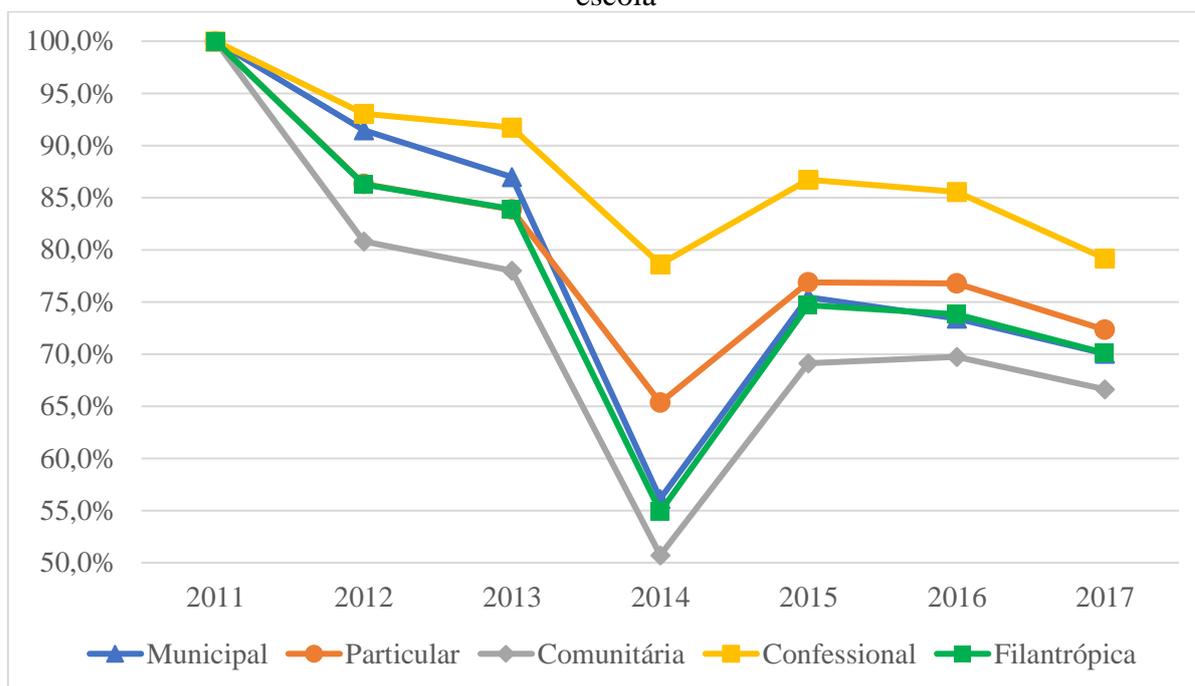
Observamos pela tabela e figura abaixo que o quantitativo de estudantes por tipologia da pré-escola é diferente: tinha-se 7.341 crianças matriculadas em escolas municipais, 5.940 em escolas particulares, 1.662 em escolas comunitárias, 519 em escolas confessionais e 4.284 em escolas filantrópicas. Tal distribuição já revela que as escolas municipais concentravam mais estudantes, individualmente, que as escolas particulares, uma vez que o município contava com 83 escolas municipais e 412 particulares, ou seja, uma média de 87,4 e 14,4 crianças por escola, respectivamente.

Tabela 7: Quantitativo de estudantes por adequação na série entre 2011 e 2017 por tipologia da pré-escola

Tipologia	Ano	Quantidade de estudantes por adequação na série			% na série	% não encontrado
		Na série adequada	Fora da série adequada	Não encontrado		
Municipal	2011	7.341	0	0	100,0%	0,0%
	2012	6.715	15	611	91,5%	8,3%
	2013	6.386	121	834	87,0%	11,4%
	2014	4.121	125	3.095	56,1%	42,2%
	2015	5.540	681	1.120	75,5%	15,3%
	2016	5.389	714	1.238	73,4%	16,9%
	2017	5.141	736	1.464	70,0%	19,9%
Particular	2011	5.940	0	0	100,0%	0,0%
	2012	5.128	160	652	86,3%	11,0%
	2013	4.983	148	809	83,9%	13,6%
	2014	3.881	157	1.902	65,3%	32,0%
	2015	4.565	270	1.105	76,9%	18,6%
	2016	4.561	271	1.108	76,8%	18,7%
	2017	4.298	326	1.316	72,4%	22,2%
Comunitária	2011	1.662	0	0	100,0%	0,0%
	2012	1.343	5	314	80,8%	18,9%
	2013	1.296	20	346	78,0%	20,8%
	2014	843	25	794	50,7%	47,8%
	2015	1.149	135	378	69,1%	22,7%
	2016	1.159	139	364	69,7%	21,9%
	2017	1.107	153	402	66,6%	24,2%
Confessional	2011	519	0	0	100,0%	0,0%
	2012	483	1	35	93,1%	6,7%
	2013	476	5	38	91,7%	7,3%
	2014	408	7	104	78,6%	20,0%
	2015	450	13	56	86,7%	10,8%
	2016	444	15	60	85,5%	11,6%
	2017	411	33	75	79,2%	14,5%
Filantrópica	2011	4.284	0	0	100,0%	0,0%
	2012	3.695	10	579	86,3%	13,5%
	2013	3.594	54	636	83,9%	14,8%
	2014	2.352	78	1.854	54,9%	43,3%
	2015	3.200	302	782	74,7%	18,3%
	2016	3.163	353	768	73,8%	17,9%
	2017	3.003	385	896	70,1%	20,9%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar, Inep/MEC, 2011 a 2017.

Figura 12: Percentual de estudantes na série adequada, entre 2011 e 2017 por tipologia da pré-escola



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar, Inep/MEC, 2011 a 2017.

Independentemente da tipologia da escola é possível perceber que em 2014 houve, de fato, uma possível inconsistência no registro das informações de Belo Horizonte. Para todas as tipologias, o número de estudantes não encontrados entre 2013 e 2014 é bem superior aos demais anos de comparação – variando entre 20% e 50%. Desconsiderando este ano, em específico, podemos verificar que a trajetória dos estudantes que cursaram a pré-escola em escolas confessionais, embora em menor volume, tendem a se apresentar mais regular no ensino fundamental – mais de 85,5% destes estudantes são encontrados na série adequada 5 anos depois e 79,2%, seis anos depois. O conjunto de trajetórias menos regulares pode ser observado para aqueles estudantes que cursaram a pré-escola em unidades comunitárias onde 69,7% deles estavam na série correta em 2016 (5º ano) e 66,6% no 6º ano, em 2017. Se considerarmos essas duas trajetórias, houve uma diferença de 15,8 pontos percentuais em 2016 e 12,6 em 2017.

Embora no início do acompanhamento, mais especificamente até o 2º ano do Ensino Fundamental, o percentual de crianças na idade adequada que cursaram a pré-escola em unidades particulares e filantrópicas fosse idêntica, e inferior ao de estudantes que cursaram na rede municipal, estes percentuais se diferenciaram nos anos posteriores. No conjunto dos anos analisados, o percentual de estudantes na série adequada, que cursou a pré-escola em unidades filantrópicas ficou próximo do percentual daqueles que cursaram as séries na rede

municipal, e, ambos, apresentaram-se inferiores àqueles que cursaram a pré-escola em unidades particulares. Importante relembrar que, para esse estudo, cursar a série na idade correta, ao longo dos anos de escolaridade se traduz em uma trajetória regular.

Ainda que se perceba diferentes percentuais de estudantes que cursavam as séries com idade adequada, nos diferentes tipos de escolas, não é possível afirmar que se configurem em trajetórias distintas apenas pelas tipologias das escolas. Há que se investigar outros aspectos importantes relacionados às condições de oferta das unidades de ensino.

No quadro e figura abaixo investigamos se houve troca de escola durante o percurso desta trajetória escolar. Entendemos que esta investigação seja importante uma vez que pode interferir na adaptação da criança na escola e no prosseguimento dos estudos. Identificamos que independentemente da tipologia da escola, mais de 65% das crianças trocaram de escola entre 2011 e 2012. Isto indica que possivelmente cursaram a pré-escola em unidades que não ofereciam os anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, tiveram que buscar vagas em outras escolas para a continuidade dos estudos. Ainda que observemos grande parcela das crianças alterando de escola entre 2011 e 2012, é notável algumas diferenças de acordo com a tipologia da escola. Quase a totalidade das crianças que cursaram a pré-escola em unidades comunitárias alteraram de escola para cursar os anos iniciais. Na sequência, encontra-se as crianças que cursaram a pré-escola em unidades filantrópicas, em que 80,2% mudaram de entidade, seguida por municipais com 66,3% e particulares com 52,7% das crianças ingressando em um novo ambiente após ter cursado a pré-escola. Por fim, destaca-se que 33,7% das crianças que cursaram a pré-escola em unidades confessionais, mudaram de escola no ano seguinte – sendo o menor percentual de mudança entre as diferentes tipologias de escolas.

O movimento de troca de escola observado entre a pré-escola e o 1º ano do ensino fundamental – especificamente entre 2011 e 2012 - é o maior, considerando todos os anos analisados. Foi possível verificar que 86,9% das crianças matriculadas na pré-escola em 2011 frequentavam escolas que não ofertavam todas as séries dos anos iniciais do ensino fundamental.

Outros dois períodos que se destacam incluem os dados de 2014 que, ao não encontrarem o estudante em Belo Horizonte – pela possível inconsistência dos registros – consideram que houve troca de escola, uma vez que não se encontrou o registro em nenhuma unidade localizada em Belo Horizonte. Ao desconsiderarmos as comparações que levam em consideração o ano de 2014, o percentual de estudantes que trocaram de escola entre 2012 e 2013 variou entre 10% e 23%. Já nos anos 2015 e 2016, ficou entre 11,4 e 15,5%. Ou seja, em

geral temos que a cada 10 estudantes, entre um e dois trocam de escola anualmente. O percentual de troca de escola volta a aumentar na passagem de 2016 e 2017 que, em grande medida, representa a saída dos anos iniciais e ingresso nos anos finais do ensino fundamental. Nestes anos, o percentual de estudantes que trocaram de escola variou entre 22,4% e 29,8%.

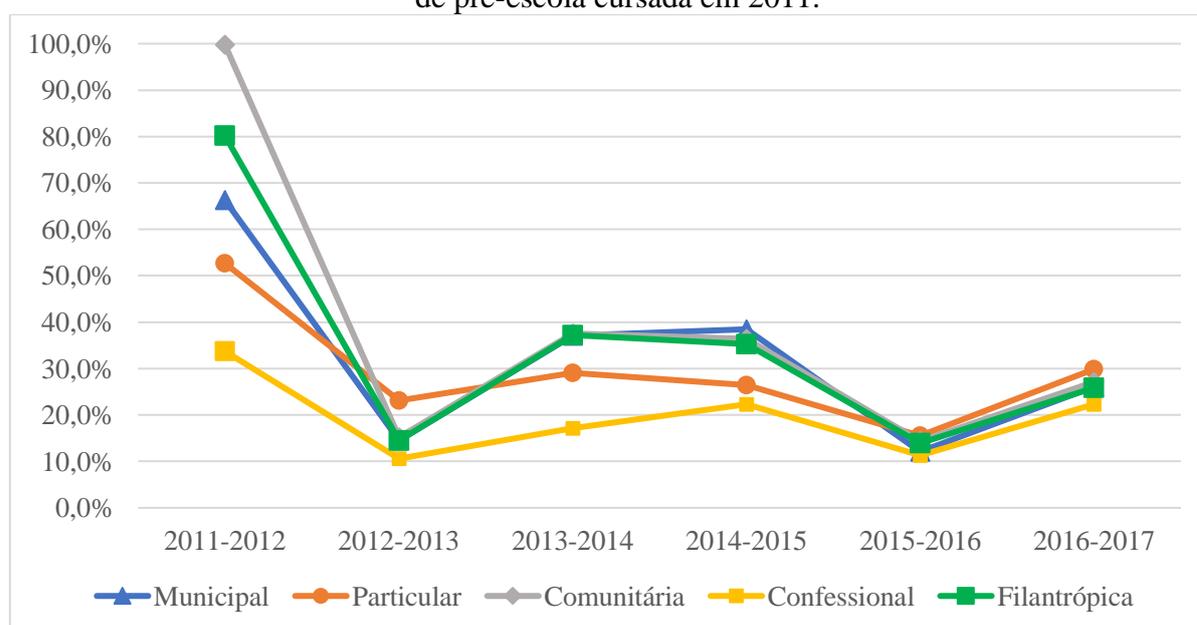
Tabela 8: Quantitativo de estudantes por troca de escola entre um ano e outro e tipologia de pré-escola cursada em 2011.

Tipologia	Trocou de escola	Municipal		Particular		Comunitária		Confessional		Filantrópica	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
2011-2012	abs	4.866	2.475	3.129	2.811	1.658	4	175	344	3.434	850
	%	66,3%	33,7%	52,7%	47,3%	99,8%	0,2%	33,7%	66,3%	80,2%	19,8%
2012-2013	abs	1.066	6.275	1.370	4.570	252	1.410	55	464	623	3.661
	%	14,5%	85,5%	23,1%	76,9%	15,2%	84,8%	10,6%	89,4%	14,5%	85,5%
2013-2014	abs	2.724	4.617	1.726	4.214	624	1.038	89	430	1.593	2.691
	%	37,1%	62,9%	29,1%	70,9%	37,5%	62,5%	17,1%	82,9%	37,2%	62,8%
2014-2015	abs	2.825	4.516	1.574	4.366	606	1.056	116	403	1.509	2.775
	%	38,5%	61,5%	26,5%	73,5%	36,5%	63,5%	22,4%	77,6%	35,2%	64,8%
2015-2016	abs	889	6.452	923	5.017	239	1.423	59	460	597	3.687
	%	12,1%	87,9%	15,5%	84,5%	14,4%	85,6%	11,4%	88,6%	13,9%	86,1%
2016-2017	abs	1.915	5.426	1.773	4.167	450	1.212	116	403	1.106	3.178
	%	26,1%	73,9%	29,8%	70,2%	27,1%	72,9%	22,4%	77,6%	25,8%	74,2%

Nota: abs=valor absoluto.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar, Inep/MEC, 2011 a 2017.

Figura 13: Percentual de estudantes que trocaram de escola entre um ano e outro por tipologia de pré-escola cursada em 2011.



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar, Inep/MEC, 2011 a 2017.

Interessante observar que tanto na análise de estudantes na série adequada quanto na análise de troca de escola ao longo dos anos, unidades cuja tipologia é particular e confessional se destacam das demais. Municipal, filantrópica e comunitária são mais homogêneas e parecidas entre si.

Crianças que cursaram a pré-escola em unidades confessionais tendem a ter uma trajetória mais regular e a não trocar muito de unidades ao longo dos anos, quando comparadas às demais. Na sequência, aparecem aquelas que cursaram a pré-escola em unidade particular, com características similares, mas inferiores, às confessionais. Depois, observamos, de forma mais homogênea, no quesito alteração de escolas ao longo dos anos, aqueles que cursaram a pré-escola em unidades municipais, filantrópicas e comunitárias.

Considerando que novas unidades são inseridas ano a ano nas trajetórias de diversos estudantes, cabe então verificarmos quanto à tipologia destas unidades também no percurso do ensino fundamental. Já sabemos que das 19.746 crianças acompanhadas, 13.960 apresentam uma trajetória regular, ou seja, cursaram todas as séries na idade adequada. Destas, 3.768 (19,1%) permaneceram da pré-escola ao 6º ano na mesma tipologia de escola – embora possam ter alterado de unidade escolar ao longo dos anos: 2.081 foram atendidos apenas por escolas municipais, 1.323 por escolas particulares, 0 por escolas comunitárias, 1 por escolas confessionais e 363 por escolas filantrópicas.

Considerando que grande parte das crianças mudam de escola entre a pré-escola e o 1º ano do ensino fundamental, por questões de limitação da oferta das próprias unidades de ensino, investigamos o quanto permanecem na mesma tipologia de escola ao longo dos anos iniciais, ou seja, entre o 1 e o 5º ano. Importante lembrarmos que ao se tratar de anos iniciais de ensino fundamental, a oferta é ampliada para outros entes federados. Em outras palavras, os anos iniciais, além de serem ofertados por escolas municipais e privadas, em suas diversas categorias, são também ofertados por escolas das redes estadual e federal. Assim, verificamos que das 13.960 crianças que tiveram uma trajetória regular, 50,1% delas a fizeram em escolas com a mesma tipologia: 3.530 na rede municipal; 1.658 na escola particular; 0 na comunitária; 29 na confessional; 641 na filantrópica; 27 na federal e 1.106 na estadual.

Perante estes dados, é interessante lembrarmos o conceito de “infâncias”, pois mesmo diante de poucas variáveis analisadas, relacionadas à dinâmica da oferta do ensino e ainda sem considerarmos contexto social e econômico, já se observa que as crianças tiveram infâncias distintas no contexto educacional. Em resumo, das 19.746 crianças matriculadas na pré-escola em 2011, com 5 anos de idade completos até dia 31/03, 13.960 apontaram ter

seguido uma trajetória escolar regular ao serem identificadas em 2017, matriculadas no 6º ano do ensino fundamental. No entanto, 5.786 (29,3%) aparentemente não contaram com o mesmo êxito. Aqui, o termo “aparentemente” é utilizado para ressaltar que eventualmente alguns estudantes podem ter seguido uma trajetória regular em outro município ou estado, mas que por questões metodológicas, estes casos não são identificados e, pela ausência de informação, acabam sendo contabilizados como se não tivessem concluído.

Dentre os 13.960 estudantes que certamente seguiram uma trajetória regular, 6.991 (50,1%) permaneceram em escolas da mesma tipologia entre o 1º ano e o 5º ano do Ensino Fundamental. E, 3.768 (27,0%) permaneceram em escolas da mesma tipologia entre a pré-escola e o 6º ano do Ensino Fundamental. Todavia, ainda que tenham frequentado escolas da mesma tipologia, observamos que muitos estudantes trocaram de escolas ao longo da trajetória.

Considerando as mudanças de escolas observadas já no início da educação básica, é importante que as unidades possam ao menos contar com boa condição de oferta para minimizar os impactos de tantas alterações que, por si só, já carregam a necessidade de esforços de adaptação das crianças aos novos ambientes e às novas relações estabelecidas.

Para entender melhor as possíveis diferenças entre as trajetórias e as tipologias de escolas, será necessário adentrarmos nas condições de ofertas de cada uma destas unidades. Para isso, construímos uma nova subseção, para que primeiramente, apresentemos e definamos os indicadores que serão utilizados para análise dessas condições de oferta.

### **6.3.1 INFRAESTRUTURA ESCOLAR**

Para tratar da qualidade na educação, boa parte da literatura revisada no Capítulo 4 indica ser necessário boas condições de oferta do ensino, vinculando-as à infraestrutura das escolas. Desta forma, para a análise das trajetórias é necessário averiguar a infraestrutura das unidades.

Ainda que exista uma extensa literatura que trate do tema da infraestrutura escolar, sua mensuração carece de consenso relacionado aos aspectos que devem ser observados (UNESCO, 2019 p.21).

No Brasil, os recursos escolares, equipamentos, conservação do prédio escolar e outros itens de infraestrutura, ainda que não sejam os únicos, são fatores necessários para o desempenho dos alunos (ALVES; FRANCO, 2008). A infraestrutura pode ser analisada tanto como um dos componentes da oferta educativa (insumo) – juntamente com professores, livros didáticos,

alimentação, transporte etc. – quanto um fator mediador para o ensino e aprendizagem (processo) (UNESCO, 2019 p.16).

Silva, Braga e Vieira (2021) propuseram uma escala de infraestrutura para escolas de educação infantil, adaptando a proposta no estudo de Duarte, Gomes e Gotelib, (2019) que se destina a medir a adequação da infraestrutura escolar para o ensino fundamental, utilizando critérios de ponderação de um conjunto de itens coletados no âmbito do Censo Escolar.

O trabalho de Duarte, Gomes e Gotelib (2019) utilizou 32 itens do formulário de escolas, que foram agrupadas em três conjuntos: i) atendimento de serviços públicos (água, energia, saneamento e alimentação); ii) instalações físicas e; iii) equipamentos de uso administrativo e/ou pedagógico. Com o intuito de qualificar serviços presentes nas escolas, as dependências administrativas e de uso educacional e equipamentos para o ensino, os 32 itens foram combinados e geraram 16 variáveis. A partir destas variáveis, o indicador final de infraestrutura foi construído aplicando-se uma ferramenta estatística de análise fatorial, pelo método das componentes principais. Nesta aplicação, os pesquisadores excluíram duas variáveis: “Local para esportes” e “Dependências complementares para extensão de jornada”, ficando o modelo final com 14 variáveis, quais sejam: (1) Existência de copiadora e/ou de impressora; (2) Dependências Administrativas; (3) Tratamento de resíduos; (4) Existência de equipamento de som e/ou de multimídia; (5) Computador para aluno(as) e/ou internet banda larga; (6) Existência de TV e DVD; (7) Biblioteca e sala de leitura; (8) Abastecimento de água; (9) Laboratórios; (10) Instalações Sanitárias; (11) Alimentação para estudante com espaços próprios; (12) Atendimento Educacional Especializado (AEE) em espaço próprio; (13) Local de funcionamento e; (14) Fornecimento de energia.

A adaptação do indicador, realizada por Silva, Braga e Vieira simplifica o método proposto por Duarte, Gomes e Gotelib (2019) e o torna mais convergente à educação infantil ofertada em Belo Horizonte. Segundo os autores, a adaptação feita na escala visa:

(...) analisar aspectos da educação infantil, tais como presença de banheiros específicos para educação infantil e parques infantis, a partir dos elementos presentes no artigo 50 da Resolução CME/BH nº 001/2015 (SILVA, BRAGA e VIEIRA, 2021).

No processo de adequação para a educação infantil, os pesquisadores reduziram a proposta de indicador, composto inicialmente por 14 variáveis, para 10 variáveis. Cada variável foi categorizada em valores: zero, um e dois. O valor “zero” expressa a disponibilidade com qualidade insuficiente do item de referência, já o valor dois a melhor

oferta possível e o valor um, as situações intermediárias. A ideia é que a métrica adotada pudesse indicar a qualidade e adequação de um serviço ou instalação, à etapa considerada.

Após receber valores entre 0 e 2 conforme sua adequabilidade, o conjunto das 10 variáveis compuseram, posteriormente, o índice NAI - que significa Nível de Adequação da Infraestrutura - calculado a partir da soma dos valores atribuídos a cada uma das variáveis, dividindo por 20, que seria o valor máximo que esta soma poderia atingir. Assim, o NAI varia entre 0 e 1 de forma que quanto maior, ou seja, quanto mais próximo de 1, melhor a infraestrutura da escola.

Como o indicador de infraestrutura seria calculado para escolas públicas e privadas, de maneira a tornar justa a comparação, segundo os autores, a variável relacionada à alimentação escolar foi removida do computo do indicador de infraestrutura das escolas particulares com a alegação de que não existe a obrigatoriedade de estas escolas oferecerem alimentação aos estudantes. Desta forma, no estudo de Silva, Braga e Vieira (2021), o indicador de infraestrutura escolar das escolas públicas contou com 10 variáveis e o das escolas particulares, com 9 variáveis.

Contudo, matematicamente, a alternativa encontrada imputa uma desigualdade na comparação, pois ao se remover uma variável, a presença de itens que compõem o indicador das escolas particulares - seja de forma adequada ou intermediária -, recebem um peso maior quando comparado com as mesmas condições em escolas públicas. Como exemplo, suponha que tenhamos duas escolas, uma pública e outra particular. Ambas apresentam a variável “Abastecimento de água” de forma adequada (recebendo valor 2). Esta variável irá compor o indicador com a parcela  $2/20=0,1$  para a escola pública e  $2/18=0,11$  para a escola particular. Em outras palavras, um mesmo item, com a mesma adequabilidade está sendo valorado de formas distintas, sendo mais “rigoroso” para a escola pública, apenas por considerar a variável alimentação no seu conjunto. De outro lado, se dividirmos o valor da soma das 9 variáveis que constituem o indicador de infraestrutura das escolas particulares por 20, mantendo o mesmo denominador das escolas públicas, elas nunca alcançariam o valor total, no caso 100%, mesmo estando a infraestrutura adequada em todos os itens avaliados, uma vez que o valor máximo que poderiam alcançar seria 18 que, ao ser dividido por 20 geraria um indicador de 0,9.

Com base no trabalho de Silva, Braga e Vieira (2021), considerando a Tabela 6 apresentada no Capítulo 5, que indica a infraestrutura mínima para escolas de educação infantil a partir da Resolução CME/BH Nº 001/2015 e do Parecer CNE/CEB nº 8/2010 e considerando as variáveis testadas no estudo de Duarte, Gomes e Gotelib (2019),

elaboraremos dois indicadores de infraestrutura escolar: um para a educação infantil e outro para o ensino fundamental. A ideia é que possamos observar a adequabilidade da infraestrutura da escola de acordo com a série cursada pelo estudante, no ano escolar de referência. Ou seja, se em 2012 o estudante cursava o 1º ano do ensino fundamental em uma determinada escola, a infraestrutura a ser considerada para ele, em sua trajetória, será aquela aferida para ensino fundamental da referida escola, ao passo que caso estivesse cursando a pré-escola neste mesmo ano, a infraestrutura a ser considerada seria aquela aferida para o ensino infantil da mesma escola.

As variáveis selecionadas para medir a infraestrutura e escolas que ofertam educação infantil e o ensino fundamental, bem como as ponderações adotadas estão apresentadas no quadro abaixo. Neste trabalho, o valor “zero” expressa a indisponibilidade ou a disponibilidade com qualidade insuficiente do item de referência; o valor “dois”, a melhor oferta possível e o valor “um”, as situações intermediárias.

Ressaltamos que a variável alimentação foi incluída no cômputo do indicador, para aferir a infraestrutura das escolas de educação infantil e de ensino fundamental, tanto públicas quanto privadas, pois embora a oferta de alimentação não seja obrigatória para unidades privadas, dispor de uma cozinha e um refeitório são fundamentais para os processos de desenvolvimento das crianças, principalmente, em se tratando de autonomia e ampliação do repertório alimentar, ou seja, serve também como espaços amplamente educativos. Adicionalmente, estes espaços encontram-se previstos na Resolução CME/BH Nº 001/2015, que serve a todas as unidades que ofertam a educação infantil no município.

Vale destacar que algumas variáveis selecionadas são utilizadas no indicador de infraestrutura apenas em uma das etapas de ensino: Fundamental ou Infantil. Para diferenciá-las, incluímos a extensão “EI” para Educação Infantil e “EF” para Ensino Fundamental. Demais variáveis que não contam com esta extensão na nomenclatura, foram utilizadas nos indicadores de infraestrutura de ambas as etapas.

Quadro 5: Agrupamento de itens quanto aos serviços públicos, instalações e equipamentos

<b>Agrupamento</b>	<b>Variáveis de interesse</b>	<b>Combinação de variáveis primárias</b>	<b>Valor atribuído</b>
Serviços públicos	(1) Abastecimento de água	Água filtrada de rede pública de abastecimento	2
		Água filtrada sem rede pública de abastecimento	1
		Água não filtrada	0
	(2) Energia Elétrica	Por rede pública de energia	2
		Outra forma de obtenção de energia	1

Agrupamento	Variáveis de interesse	Combinação de variáveis primárias	Valor atribuído
	(3) Saneamento Básico	Energia elétrica inexistente	0
		Por rede pública e coleta periódica ou reciclagem	2
		Outras formas de destinação do lixo e esgoto	1
		Sem rede pública, coleta periódica ou reciclagem	0
Instalações	(4) Local de Funcionamento	Funciona em prédio próprio	2
		Se o prédio é cedido ou alugado	1
		Outros locais de funcionamento	0
	(5) Sanitários EI	Banheiros para adultos, crianças, deficientes e chuveiro	2
		Banheiros específicos para adultos e crianças	1
		Não ter banheiro ou para adultos ou para crianças	0
	(5) Sanitários EF	Banheiros (dentro do prédio) para adultos e deficientes	2
		Banheiros (dentro do prédio) para adultos	1
		Não ter banheiro (dentro do prédio) ou para adultos ou para deficientes	0
	(6) Dependências administrativas	Diretoria, Secretaria e Sala de professores	2
		Pelo menos duas dependências administrativas	1
		Apenas uma ou nenhuma dependência administrativa	0
	(7) Dependências complementares	Almoxarifado, despensa e lavanderia	2
		Pelo menos duas dependências complementares	1
		Apenas uma ou nenhuma dependência complementar	0
	(8) Áreas de recreação EI	Pátio, parque infantil e área verde	2
		Pelo menos duas áreas de recreação	1
		Uma ou nenhuma área de recreação	0
	(8) Áreas de recreação EF	Quadra (coberta ou descoberta), Pátio (coberto ou descoberto) e área verde	2
		Pelo menos duas áreas de recreação	1
		Uma ou nenhuma área de recreação	0
	(9) Atendimento especializado	Dispõe de acessibilidade e sala de recursos	2
		Ou acessibilidade ou sala de recursos	1
		Sem acessibilidade e sem sala de recursos	0
	(10) Biblioteca e/ou Sala de leitura EI	Dispõe de Sala de leitura e/ou Biblioteca	2
		Sem Biblioteca e sem Sala de leitura	0
	(10) Biblioteca e/ou Sala de leitura EF	Dispõe de Biblioteca e Sala de leitura	2
		Dispõe apenas de Sala de leitura	1
		Sem Biblioteca e sem Sala de leitura	0
	(11) Laboratórios EF	Dispõe de laboratório de ciências e laboratório de informática	2
		Ou laboratório de ciências ou laboratório de informática	1
		Sem laboratório de ciências e sem laboratório de informática	0
(12) Alimentação	Cozinha e Refeitório	2	
	Ou cozinha ou refeitório	1	
	Não há presença de cozinha e nem de refeitório	0	

<b>Agrupamento</b>	<b>Variáveis de interesse</b>	<b>Combinação de variáveis primárias</b>	<b>Valor atribuído</b>
Equipamentos	(13) Existência de copiadora e/ou impressora	Dispõe de copiadora e impressora (multimídia ou não)	2
		Ou copiadora ou impressora	1
		Sem copiadora e sem impressora	0
	(14) Existência de equipamento de som e multimídia	Dispõe de equipamento de som e multimídia	2
		Ou equipamento de som ou multimídia	1
		Sem equipamento de som e sem multimídia	0
	(15) Computador para estudantes e/ou internet banda larga EF	Dispõe de computadores para estudantes e internet banda larga	2
		Ou computadores para estudantes ou internet banda larga	1
		Sem computadores para estudantes e sem banda larga	0
	(16) Existência de TV e DVD	Dispõe de equipamento de TV e DVD	2
		Ou equipamento de TV ou DVD	1
		Sem equipamento de TV e sem DVD	0
Indicador	Infraestrutura EI	Soma valores e divide por soma máxima que é 28 (14 variáveis)	
	Infraestrutura EF	Soma valores e divide por soma máxima que é 32 (16 variáveis)	

Nota: EI=Educação Infantil; EF=Ensino Fundamental.

Fonte: Adaptação de Silva, Braga e Vieira (2021 p.16 e 17) e Duarte, Gomes e Gotelib (2019 p.16).

Para este estudo, os indicadores de infraestrutura foram calculados para os anos 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017 e variam entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 1 mais adequada seria sua infraestrutura para o segmento ofertado.

Para sua viabilidade foi necessário compatibilizar duas variáveis de modo que suas categorias fossem comparáveis ao longo dos anos. São elas: “Água filtrada”, cujas categorias trocaram de numeração e “Local de funcionamento do prédio escolar” que era uma variável única entre 2011 e 2014 e se tornou duas variáveis de 2015 em diante.

Outro ponto importante a ser registrado é que os valores do indicador de infraestrutura para o ano de 2011 foram inferiores aos demais, pois até este ano não eram registradas informações sobre a presença de determinados espaços e equipamentos nas escolas, considerados no cômputo da infraestrutura. Com a ausência destas informações o indicador passa a alcançar valores inferiores se comparado aos demais anos. A presença de espaços e equipamentos utilizados na construção do índice e que não eram coletados até 2011 são: secretaria, banheiro com chuveiro, almoxarifado, pátio, área verde, lavanderia, TV, DVD, copiadora, impressora, som, multimídia.

Cogitamos a ideia de considerarmos as variáveis de 2012 para o cálculo da infraestrutura escolar das escolas de educação infantil de 2011, mas não foi possível porque parte das escolas que ofertaram pré-escola em 2011 não se encontravam mais ativas em 2012.

Tabela 9: Estatísticas descritivas do indicador de infraestrutura das escolas que ofertavam pré-escola em 2011, por tipologia da escola.

Tipologia	Nº de Escolas	Estudantes	Indicador de Infraestrutura EI - 2011				
			Mínimo	Média	Desvio-padrão	Máximo	CV
Comunitária	73	1.662	0,346	0,507	0,067	0,654	13,2%
Confessional	18	519	0,423	0,549	0,063	0,654	11,5%
Filantrópica	130	4.284	0,385	0,560	0,062	0,654	11,0%
Municipal	84	7.341	0,577	0,635	0,028	0,692	4,4%
Particular	412	5.940	0,269	0,550	0,074	0,692	13,4%
<b>Total</b>	<b>717</b>	<b>19.746</b>	<b>0,269</b>	<b>0,558</b>	<b>0,074</b>	<b>0,692</b>	<b>13,2%</b>

Nota: CV=Coeficiente de Variação.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar, Inep/MEC, 2011.

Observando o indicador calculado, nota-se que o valor máximo de infraestrutura alcançada foi de 0,692, atingido por escolas das tipologias municipal e particular. Não muito distante, escolas cuja tipologia foi comunitária, confessional e filantrópica tiveram valor máximo de infraestrutura medido em 0,654. Em média, escolas da tipologia municipal apresentaram indicador de infraestrutura superior às demais, alcançando o valor 0,635. Observamos ainda que as escolas municipais são bastante homogêneas na infraestrutura, pois o coeficiente de variação (CV) foi aferido em 4,4%, muito abaixo dos demais aferidos. A infraestrutura escolar varia muito na tipologia particular e comunitária, cujo CV foi de 13,4% e 13,2%, respectivamente. Ou seja, a infraestrutura escolar de escolas particulares e comunitárias são bem distintas entre si, com unidades apresentando a infraestrutura adequada, próxima de 0,692 e completamente inadequada, alcançando o valor de 0,269 por exemplo. De maneira geral, se a escola contar apenas com os serviços públicos adequados (abastecimento de água, saneamento básico e energia elétrica) – serviços que já se encontravam avançados em Belo Horizonte nesta época, ela já teria valor de infraestrutura igual a 6 pontos, ou seja, a escola cujo valor foi de 0,269 conta apenas com os serviços básicos e com a presença de mais dois espaços ou equipamentos em situação intermediária de adequabilidade.

Tabela 10: Estatísticas descritivas do indicador de infraestrutura das escolas que ofertavam anos iniciais do ensino fundamental entre 2012 e 2017, por tipologia da escola.

Ano	Estatísticas	Tipologia						
		Municipal	Particular	Comunitária	Confessional	Filantrópica	Estadual	Federal
2012	Escolas	154	293	3	10	29	142	1
	Média	0,817	0,687	0,702	0,772	0,845	0,729	0,719
	CV	5,7%	16,6%	5,9%	12,1%	9,5%	13,1%	-
2013	Escolas	156	237	1	8	30	142	1
	Média	0,819	0,722	0,750	0,793	0,839	0,775	0,781
	CV	6,1%	15,3%	-	16,0%	12,6%	9,9%	-
2014	Escolas	140	185	0	9	24	53	1
	Média	0,819	0,759	-	0,781	0,862	0,773	0,781
	CV	5,7%	13,0%	-	15,9%	9,4%	11,8%	-
2015	Escolas	162	197	0	7	28	140	1
	Média	0,844	0,756	-	0,768	0,869	0,788	0,781
	CV	5,9%	12,9%	-	18,3%	9,4%	9,7%	-
2016	Escolas	162	205	0	5	32	146	1
	Média	0,842	0,762	-	0,806	0,866	0,796	0,781
	CV	6,1%	12,9%	-	21,6%	8,5%	9,8%	-
2017	Escolas	166	141	0	3	31	175	2
	Média	0,848	0,789	-	0,813	0,866	0,808	0,859
	CV	6,5%	11,5%	-	26,9%	7,8%	8,3%	18,0%

Nota: CV=Coefficiente de Variação.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar, Inep/MEC, 2012 a 2017.

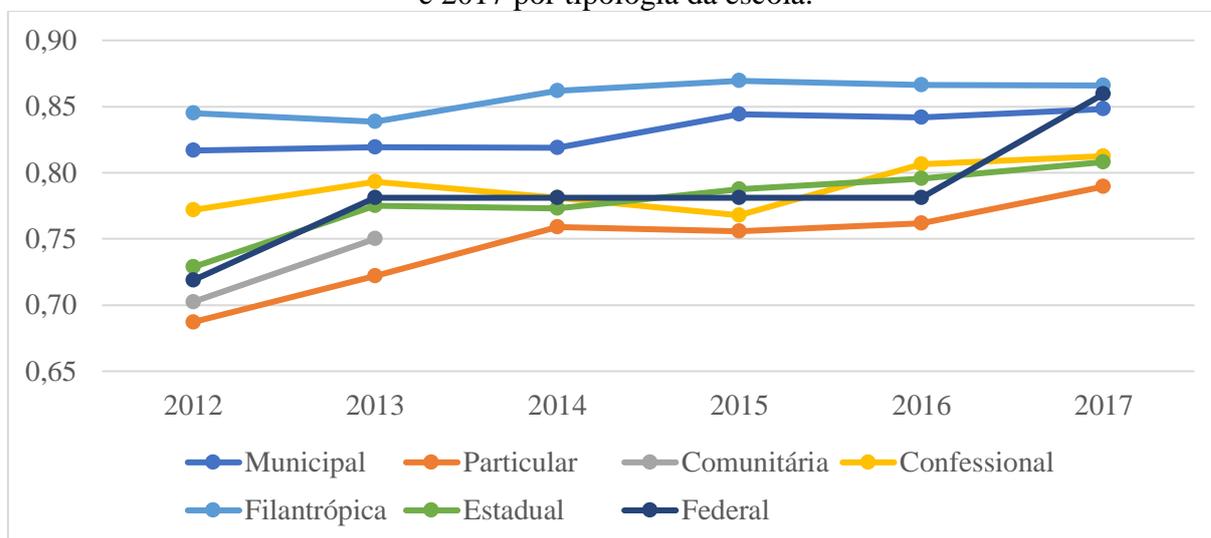
A média do indicador de infraestrutura das escolas que ofereceram ensino aos estudantes acompanhados entre 2012 e 2017 foram superiores a 0,68 por todo o período. Dentro de cada tipologia, observamos poucas variações na média do indicador ao longo dos anos. Contudo, entre as diferentes tipologias há grandes diferenças, como podemos observar pelos dados da tabela acima e da figura abaixo.

Escolas cuja tipologia foi filantrópica apresentaram média do indicador de infraestrutura superior às demais ao longo dos anos. Logo na sequência aparecem as escolas municipais. Escolas federal, estaduais e confessionais aparecem próximas e com infraestrutura inferior às citadas acima. Por fim, aparecem a categoria particular com as menores médias do indicador de infraestrutura.

Vale destacar, contudo, que entre 2012 e 2016, a dependência administrativa federal apresentou indicador de infraestrutura constante, sendo representada apenas por uma escola e, em 2017, passaram a ser 2 escolas. Ou seja, o aumento na média do indicador de infraestrutura, da rede federal, observado em 2017, foi devido à esta nova escola que

apresentava alto indicador de infraestrutura (0,97) que passou a compor a trajetória de alguns estudantes.

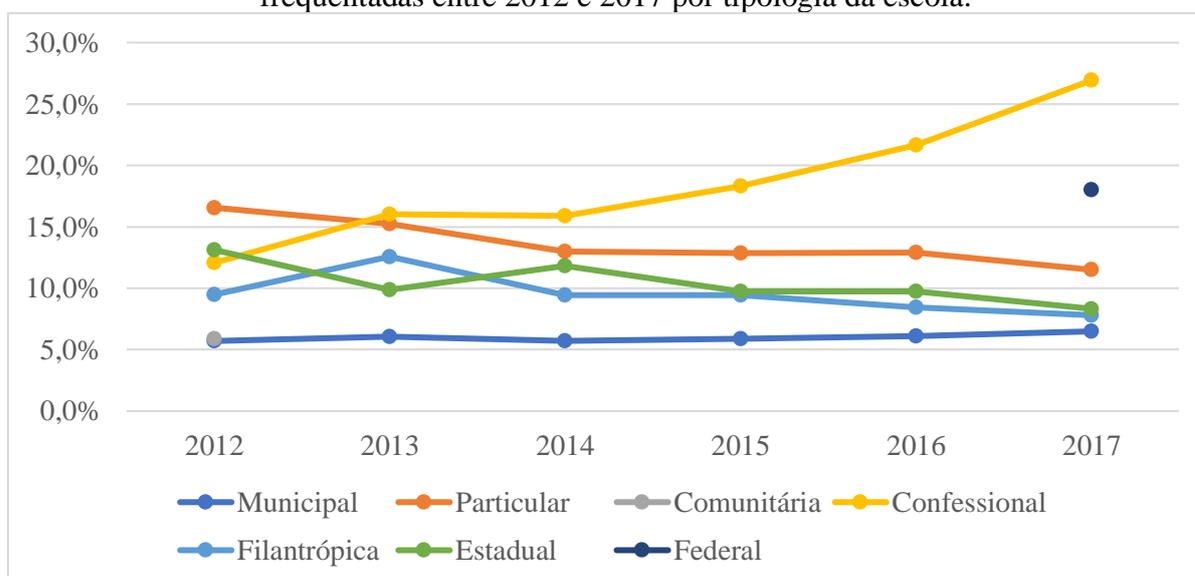
Figura 14: Média do Indicador de infraestrutura escolar das unidades frequentadas entre 2012 e 2017 por tipologia da escola.



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar, Inep/MEC, 2012 a 2017.

Pela figura abaixo, como podemos observar, escolas confessionais e particulares são as que mais apresentam variações em suas infraestruturas. De lado oposto, aparecem as municipais, com menor variação entre elas, se mostrando bastante homogêneas.

Figura 15: Coeficiente de Variação do indicador de infraestrutura escolar das unidades frequentadas entre 2012 e 2017 por tipologia da escola.



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar, Inep/MEC, 2012 a 2017.

Sabemos que a pura e simples existência de equipamentos ou ambientes em uma escola não necessariamente nos informa quanto à qualidade do seu uso, que é o mais importante no processo de aprendizado das crianças. No entanto, se inexistente ou se existe de forma incompleta/inadequada, aponta a certeza de que o uso não está sendo realizado da forma como é recomendada.

Em termos da infraestrutura das escolas frequentadas, observamos que há grandes diferenças entre as tipologias e, até mesmo, em unidades da mesma tipologia de escola. É sobremaneira estranho que isto aconteça dado que existem normativas que estabelecem esta infraestrutura mínima, que devem ser cumpridas para a oferta educacional no município.

Aparentemente, as normativas não vinham sendo cumpridas. Neste caso, existe margem para a ocorrência de duas possibilidades: i) houve uma flexibilização destas exigências para cumprimento da obrigatoriedade do atendimento das crianças de 4 e 5 anos; ii) tais normativas, embora existam, nunca foram cobradas. Em ambas as opções há exposição de fragilidades de controle para a garantia de um direito constitucional.

### **6.3.2 COMPLEXIDADE DE GESTÃO**

A oferta de outras séries e etapas de ensino, quantidade de turmas, turnos e quantidade de estudantes na unidade indica o quanto a gestão desta escola é complexa podendo interferir na educação concedida, caso não seja bem administrado. Desta forma, é importante trazer esta variável para nossas análises por conceder informações importantes para entender sobre a dinâmica da trajetória dos estudantes analisados.

O indicador de complexidade da gestão utilizado neste trabalho é calculado pelo Inep, anualmente, com dados do Censo Escolar (BRASIL, 2014). A medida foi elaborada levando-se em consideração quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas.

O porte da escola é calculado a partir do número de matrículas de escolarização da unidade, sendo classificado em seis categorias: até 50 matrículas, de 51 a 150 matrículas, de 151 a 300 matrículas, de 301 a 500 matrículas, de 501 a 1000 matrículas e mais de 1000 matrículas.

Quanto ao número de turnos de funcionamento das escolas, as turmas de cada uma delas são classificadas conforme o horário de início em: matutino (5:00h às 10:59h), vespertino

(11:00h às 16:59h) ou noturno (17:00h às 4:59h) e depois, contabiliza-se o número de turnos ofertados pela unidade de ensino.

No que se refere à complexidade das etapas ofertadas, a característica indica qual das etapas ofertadas pela escola atenderiam, teoricamente, alunos com idade mais elevada. A nota técnica do indicador pressupõe que quanto mais avançada a idade dos alunos e as etapas oferecidas, a escola precisa se esforçar mais para lidar com os arranjos de grades curriculares, de manutenção dos estudantes na escola, maior número de docentes para gerenciar etc. O indicador apresenta as categorias: escolas com oferta de matrículas até a educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental; até os anos finais do ensino fundamental; até o ensino médio ou a educação profissional; com oferta de EJA (independente da etapa).

Já o número de etapas/modalidades ofertadas é medido considerando: educação infantil regular; anos iniciais regular; anos finais regular; ensino médio regular; educação profissional regular (incluindo ensino médio integrado); EJA (qualquer etapa); educação especial (qualquer etapa). O indicador final varia de 1 a 7, correspondendo ao número de etapas/modalidades oferecidas pela escola. Todas as características que constituem o indicador apresentam polaridade maior-pior, ou seja, assume-se que escolas que apresentam mais estudantes, ofertam em maior número de turnos, atendem diversas etapas e modalidades, incluindo aquelas que reúnem estudantes mais velhos, são mais complexas.

O indicador foi proposto utilizando a metodologia de Teoria de Resposta ao Item – TRI, adequado para respostas graduais, que combina as variáveis por método de componentes principais e gera um escore final, com distribuição gaussiana. O escore foi interpretado e dividido em 6 níveis, conforme as características predominantes das escolas pertencentes a cada um deles, listadas abaixo. De maneira geral, quanto maior o nível, mais complexa a escola pode ser considerada.

- Nível 1: Escolas que, em geral, possuem porte inferior a 50 matrículas, funcionam em único turno, ofertam uma única etapa de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada.
- Nível 2: Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 300 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada.
- Nível 3: Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 500 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam os Anos Finais como etapa mais elevada.

- Nível 4: Escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 2 ou 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam o Ensino Médio, a Educação Profissional ou a EJA como etapa mais elevada.
- Nível 5: Escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada.
- Nível 6: Escolas que, em geral, possuem porte superior a 500 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 4 ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada.

O indicador foi criado e disponibilizado a partir de 2013. Desta forma, não há dados da complexidade da gestão para os anos de 2011 e 2012 que acompanhamos. No que se refere ao indicador apresentado, as escolas que atendiam aos estudantes acompanhados, aparentemente não alteravam substancialmente o nível de complexidade de gestão ao longo dos anos. A maioria estavam localizadas nos níveis 2, 3 e 4. Poucas escolas tinham complexidade nos níveis 1 e 6. Dentre as observações realizadas, destacamos:

- i. Redução do percentual de escolas municipais no nível de complexidade 6 e aumento das escolas no nível de complexidade 5, entre 2016 e 2017;
- ii. A distribuição percentual de escolas particulares por nível de complexidade se manteve a mesma ao longo do período acompanhado e encontram-se mais presentes nos níveis 2 e 4;
- iii. As escolas comunitárias apresentavam nível 1 de complexidade de gestão, oferecendo apenas a educação infantil, não sendo possível o acompanhamento ao longo dos anos após os estudantes avançarem na escolaridade;
- iv. Redução do percentual de escolas confessionais no nível 4 e aumento dos níveis 3 e 6.
- v. Aumento no percentual de escolas filantrópicas nos níveis 3 e 4 e redução nos demais níveis;
- vi. Redução do percentual de escolas estaduais nos níveis 1 e 2 e aumento nos níveis 3, 4 e 5;
- vii. Escola federal tinha apenas uma até 2016, cujo nível de complexidade de gestão era 5 e, em 2017 passaram a ser duas escolas com níveis 3 e 5.

Quadro 6: Percentual de escolas por nível de Complexidade de Gestão e tipologia – 2013 a 2017.



Fonte: Elaboração própria com base nos indicadores de Complexidade de Gestão, Inep/MEC, 2013 a 2017.

Maiores níveis de Complexidade de Gestão revelam que a unidade de ensino oferta mais séries e etapas permitindo ao estudante que permaneça mais anos em uma mesma escola sem a necessidade de grandes readaptações em outros ambientes. Além disso, pode favorecer a logística dos pais e responsáveis que apresentam mais de uma criança em idade escolar ao permitir que ambas frequentem a mesma unidade ainda que estejam cursando séries distintas. Por fim, pode favorecer maior proximidade com a criança, com responsáveis e com os docentes de forma que a aprendizagem do estudante possa ser acompanhada por mais pessoas envolvidas com sua educação. Neste sentido, acredita-se que tais formatos de escola possam favorecer trajetórias mais regulares quando comparadas com aquelas que oferecem apenas um segmento de ensino da educação básica. Escolas com configurações mais complexas exigem também mais insumos, tais como: ambientes, equipamentos, mobiliários e propostas pedagógicas, apropriados para os diferentes segmentos de ensino aos quais oferecem educação. Nesta análise, escolas das tipologias particulares, municipais, filantrópicas estaduais e federais apresentam, de maneira geral, complexidades que, pelo exposto acima, poderiam favorecer trajetórias mais regulares.

### **6.3.3 INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO**

O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) dos estudantes é medida bastante estudada na literatura da sociologia da educação e, atualmente, se sabe que em um país tão desigual como o Brasil, a medida apresenta estreita relação com a aprendizagem, interferindo nos resultados escolares. Em outras palavras, estudantes com menor poder aquisitivo, em geral, aprendem menos e têm menos chances de concluírem a educação básica no tempo esperado, ou seja, menos chances de percorrer uma trajetória regular (Alves; Soares, 2009; Alves *et all*, 2013; Alves; Soares, 2013; Alves; Soares; Xavier, 2014; Alves; Soares; Xavier, 2016, dentre outros).

Visando controlar os efeitos do contexto socioeconômico, neste trabalho, utilizaremos a medida construída pelo Inep, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb. O nível socioeconômico produzido pelo Inep é proveniente do questionário contextual que os estudantes do 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, respondem quando da aplicação da prova cognitiva.

Conforme BRASIL (2021), não há um consenso sobre como se medir o nível socioeconômico, mas há indícios de que questões relacionadas à renda familiar, ocupação e escolaridade dos pais são bons preditores deste indicador:

Com relação à medida de nível socioeconômico, não há um consenso a respeito da melhor forma de sua operacionalização, sendo possível encontrar diferentes modos de medir esse construto (Broer; Bai; Fonseca, 2019). No entanto, parece haver na literatura (Broer; Bai; Fonseca, 2019; Sirin, 2005; Alves; Soares; Xavier, 2014; Buchmann, 2002) um consenso de que os três componentes principais de um indicador socioeconômico são: renda familiar, nível educacional dos pais e ocupação dos pais. A coleta de dados desses fatores, especialmente no que se refere à renda familiar e à ocupação dos pais, mostra-se um desafio, havendo preocupações, por exemplo, com a acurácia das informações coletadas, a quantidade de respostas em branco e a privacidade. Esse fato deixa espaço para a utilização de outros componentes na medida do nível socioeconômico, como, por exemplo, a posse de itens no domicílio (Broer; Bai; Fonseca, 2019). Enquanto alguns autores consideram posse de bens como um quarto possível fator do nível socioeconômico (Sirin, 2005), há também quem o considere como uma medida indireta da renda familiar, sendo usado em substituição à mesma (Alves; Soares; Xavier, 2014) (BRASIL, 2021).

Assim, tendo em vista a dificuldade de se coletar dados de renda e ocupação dos pais em questionários aplicados às crianças, questões relacionadas à posse de bens e serviços na residência do estudante e escolaridade dos pais foram selecionadas para a construção do indicador de nível socioeconômico utilizado neste estudo.

A medida foi elaborada com o uso da metodologia de Teoria de Resposta ao Item, aplicando-se o modelo adequado para respostas graduadas, a partir dos dados coletados no âmbito da edição de 2019 do Saeb.

O indicador é composto por um conjunto de 15 itens, conforme indica a figura abaixo.

Figura 16: Itens do questionário do Saeb que compõem o Inse 2019.b

Código	Item
	Qual é a maior escolaridade de sua/seu...
Q008	mãe (ou mulher responsável por você)?
Q009	pai (ou homem responsável por você)?
	Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa?
Q019	– Geladeira
Q021	– Computador (ou <i>notebook</i> )
Q022	– Quartos para dormir
Q023	– Televisão
Q024	– Banheiro
Q025	– Carro
	Na sua casa tem:
Q027	– Rede <i>wi-fi</i> ?
Q029	– Mesa para estudar (ou escrivaninha)?
Q030	– Garagem?
Q031	– Forno de micro-ondas?
Q032	– Aspirador de pó?
Q033	– Máquina de lavar roupa?
Q034	– <i>Freezer</i> (independente ou segunda porta da geladeira)?

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep.

Após a criação da escala numérica que mede o NSE dos estudantes, foram estabelecidos 8 níveis, sendo o Nível I aquele que representa menores condições e, do lado oposto, o Nível VIII representando o grupo de melhores condições sociais e econômicas. A característica qualitativa de cada um dos níveis, segundo BRASIL (2021), são:

- Nível I: Este é o nível inferior da escala, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, o pai/responsável não completou o 5º ano do ensino fundamental e a mãe/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria dos estudantes deste nível possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados (i.e., computador, carro, *wi-fi*, mesa para estudar, garagem, microondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e freezer).

- Nível II: Neste nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados, exceto uma parte dos estudantes deste nível passa a ter freezer, máquina de lavar roupa e três ou mais quartos para dormir em sua casa.
- Nível III: Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas.
- Nível IV: Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.
- Nível V: Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.
- Nível VI: Neste nível, os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa

para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões.

- Nível VII: Neste nível, os estudantes estão de um a dois desvios-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino médio completo ou ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais carros, três ou mais banheiros e duas ou mais geladeiras.
- Nível VIII: Este é o nível superior da escala, no qual os estudantes estão dois desvios-padrão ou mais acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino superior completo. Além de possuírem os bens dos níveis anteriores, a maioria dos estudantes deste nível passa a ter duas ou mais geladeiras, dois ou mais computadores, três ou mais televisões, três ou mais banheiros e dois ou mais carros.

Dito isso, passamos a analisar os dados das escolas que estão presentes em nosso estudo. Considerando que o Inse não é uma medida que se altera com muita facilidade, adotaremos esta, calculada em 2019, para aplicar às escolas que fazem parte do nosso estudo.

Os dados indicam que esta variável não se apresenta para todas as escolas acompanhadas. Ao todo, das 1.141 escolas distintas que aparece no nosso acompanhamento – entre 2011 e 2017 -, para 792 (69,4%) não temos dados de nível socioeconômico dos estudantes. Tal achado era esperado em certa medida dado que o indicador é proveniente de variáveis do questionário contextual do Saeb, que não são aplicados de maneira censitária para estudantes de escolas privadas e nem a escolas de educação infantil – que constituem a parcela mais expressiva do nosso acompanhamento.

Para a parcela de escolas em que temos a medida calculada 349 (30,6%), observamos que a maioria (55,9%) se encontra no nível socioeconômico V, seguido por 31,2% das escolas localizadas no nível IV. Pouco mais de 11% localizam-se no nível VI e cerca de 1% em cada um dos níveis III e VII. Em outras palavras, os estudantes que frequentam as escolas acompanhadas, em Belo Horizonte, apresentam nível socioeconômico pouco distante da média nacional, situando-se no intervalo entre meio desvio-padrão para baixo e para cima da média.

Tabela 11: Distribuição das escolas por tipologia e categoria de nível socioeconômico

<b>Tipologia</b>	<b>Nível III</b>	<b>Nível IV</b>	<b>Nível V</b>	<b>Nível VI</b>	<b>Nível VII</b>	<b>Sem Informação</b>	<b>Total</b>
Comunitária						78	78
Confessional						19	19
Estadual	2	53	102	22	3	7	189
Federal				1	1		2
Filantropica						147	147
Municipal		56	93	16		21	186
Particular						520	520
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>109</b>	<b>195</b>	<b>39</b>	<b>4</b>	<b>792</b>	<b>1.141</b>

Fonte: Elaboração própria com base no indicador de Nível Socioeconômico, Inep/MEC, 2019.

### 6.3.4 ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A revisão da literatura trazida neste trabalho aponta que há grandes diferenças na formação do docente que atua na educação infantil. Ademais, revelam precariedade neste quesito indicando que as crianças ficam aos cuidados de profissionais que não apresentam a escolaridade adequada, interferindo na qualidade do desenvolvimento das mesmas. Neste sentido, é importante trazer uma medida que possa indicar o quão distante do adequado estaria a formação dos docentes que atuam na educação básica do município e, mais, verificar se de alguma forma ela interfere para propiciar uma trajetória escolar mais ou menos regular.

O indicador de adequação docente utilizado neste trabalho foi elaborado e é calculado pelo Inep, anualmente, com base nos dados do Censo Escolar. Trata-se de uma medida que considera o quão adequado se encontra a formação acadêmica dos docentes da educação básica e a(s) disciplina(s) que lecionam. Entendemos que esta medida pudesse ser relevante para nossa investigação uma vez que a escolaridade do docente que atua na educação infantil apareceu nos trabalhos visitados como sendo algo importante, mas que a orientação de formação mínima não é respeitada.

Para a definição teórica do que seria adequado em termos de formação de professores a cada etapa da educação básica, o indicador se baseia nas normativas do Conselho Nacional de Educação – CNE, da LDB e do PNE. De acordo com BRASIL (2014):

Na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em particular, as diretrizes curriculares nacionais para o curso superior de Licenciatura em Pedagogia, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº01/2006, define que o referido curso se

destina à formação de professores para exercer funções de magistério nessas etapas da educação básica, bem como em cursos específicos de formação profissional de nível médio (BRASIL, 2014).

A regulamentação orientou a análise dos dados e possibilitou a criação de 5 grupos de classificação dos docentes, conforme listado a seguir:

- Grupo 1: Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
- Grupo 2: Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica
- Grupo 3: Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
- Grupo 4: Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
- Grupo 5: Docentes que não possuem curso superior completo.

Para cada disciplina analisada foi identificada a formação do docente que a lecionava. Com base nisto, cada par docente-disciplina, foi classificado em um dos 5 grupos. Segundo os autores, a opção por criar cinco grupos e não apenas dicotomizar se deu para permitir que gestores tivessem mais informações para atuação, permitindo mais elementos para proposição e favorecimento de formações. Com base nesta classificação, para cada escola e etapa/segmento de ensino, são calculados o percentual de docentes em cada grupo de adequação da formação.

Considerando que o Grupo 1 seria o grupo cuja formação é a mais adequada, analisaremos o percentual de professores que se encontram alocados neste grupo. Importante destacar que assim como no indicador de complexidade de gestão, a medida da adequação da formação docente foi calculada a partir de 2013. Desta forma, como uma aproximação do que teria sido em 2011, analisaremos a medida de 2013, calculada para a educação infantil, para verificar a adequação da formação docente das escolas que ofertavam a pré-escola.

Conforme tabela abaixo, podemos observar que na educação infantil o percentual médio de professores com formação adequada para lecionar na etapa, ainda em 2013, era baixo. O maior percentual observado é na rede estadual, embora a oferta nesta tipologia seja baixa e

esteja em terminalidade – exceto para a educação indígena. O segundo maior percentual médio é encontrado nas escolas da rede municipal, com 58% dos docentes com formação adequada. De lado oposto, percentuais muito baixos são encontrados em escolas comunitárias e filantrópicas.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o percentual médio de professores com formação adequada aumenta substancialmente quando comparado com a educação infantil. Contudo, ainda são menores em escolas cuja tipologia é particular, confessional e filantrópica.

Tabela 12: Percentual médio de professores com formação adequada no seguimento que leciona, por tipologia da escola, de 2013 e 2017.

Tipologia	Educação Infantil	Anos Iniciais				
	2013	2013	2014	2015	2016	2017
Municipal	58,0	74,9	78,3	78,1	79,8	82,8
Particular	23,3	41,0	38,2	31,8	36,9	35,2
Comunitária	8,4	-	-	-	-	-
Confessional	28,8	49,4	47,2	51,6	57,6	57,7
Filantrópica	16,5	58,6	52,6	50,7	51,3	49,5
Estadual	75,0	72,2	75,8	77,0	83,1	85,9
Federal	-	85,6	89,7	90,5	89,8	95,7
<b>Total</b>	<b>25,0</b>	<b>56,5</b>	<b>56,1</b>	<b>51,5</b>	<b>56,4</b>	<b>56,3</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos indicadores de Adequação da Formação Docente, Inep/MEC, 2013 a 2017.

Com estes resultados constatamos, também em Belo Horizonte, que a formação do docente que atua na educação infantil é inferior à dos docentes que atuam no ensino fundamental, bem como a formação dos docentes que lecionam em escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas não são, em grande parte, adequadas ao que se recomenda. Os achados convergem com aqueles descritos pelos pesquisadores, citados na revisão de literatura deste trabalho, ao apontarem esta fragilidade na formação dos docentes que atuam na educação infantil em municípios de diferentes estados brasileiros.

#### 6.4 CONDIÇÕES DE OFERTA DA PRÉ-ESCOLA E A TRAJETÓRIA ESCOLAR

Nesta seção descrevemos como foi realizado o ajuste do modelo de regressão. Os estudantes considerados para o ajuste do modelo foram aqueles que em 2011 tinham 5 anos completos até 31 de março e estavam matriculados em escolas de Belo Horizonte, na pré-escola. Em primeiro lugar, selecionamos a variável “Trajetória Regular” para ser nossa variável resposta – também conhecida como variável dependente, ou seja, aquela que

pretendemos explicar ou predizer, a partir de outras variáveis independentes, também conhecidas como explicativas. Em resumo, o banco de dados foi constituído por 19.746 indivíduos e 25 variáveis.

A variável Trajetória Regular é dicotômica e recebe valor 1 para uma trajetória regular e 0, caso contrário. Por esta característica, o modelo a ser ajustado passa a ser o modelo logístico, que é o mais adequado para este caso em que a variável dependente é categórica, como descrito no Capítulo de metodologia. O modelo logístico retorna uma estimativa da probabilidade de o indivíduo apresentar uma trajetória regular dado que possui, ou não, determinadas características que estão de alguma forma relacionadas à trajetória.

A partir da probabilidade de se ter uma trajetória regular é possível extrair a probabilidade de não se ter uma trajetória regular e, ao se extrair o logaritmo da razão entre estes dois valores, obtemos uma medida chamada *logito*. Esta medida se trata do logaritmo neperiano de uma *odds ratio*, ou seja, temos a razão de chances, que representa o quanto teríamos uma trajetória ser regular, em detrimento de uma trajetória irregular, dada a ocorrência de variáveis independentes que compõe o modelo (GIOLO, 2017).

O modelo de regressão logística implementada nos *softwares*, o ajusta para a variável dependente *logito*, assim, para obtermos a *odds ratio*, basta aplicarmos a função exponencial aos coeficientes do modelo ajustado.

Segundo Fernandes *et all* (2020), o planejamento de uma regressão logística exige 5 etapas: “Identificar a variável dependente”, “Observar os requisitos técnicos”, “Estimar e ajustar o modelo”, “Interpretar os resultados” e “Validar os resultados”. Seguiremos as etapas a seguir.

O conjunto de variáveis dependente e independentes que inserimos no modelo foram investigadas nas seções anteriores e encontram-se relacionadas no quadro abaixo.

Quadro 7: Lista de variáveis propostas para o ajuste do modelo.

Variável	Tipo	Descrição
TRAJ_REGULAR	Dicotômica (dependente)	Variável com valores 0 ou 1 que indica se a trajetória do estudante entre 2011 e 2017 foi regular ou não, ou seja, se em 2011 estava matriculado na pré-escola e, em 2017, encontrava-se matriculado no 6º ano do ensino fundamental. 0=trajetória irregular, 1=trajetória regular.
TIPOLOGIA_2011	Categórica (independente)	Tipologia da escola em que a pré-escola foi cursada em 2011. Assume valores: municipal, particular, comunitária, confessional, filantrópica.
GENERO	Dicotômica (controle)	Variável que indica o gênero do Estudante. F= Feminino, M=Masculino.
COR_RACA	Categórica	Cor/Raça do estudante. 0=a Não Branca (Parda, Preta,

Variável	Tipo	Descrição
	(controle)	Amarela e Indígena), 1=Branca, 2=Não declarada.
PERC_MESMA_ESCOLA	Contínua (controle)	Variável com valores entre 0 e 1, indicando o percentual da trajetória observada (2011 a 2017) que o estudante passou na mesma unidade de ensino
NUM_SAIU_BH	Contínua (controle)	Número, em anos, que o estudante esteve fora da rede de ensino de Belo Horizonte.
PRE_EXCLUSIVO	Dicotômica (controle)	Variável com valores 0 ou 1 que indica se a unidade de ensino em que o estudante cursou a pré-escola oferece educação infantil de forma exclusiva ou não. 0= não oferece e 1= Oferece.
INFRA_EI_2011	Contínua (controle)	Indicador de Infraestrutura da escola que o estudante cursou a pré-escola em 2011. Varia entre 0 e 1.
MEDIA_INFRA_2012-2017	Contínua (controle)	Média dos indicadores de infraestrutura das escolas em que o estudante esteve matriculado entre 2012 e 2017.
PERC_FEDERAL	Contínua (controle)	Variável com valores entre 0 e 1, indicando o percentual da trajetória observada (2012 a 2017) que o estudante frequentou escolas do tipo federal.
PERC_ESTADUAL	Contínua (controle)	Variável com valores entre 0 e 1, indicando o percentual da trajetória observada (2012 a 2017) que o estudante frequentou escolas do tipo estadual.
PERC_MUNICIPAL	Contínua (controle)	Variável com valores entre 0 e 1, indicando o percentual da trajetória observada (2012 a 2017) que o estudante frequentou escolas do tipo municipal.
PERC_PARTICULAR	Contínua (controle)	Variável com valores entre 0 e 1, indicando o percentual da trajetória observada (2012 a 2017) que o estudante frequentou escolas do tipo particular.
PERC_COMUNITARIA	Contínua (controle)	Variável com valores entre 0 e 1, indicando o percentual da trajetória observada (2012 a 2017) que o estudante frequentou escolas do tipo comunitária.
PERC_CONFSSIONAL	Contínua (controle)	Variável com valores entre 0 e 1, indicando o percentual da trajetória observada (2012 a 2017) que o estudante frequentou escolas do tipo confessional.
PERC_FILANTROPICA	Contínua (controle)	Variável com valores entre 0 e 1, indicando o percentual da trajetória observada (2012 a 2017) que o estudante frequentou escolas do tipo filantrópica.
AFD_EI_G1_2011	Contínua (controle)	Percentual de professores da pré-escola frequentada em 2011 que apresentava formação adequada para lecionar no nível de ensino (valor obtido com base no calculado para 2013, dado que o indicador não se encontra disponível para 2011).
MEDIA_AFD_G1_2012-2017	Contínua (controle)	Percentual médio de professores das escolas frequentadas entre 2013 e 2017 que apresentava formação adequada para lecionar no nível de ensino.
PERC_ICG_N1_2013-2017	Contínua (controle)	Percentual de escolas frequentadas (entre 2013 e 2017) cujo Índice de Complexidade de Gestão foi classificado no Nível 1.
PERC_ICG_N2_2013-2017	Contínua (controle)	Percentual de escolas frequentadas (entre 2013 e 2017) cujo Índice de Complexidade de Gestão foi classificado no Nível 2.
PERC_ICG_N3_2013-2017	Contínua (controle)	Percentual de escolas frequentadas (entre 2013 e 2017) cujo Índice de Complexidade de Gestão foi classificado no Nível 3.

Variável	Tipo	Descrição
PERC_ICG_N4_2013-2017	Contínua (controle)	Percentual de escolas frequentadas (entre 2013 e 2017) cujo Índice de Complexidade de Gestão foi classificado no Nível 4.
PERC_ICG_N5_2013-2017	Contínua (controle)	Percentual de escolas frequentadas (entre 2013 e 2017) cujo Índice de Complexidade de Gestão foi classificado no Nível 5.
PERC_ICG_N6_2013-2017	Contínua (controle)	Percentual de escolas frequentadas (entre 2013 e 2017) cujo Índice de Complexidade de Gestão foi classificado no Nível 6.
NSE	Contínua (controle)	Nível Socioeconômico da escola, medido em 2019.

Fonte: Elaboração própria.

Feito isso, passamos aos “requisitos técnicos”. Dado que já sabemos que nossa variável dependente apresenta categorias mutuamente excludentes e que nossa base é constituída por observações independentes, ou seja, cada linha representa um estudante que estava matriculado na pré-escola em 2011, passamos a verificar outras situações: i) se não há multicolinearidade entre as variáveis independentes - alto índice de correlação entre elas - e; 2) se não há valores discrepantes na base de dados - os conhecidos *outliers*.

Sobre os valores discrepantes, realizamos análises descritivas das variáveis dependente e independentes e não foram identificados estes casos, como mostra a tabela abaixo e os gráficos do ANEXO I.

Tabela 13: Tabela: Estatísticas descritivas das variáveis que compuseram o modelo inicial.

Variável	Estatísticas						
	Mínimo	Q1	Mediana	Média	Q3	Máximo	Missing
PERC_MESMA_ESCOLA	0,00	0,17	0,33	0,32	0,50	1,00	0
NUM_SAIU_BH	0,00	0,00	0,00	1,20	1,00	6,00	0
INFRA_EI_2011	0,25	0,57	0,61	0,58	0,64	0,68	0
MEDIA_INFRA_20122017	0,41	0,78	0,81	0,81	0,86	0,98	1.101
PERC_FEDERAL	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0
PERC_ESTADUAL	0,00	0,00	0,00	0,20	0,33	1,00	0
PERC_MUNICIPAL	0,00	0,00	0,00	0,35	0,83	1,00	0
PERC_PARTICULAR	0,00	0,00	0,00	0,16	0,17	1,00	0
PERC_COMUNITARIA	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,17	0
PERC_CONFENSIONAL	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	1,00	0
PERC_FILANTROPICA	0,00	0,00	0,00	0,08	0,00	1,00	0
AFD_EI_G1_2011	0,00	9,10	40,00	38,01	63,60	100,00	135
MEDIA_AFD_G1_2012.2017	0,00	68,19	76,28	74,14	82,14	100,00	164
PERC_ICG_N1_20132017	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	1,00	0
PERC_ICG_N2_20132017	0,00	0,00	0,00	0,10	0,00	1,00	0

Variável	Estatísticas						
	Mínimo	Q1	Mediana	Média	Q3	Máximo	Missing
PERC_ICG_N3_20132017	0,00	0,00	0,00	0,12	0,20	1,00	0
PERC_ICG_N4_20132017	0,00	0,00	0,00	0,24	0,40	1,00	0
PERC_ICG_N5_20132017	0,00	0,00	0,00	0,07	0,00	1,00	0
PERC_ICG_N6_20132017	0,00	0,00	0,00	0,24	0,40	1,00	0
NSE	4,59	4,90	5,13	5,12	5,32	5,74	14.708
VARIÁVEIS CATEGÓRICAS	<b>TRAJ_REGULAR</b>				<b>GENERO</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Total</b>		<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
	13.960	5.786	19.746		9.596	10.150	19.746
	70,7%	29,3%	100,0%		48,6%	51,4%	100,0%
	<b>PRE_EXCLUSIVO</b>				<b>COR_RACA</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Total</b>	<b>Branca</b>	<b>Não Branca</b>	<b>ND</b>	<b>Total</b>
	17.162	2.584	19.746	7.327	9.452	2.967	19.746
	86,9%	13,1%	100,0%	37,1%	47,9%	15,0%	100,0%
	<b>TIPOLOGIA</b>						
	<b>Comuni- tária</b>	<b>Confes- sional</b>	<b>Filan- trópica</b>	<b>Muni- cipal</b>	<b>Parti- cular</b>	<b>Total</b>	
	1.662	519	4.284	7.341	5.940	19.746	
	8,4%	2,6%	21,7%	37,2%	30,1%	100,0%	

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere à multicolinearidade, realizamos correlações entre as variáveis, denominada correlação policórica, que calcula o índice da relação entre duas variáveis, independentemente do tipo – se dicotômica, categórica ou se contínua. Identificamos a partir destes cálculos, algumas correlações com valores maiores ou iguais a 0,85 ou menores ou igual a -0,85. São elas:

- percentual da trajetória em escolas municipais e percentual da trajetória em escolas federais, com correlação igual a -0,89;
- percentual da trajetória em escolas particulares e percentual da trajetória em escolas comunitárias, com correlação igual a -0,85;
- percentual da trajetória em escolas comunitárias e percentual da trajetória em escolas com Complexidade de Gestão no nível 3, com correlação igual a -0,85;

De maneira geral, as variáveis: percentual da trajetória em escolas federais e percentual da trajetória em escolas comunitárias apresentam poucas observações, se compararmos com todo o conjunto de estudantes analisados. Considerando que estatisticamente falando, correlações altas são aquelas entre 0,9 e 1 ou entre -0,9 e -1, seguiremos com todas estas variáveis para o ajuste do modelo.

Vale destacar que a variável “número de anos que estudou, ou não, em escolas de Belo Horizonte” (NUM\_SAIU\_BH) apresentou correlação  $-0,77$  com a variável “trajetória regular”, ou seja, quanto mais anos fora de BH, menos teria uma trajetória regular. Esta relação era esperada e esta pesquisa limitou-se a acompanhar a trajetória dos estudantes enquanto estudavam em escolas do município. Assim, uma a cada vez que o estudante não foi encontrado em escolas de Belo Horizonte, mais um ano de trajetória irregular era imputado ao indivíduo.

Outro ponto de destaque foi a relação entre a variável “trajetória escolar” e percentual de escolas frequentadas com índice de complexidade de gestão igual a N4, aferido em  $0,38$  – a maior correlação entre “trajetória regular” e demais variáveis analisadas. Uma hipótese seria que por ser uma escola mais complexa, que oferece outros níveis de ensino, ela consegue manter os estudantes matriculados facilitando a matrícula pelos pais e, inclusive, a logística dos responsáveis que apresentam mais de um filho em idade escolar. Demais correlações podem ser conferidas na Tabela apresentada no ANEXO II.

Depois de verificarmos os requisitos técnicos, a próxima etapa é a de “ajuste do modelo”. Nesta etapa, foi necessário removermos algumas variáveis que não se mostraram significativas, estatisticamente, para predizer a trajetória escolar regular dos estudantes. Essas variáveis são: Nível socioeconômico (NSE), Percentual de escolas frequentadas do tipo federal (PERC-FEDERAL), Adequação da Formação Docente na Educação Infantil (AFD\_EI\_G1\_2011), e Oferta exclusiva, ou não, de pré-escola (PRE\_EXCLUSIVO). Também foram testadas as interações entre as variáveis independentes que apresentaram correlação superior a  $-0,80$ , mas não foram estatisticamente significantes para se manter no modelo.

Com este modelo, controlado por variáveis que pudessem interferir na investigação, objetivamos entender se o tipo de escola em que o aluno frequentou a pré-escola pode estar relacionado à uma trajetória regular no início do ensino fundamental. O resultado do modelo final ajustado, que explica cerca de  $38,6\%$  da variabilidade da variável resposta, encontra-se na tabela abaixo.

Tabela 14: Resultado do ajuste do modelo.

Variáveis	Estimativa (Coeficiente da regressão)	Desvio- padrão do Erro	Valor z	P-valor	Signifi- cância	Razão de Chances (OR)		
						OR	LI 2,5%	LS 97,5%
Intercepto	13,171	6,830	1,928	0,054	.	-	-	-
TIPOLOGIA_2011Comunitária	-0,179	0,097	-1,842	0,065	.	0,84	0,69	1,01
TIPOLOGIA_2011Confessional	0,154	0,185	0,833	0,405	.	1,17	0,81	1,68
TIPOLOGIA_2011Filantrópica	-0,163	0,069	-2,352	0,019	*	0,85	0,74	0,97
TIPOLOGIA_2011Particular	0,199	0,084	2,366	0,018	*	1,22	1,03	1,44
GENEROF	0,358	0,043	8,235	0,000	***	1,43	1,31	1,56
COR_RACABranca	0,199	0,051	3,933	0,000	***	1,22	1,10	1,35
COR_RACANão declarada	0,173	0,071	2,435	0,015	*	1,19	1,03	1,37
PERC_MESMA_ESCOLA	0,807	0,128	6,320	0,000	***	2,24	1,74	2,88
NUM_SAIU_BH	-2,903	1,136	-2,555	0,011	*	0,05	0,01	0,51
INFRA_EI_2011	-1,375	0,472	-2,911	0,004	**	0,25	0,10	0,64
MEDIA_INFRA_2012-2017	1,515	0,400	3,785	0,000	***	4,55	2,08	9,97
PERC_ESTADUAL	-17,888	6,826	-2,620	0,009	**	0,00	0,00	0,01
PERC_MUNICIPAL	-20,120	6,823	-2,949	0,003	**	0,00	0,00	0,00
PERC_PARTICULAR	-19,825	6,825	-2,905	0,004	**	0,00	0,00	0,00
PERC_COMUNITÁRIA	-32,163	9,668	-3,327	0,009	***	0,00	0,00	0,00
PERC_CONFENSIONAL	-20,347	6,825	-2,981	0,003	**	0,00	0,00	0,00
PERC_FILANTROPICA	-19,810	6,822	-2,904	0,004	**	0,00	0,00	0,00
MEDIA_AFD_G1_2012-2017	-0,004	0,002	-2,236	0,025	*	1,00	0,99	1,00
PERC_ICG_N1_2013-2017	7,048	0,468	15,052	0,000	***	1.150,33	4,59	2.879,97
PERC_ICG_N2_2013-2017	6,883	0,417	16,522	0,000	***	975,38	431,10	2.206,82
PERC_ICG_N3_2013-2017	8,550	0,415	20,620	0,000	***	5.166,37	2.292,11	11.644,89
PERC_ICG_N4_2013-2017	8,378	0,410	20,447	0,000	***	4.341,44	1.945,08	9.690,14
PERC_ICG_N5_2013-2017	8,299	0,415	19,991	0,000	***	4.018,10	1.781,02	9.065,11
PERC_ICG_N6_2013-2017	8,123	0,407	19,979	0,000	***	3.372,28	1.519,94	7.482,04

Nota: Nível de significância = ‘\*\*\*’ 0.001 ‘\*\*’ 0.01 ‘\*’ 0.05 ‘.’ 0.1 ‘ ’ 1;

LI=Limite inferior; LS= Limite superior.

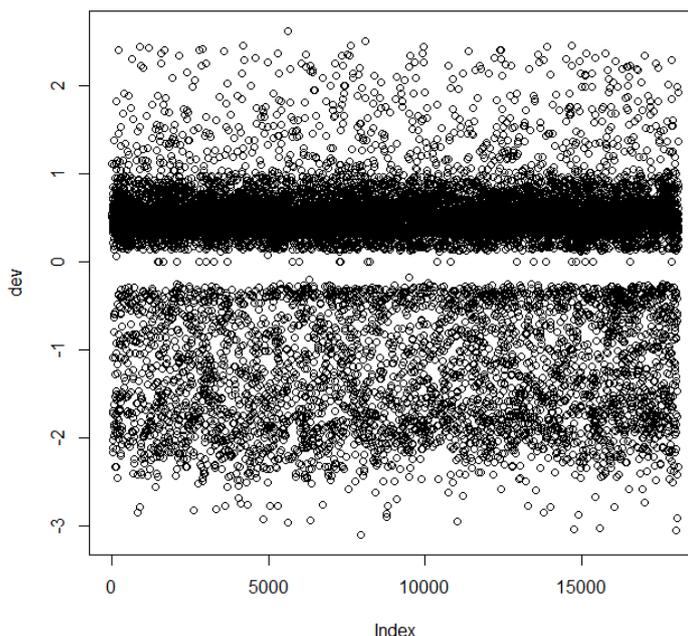
Fonte: Elaboração própria.

Aqui, faremos uma pequena inversão nas etapas. Na consecução deste trabalho faz sentido realizarmos a “validação do ajuste do modelo” inicialmente, antes de passarmos para as “interpretações”, que são as duas últimas etapas.

Para a validação do modelo, utilizaremos a estatística QL, que se trata de uma medida calculada a partir das “devianças”, utilizando a razão de verossimilhanças. Esta estatística QL compara valores observados e preditos e, sob a hipótese nula de que o modelo se ajusta bem aos dados, a estatística é aproximadamente qui-quadrado com graus de liberdade igual ao número de observações menos o número de parâmetros. No nosso caso, como o modelo foi

ajustado com 18.082 estudantes e estimamos 25 parâmetros, os graus de liberdade do teste serão 18.057. Considerando que o valor da estatística foi 14.105,74, obtivemos um p-valor igual a aproximadamente 1, que nos leva a não rejeitar a hipótese nula e inferir que o modelo está bem ajustado. Na figura abaixo, podemos observar a dispersão da medida das “deviances” calculadas.

Figura 17: Valores deviances calculados a partir do ajuste do modelo.



Fonte: Elaboração própria.

A partir do ajuste do modelo descrito acima, aplicamos a função exponencial nos coeficientes ajustados para obtermos as razões de chances. Observa-se que na regressão logística, o exponencial de um valor maior que zero (positivo) produz uma OR maior do que 1 e, de lado oposto, um coeficiente menor que zero (negativo) retorna uma OR menor do que 1. A partir destas medidas de OR podemos afirmar que a chance de crianças:

- que cursaram a pré-escola em unidade particular apresentarem uma trajetória regular é 1,22 vezes a de crianças que cursaram em unidade municipal;
- que cursaram a pré-escola em unidade filantrópica apresentarem uma trajetória regular é 0,85 vezes a de crianças que cursaram em unidade municipal;
- que cursaram a pré-escola em unidade comunitária apresentarem uma trajetória regular é 0,84 vezes a de crianças que cursaram em unidade municipal;

Ou seja, crianças que frequentaram a pré-escola em unidades filantrópicas ou comunitárias têm menos chances de ter uma trajetória regular nos primeiros anos do ensino

fundamental. Há indícios de que as crianças que cursaram a pré-escola em unidade confessional têm mais chances de apresentarem uma trajetória regular do que aquelas que cursaram em unidade municipal, mas a medida não foi estatisticamente significativa.

No que tange às variáveis de controle, podemos observar que determinadas características contribuem para uma trajetória mais regular que outras. A partir das medidas de OR, podemos afirmar que, crianças:

- do gênero feminino apresentarem uma trajetória regular é 1,43 vezes a de crianças do gênero masculino;
- brancas apresentarem uma trajetória regular é 1,22 vezes a de crianças não brancas;
- que cursaram seus estudos na mesma escola, por todo o período analisado (PERC\_MESMA\_ESCOLA=100%) ter uma trajetória regular, é 1,5 vezes a chance de crianças que cursaram 50% de seus estudos na mesma escola ( $e^{0,807*(1-0,5)}$ );
- curiosamente, a infraestrutura da unidade em que cursaram a pré-escola apresenta coeficiente negativo indicando que uma trajetória regular está associada a uma infraestrutura inferior na pré-escola. O indicativo foge ao esperado e deve ser mais bem pesquisado. Uma hipótese é que como o indicador de infraestrutura foi inferior em 2011 pela ausência de informações sobre variáveis utilizadas no indicador, pode ter causado este efeito já que todas as escolas apresentavam infraestrutura inferior;
- que cursaram seus estudos em unidades cuja infraestrutura média foi 100% apresentarem uma trajetória regular, é 2,13 vezes a chance de crianças que cursaram em escolas cuja infraestrutura média foi de 50% ( $e^{1,515*(1-0,5)}$ );
- que por algum motivo, não foram encontradas cursando o ensino em unidades de Belo Horizonte por mais anos, variável “NUM\_SAIU\_BH”, apresentam trajetórias mais irregulares que aquelas que não cursaram por menos anos. Vale destacar que esta variável causa interferência direta na trajetória regular, uma vez que ao não ser encontrado o registro do estudante, no final do período analisado, imputou-se uma trajetória irregular.

Ao analisar a trajetória de crianças que cursaram os estudos com mais frequência em determinada tipologia de escola que outra, através das variáveis: “PERC\_ESTADUAL”, “PERC\_MUNICIPAL”, “PERC\_PARTICULAR”, “PERC\_COMUNITÁRIA”, “PERC\_CONFSSIONAL” e “PERC\_FILANTRÓPICA”, observamos que embora todas tenham se apresentado estatisticamente significantes, como os coeficientes estimados ficaram com valores altos e negativos, a OR ficou bem próxima de zero fazendo com que tivessem

pouco efeito quando variamos os percentuais. Ainda assim, podemos observar que em crianças que cursaram mais séries em unidades comunitárias, o coeficiente foi bastante inferior aos demais – o que indica maior relação com trajetórias irregulares que as demais. Estas variáveis também necessitam ser mais bem investigadas.

Observamos valor de OR igual a 1 para a variável “MEDIA\_AFD\_G1\_2012.2017”, ou seja, ainda que tenha sido estatisticamente significante, valores maiores ou menores de adequação da formação docente não modifica a chance de a criança ter uma trajetória mais regular, neste contexto.

Por fim, analisamos as OR das variáveis relacionadas aos Níveis de Complexidade de Gestão. Observamos que passar mais tempo estudando em escolas com maiores níveis de complexidade – nível 3 ou mais -, contribui para uma trajetória mais regular. Como exemplo, a chance de crianças que cursaram 100% de seus estudos em unidades em unidades cujo Nível de Complexidade foi N3 apresentarem uma trajetória regular é cerca de 72 vezes a chance de crianças que cursaram 50% de sua trajetória nestas escolas ( $e^{8,550 \cdot (1-0,5)}$ ).

De maneira geral, confirmamos que existe uma multiplicidade de trajetórias escolares sendo construídas desde o início da educação básica. Ademais, o tipo de escola cursada na pré-escola apresenta relação com uma trajetória regular, ou não, no ensino fundamental. O estudo mostrou que a pré-escola é cursada em unidades particulares, a chance de a criança ter uma trajetória regular é maior que quando cursada em unidade municipal. Na mesma linha, se a pré-escola é cursada em unidade filantrópica ou comunitária, a chance de a criança seguir uma trajetória regular é menor do que quando cursada em unidade municipal.

Observamos ainda que uma trajetória regular está mais associada à manutenção do estudante em uma mesma escola durante este percurso. Identificamos que escolas com complexidade de gestão menores, ou seja, que ofertam apenas um nível de ensino em um ou dois turnos para poucas turmas e matrículas, estão associadas a trajetórias mais irregulares do que aquelas que apresentam uma complexidade de gestão maior. Níveis iguais ou superiores a 3, por exemplo, representa uma unidade que, em geral, possuem mais de 100 matrículas, funcionam em 2 ou 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam anos finais ou a EJA como etapa mais elevada.

A adequação da formação docente não pareceu interferir na trajetória regular dos estudantes, ainda que tenha sido estatisticamente significante. Embora contraintuitivo, a formação docente pode não ajudar a explicar a variação observada na trajetória regular dos estudantes por ser variável homogênea considerando as escolas de Belo Horizonte.

Tendo em vista que a oferta da pré-escola em unidade exclusiva não foi estatisticamente significativa e que permanecer na mesma escola durante mais anos favorece uma trajetória regular, há indícios de que cursar a educação infantil em unidade que oferta outros níveis de ensino pode ser favorável às crianças em formação. Todavia, este é um ponto que cabe mais investigações, uma vez que esta pesquisa não adentrou sobre aspectos pedagógicos de como tem ocorrido estas ofertas.

É importante destacar que todos os achados a partir do modelo já se encontram controlados por variáveis de infraestrutura das escolas futuras e por características destas mesmas escolas, ou seja, as chances apontadas acima já se encontram condicionadas às características das escolas em que as crianças cursaram demais anos de escolaridade.

Vale ressaltar que podem existir outras interações entre as variáveis independentes, uma vez que o teste de todas estas interações possíveis não foi realizado neste trabalho. Recomendamos que sejam realizadas, em outros estudos para verificar se a ocorrência de algo em uma variável pode intervir na direção e/ou escala de outra variável, por exemplo, se o fato de a criança permanecer mais anos na mesma escola está relacionado à esta ser mais complexa, ou, se o fato de frequentar escola de uma tipologia está relacionado a um padrão específico de infraestrutura escolar. Uma interação, estatisticamente significativa, adiciona um terceiro fator que pode contribuir com maiores explicações da variabilidade da trajetória escolar regular. Por fim, vale tentar inserir o nível socioeconômico para balizar os resultados encontrados uma vez que não foi possível neste estudo e se trata de uma variável importante nos estudos do campo educacional.

## **6.5 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO**

Nos últimos anos, muito se expandiu no atendimento das crianças de 4 e 5 anos em Belo Horizonte, sobretudo, na rede pública municipal. Observamos que entre 2011 e 2020, mais que dobraram o número de estabelecimentos que ofertavam a pré-escola na rede, passando de 84 unidades para 201 unidades. Este aumento foi percebido através dos dados, de duas maneiras: por meio do surgimento de novas unidades de pré-escola, impulsionado pela criação das UMEIs, como destacado pelo trabalho de Reis (2012), e através da ampliação de vagas em escolas que já ofertavam o ensino fundamental. Ambas as alternativas se encontram condizentes com as estratégias 1.5, 1.6 e 1.13, descritas no PME-BH. O número de estabelecimentos da rede privada que ofertavam a pré-escola, de lado oposto, demonstrou redução da oferta em 59 unidades, no mesmo período.

Considerando que houve aumento na taxa de atendimento da população na faixa etária estudada, tal observação reforça que o poder público municipal tem atendido as crianças, fazendo com que os pais e responsáveis deixem de pagar por este ensino obrigatório e invistam em outras necessidades. Ademais, ainda que numericamente tímido, observamos um grande acréscimo da oferta de pré-escola em tempo integral na rede municipal: o percentual foi medido em 2011, em 3,7% e mantido com pequenas variações até 2019 chegando a 20,7% em 2020, ou seja, mais que o quádruplo. O compromisso com o aumento no percentual de matrículas em tempo integral na pré-escola não é mencionado, nas estratégias, no PME-BH, como consta na estratégia 1.17 do PNE, contudo, foi incluído posteriormente na Resolução CME/BH N° 001/2015 demonstrando alinhamento com o que se entende como uma proposta de educação de qualidade e um direito, conforme Flores (2015).

Apesar das melhorias no atendimento da pré-escola, como apontado anteriormente, tal investimento foi realizado sob o custo da estagnação na oferta de vagas em creches e da redução da oferta em tempo integral neste mesmo segmento, fenômeno observado por Santos e Barros (2017) em um conjunto de municípios da região Sudeste do país e por Lemos (2018), no município de Santa Maria, localizado no Rio Grande do Sul.

Pudemos observar com as análises trazidas neste capítulo, que diferentes tipologias de escolas contribuem para o atendimento dos estudantes, em Belo Horizonte. Estratégia esta recorrente em demais municípios, para o atendimento das metas estipuladas no PNE (Sousa, 2019; Coutinho e Alves, 2019; Sesiuk, 2019; Nunes, 2019; Moscon et al, 2019; Vieira, 2019; Meister, 2018; Lemos, 2018; Souza, 2018; Silva, 2018; Morgado, 2017; Santos, 2017; Cagneti, 2017; Santos, 2017; Pires, 2017; Silveira, 2017; Tripodi et al, 2017; Santos e Barros, 2017; Campos e Barbosa, 2017; Vieira et al, 2017; Mazzoni, 2016; Araújo, 2015; Reis, 2012). No entanto, encontramos evidências de que as unidades de ensino se diferem quanto às condições de oferta do ensino, nestas diferentes tipologias e tais diferenças contribuem para trajetórias mais, ou, menos regulares.

Ao acompanhar a trajetória de 19.746 crianças que tinham 5 anos de idade, completos até 31/03 que cursaram a pré-escola em 2011 em unidades de ensino de Belo Horizonte, constatamos que 33,2% delas não cursou todas as séries dos anos iniciais na cidade. Ou seja, 1 a cada 3 crianças não cursaram todas as séries dos anos iniciais em escolas do mesmo município - o que aponta para a urgente necessidade de mais ações de colaboração entre os entes federados para que o atendimento da população, principalmente, neste início da educação básica, possa ocorrer sem grandes rupturas de socialização e aprendizado nas passagens de uma série para outra.

Identificamos que mais de 65% das crianças trocaram de escola entre 2011 e 2012, pois 86,9% delas frequentavam escolas que não ofertavam todas as séries dos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda que observemos grande parcela dos estudantes mudando de unidade de ensino entre 2011 e 2012, estas diferenças foram maiores para algumas tipologias em específico. Quase a totalidade das crianças que cursaram a pré-escola em escolas comunitárias alteraram de escola para cursar os anos iniciais. Na sequência, encontra-se as crianças que cursaram a pré-escola em unidades filantrópicas, em que 80,2% mudaram de entidade, seguida por municipais com 66,3% e particulares com 52,7% das crianças ingressando em um novo ambiente após ter cursado a pré-escola. Por fim, destaca-se que 33,7% das crianças que cursaram a pré-escola em unidades confessionais mudaram de escola no ano seguinte – sendo o menor percentual de mudança entre as diferentes tipologias estudadas.

O percentual de troca de escola volta a aumentar na passagem de 2016 e 2017, que em grande medida, representa a saída dos anos iniciais e ingresso nos anos finais do ensino fundamental. Nestes anos, o percentual de estudantes que trocaram de escola variou entre 22,4% e 29,8%.

Ainda que haja troca de escolas, que nem sempre é benéfico para a continuidade dos estudos dada as grandes mudanças, tanto individuais quanto institucionais inerentes ao processo, foi importante observar a permanência dos estudantes nas séries adequadas para a idade, uma vez que, cursar a série na idade correta, ao longo dos anos de escolaridade se traduz em uma trajetória regular, neste estudo.

Um alto percentual de estudantes que demonstram uma trajetória regular corrobora com baixo percentual de estudantes com distorção idade-série. Estudantes nesta situação, resultante de um ingresso tardio na escola ou de reprovações e abandonos sucessivos, tendem a apresentar resultados de aprendizagem inferiores àqueles que se encontram na idade correta, bem como apresentam maiores chances de abandonarem os estudos, como indica o trabalho de Santos e Santos (2020).

De maneira geral, vimos que o percentual de estudantes na série adequada, que cursaram a pré-escola em unidades filantrópicas, foi parecido com o daqueles que cursaram na rede municipal, e ambos apresentaram-se inferiores ao percentual daqueles que cursaram a pré-escola em unidades particulares. Este resultado pode estar sob efeito da seletividade que ocorre nas escolas particulares, como indica Soares e Soares (2020), não controlado por este estudo:

Os estudos de Mandelert (2010) apontaram, sobretudo, o movimento de seletividade pelos quais os alunos que não se adaptam à escola passam, sendo, frequentemente, transferidos para outras, inclusive porque, segundo a autora, as próprias escolas não estimulam a permanência dos repetentes (SOARES, 2020 p.79).

Comparando agora em um conjunto maior de anos escolares, de maneira geral, das 19.746 crianças acompanhadas, 13.960 apresentam uma trajetória regular, ou seja, cursaram todas as séries na idade adequada. As análises descritivas apontaram que a trajetória dos estudantes que cursaram a pré-escola em escolas confessionais se apresentara mais regulares no ensino fundamental. Neste grupo, mais de 85% dos estudantes foram encontrados na série adequada 5 anos depois e quase 80%, seis anos depois. O conjunto de trajetórias menos regulares foi observado para aqueles que cursaram a pré-escola em unidades comunitárias em que cerca de 70% estavam na série correta em 2016 (5º ano) e 66,6% no 6º ano, em 2017. Uma diferença de 15,8 pontos percentuais em 2016 e 12,6 em 2017, nestes dois conjuntos de trajetórias.

Dentre os quase 14 mil estudantes que tiveram uma trajetória regular, 3.768 (19,1%) permaneceram da pré-escola ao 6º ano na mesma tipologia de escola – embora possam ter alterado de unidade escolar ao longo dos anos. Considerando que grande parte das crianças mudam de escola entre a pré-escola e o 1º ano do ensino fundamental, por questões de limitação da oferta das próprias unidades de ensino, verificamos que das 13.960 crianças que tiveram uma trajetória regular, 50,1% delas cursaram os anos iniciais em escolas com a mesma tipologia, sendo: 3.530 na rede municipal; 1.658 na escola particular; 0 na comunitária; 29 na confessional; 641 na filantrópica; 27 na federal e 1.106 na estadual. Neste trabalho, não foi possível aferir o efeito de cursar a educação básica em unidades da mesma tipologia ou em diferentes escolas, na aprendizagem – o que seria relevante investigar em pesquisas futuras.

Considerando as mudanças de escolas e de tipologias observadas já no início da educação básica, é importante que as unidades pudessem ao menos contar com boas condições de oferta, de forma homogênea, para minimizar prejuízos de tantas alterações que, por si só, já carregam a necessidade de esforços de adaptação das crianças aos novos ambientes e às novas relações interpessoais e institucionais estabelecidas. Contudo, observamos que as condições de ofertas das escolas são bem distintas ao se alterar a tipologia e, em alguns casos, até mesmo dentro da mesma tipologia, como vimos nas particulares. Ainda que se reconheça a existência de concepções pedagógicas distintas entre as tipologias,

isso não impede que seja respeitado o estabelecido na Resolução CME/BH Nº 001/2015, como condição de oferta da educação infantil no município.

Em 2011, quando as unidades ofertavam a educação infantil, escolas da tipologia municipal apresentaram, em média, indicador de infraestrutura superior às demais, alcançando o valor 0,635. Observamos ainda que as escolas municipais demonstraram ser bastante homogêneas no quesito da infraestrutura, o que significa dispor de serviços, espaços e equipamentos de infraestrutura de forma muito parecida, sem muita alteração entre uma escola e outra. Tal homogeneidade não é observada nas escolas de tipologias particular e comunitária. Entre os anos 2012 e 2017, escolas cuja tipologia foi filantrópica apresentaram média do indicador de infraestrutura superior às demais ao longo dos anos. Logo na sequência aparecem as escolas municipais. E, por se tratar de alto valor no indicador de infraestrutura, tanto na oferta de educação infantil quanto na oferta do ensino fundamental, passa a ser bastante benéfico demonstrando que as unidades dispõem dos mesmos serviços, espaços e equipamentos, independentemente de sua localização na cidade. Escolas federais, estaduais e confessionais aparecem próximas e com infraestrutura inferior às citadas acima. Por fim, observa-se a categoria particular com as menores médias do indicador de infraestrutura.

No que se refere à adequação da formação docente, também houve diferenciações entre as tipologias de escolas. Na pré-escola, o maior percentual de professores com formação adequada foi observado na rede estadual, embora a oferta nesta tipologia seja baixa, em terminalidade – exceto para indígenas. O segundo maior percentual médio é encontrado nas escolas da rede municipal, com 58% dos docentes com formação adequada. De lado oposto, percentuais muito baixos são encontrados em escolas comunitárias e filantrópicas. Já nos anos iniciais do ensino fundamental, o percentual médio de professores com formação adequada aumenta substancialmente quando comparado com a educação infantil. Contudo, ainda são menores em escolas cuja tipologia é particular, confessional e filantrópica.

Através das análises descritivas retomadas de maneira resumida nessas considerações do capítulo, observamos grandes diferenças entre as unidades cuja escolaridade foi cursada pelos estudantes acompanhados, tanto entre diferentes tipologias quanto dentro de tipologias específicas.

No que se refere à implementação de políticas públicas, promover diferentes estratégias para lidar com diferentes necessidades da população é fundamental para o sucesso da política, no entanto, discordamos quando a promoção destas estratégias deixa de garantir as mesmas oportunidades de aprendizado aos estudantes – que é o que tem acontecido em Belo Horizonte.

Como o grande interesse deste estudo foi verificar se a tipologia da pré-escola cursada pode ter relação com uma trajetória regular posterior, as análises provenientes do modelo de regressão logística nos apontam que, mesmo após o controle das variáveis descritas acima, que poderiam interferir no resultado da análise, de fato, as diferentes tipologias de unidades que ofereceram a pré-escola em 2011 encontram-se relacionadas à trajetórias mais ou menos regulares nos anos iniciais do ensino fundamental.

Pré-escolas cursadas em unidades particulares, embora observadas variações entre unidades, favorecem em média, trajetórias mais regulares que as da rede municipal ao passo que aquelas cursadas em unidades filantrópicas ou comunitárias concedem menos chances de se alcançar trajetórias mais regulares nos primeiros anos do ensino fundamental, também quando comparadas com aquelas cursadas na rede municipal.

Dando sequência à finalização deste trabalho, na próxima seção serão descritas algumas reflexões e proposições de novos trabalhos para reforçar e contribuir com esta discussão, abrindo portas para propostas que visem à mitigar o problema encontrado.

## **7. ACHADOS DA PESQUISA**

Tratar a Educação Infantil como um direito educacional é algo bastante recente no Brasil. Estamos falando de uma política que tem apenas 34 anos. Desde a CF/88, a oferta desta etapa da escolarização vem sofrendo constantes aprimoramentos para chegar ao que hoje entendemos como uma oferta ideal. Contudo, embora tenham ocorrido avanços nas concepções e legislações, esta oferta ideal, para todos, de qualidade e equitativa não é o que encontramos na prática, ao observarmos a implementação da política em diversos municípios.

No que concerne à implementação da meta 1 do PNE, que trata da universalização do atendimento para crianças de 4 e 5 anos, foram encontrados diversos trabalhos expondo como vêm ocorrendo nos diferentes municípios brasileiros, refletida em seus respectivos PMEs. Nesta esteira, pesquisadores de todo o país reportaram diferentes estratégias adotadas para o atendimento dos estudantes. As estratégias de atendimento voltavam-se para dois tipos: aproveitando a estrutura instalada e providenciando novos espaços. Ao aproveitar a estrutura instalada, houve a abertura de vagas em unidades que já ofertavam o ensino fundamental, bem como, abertura de vagas em unidades de educação infantil – nestas, reduzindo-se: a oferta em tempo integral e a ampliação de vagas nas creches. Por outro lado, ao providenciar novos espaços houve o conveniamento com instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais, bem como compra de vagas em unidades particulares e a criação de unidades exclusivas de

educação infantil, as UMEIs. Neste cenário, em que o foco da preocupação era cumprir com a universalização do atendimento, adotar todas estas estratégias foi fundamental para alcançar o objetivo da meta legislada.

Mas é daí que surgiu a dúvida central que originou esta pesquisa. Considerando que para universalizar o atendimento os municípios se dispuseram a oferecer escolarização por diferentes meios, será que todas estas estratégias adotadas, para atendimento na pré-escola, ofereciam as mesmas oportunidades educacionais às crianças? Será que de alguma forma, estes diferentes atendimentos interferiram na trajetória escolar posterior dos estudantes?

Aqui destacamos um ponto positivo deste trabalho que é o fato de atuar no conceito de trajetória escolar que, de maneira subjacente, relaciona educação infantil e ensino fundamental como um contínuo, sem segmentação de etapas - esperado na legislação da educação básica.

Partindo do pressuposto que a frequência à Educação Infantil propicia melhores trajetórias escolares, o estudo se apresenta importante por focalizar na análise de algo que foi pouco explorado nas pesquisas até então: os tipos de estabelecimentos que oferecem a referida etapa da educação básica. O ponto é: cursar qualquer educação infantil favorece a consecução e conclusão dos estudos posteriores? Até o momento em que a revisão bibliográfica desta pesquisa foi feita, não foram encontrados trabalhos que relacionavam a escolha destas diferentes formas de atendimento, ou seja, a tipologia da escola, com a trajetória escolar regular dos estudantes, posteriormente.

No cenário em que a frequência à escola cada vez mais cedo é vista como importante e necessária para o desenvolvimento social, cognitivo e para redução de desigualdades de ingresso na educação básica, jogamos luz às características das instituições às quais confiamos o desenvolvimento dos pequenos.

Ao jogar luz na escola, durante a realização deste trabalho, nos deparamos com várias dificuldades e uma delas estava relacionada à qualidade. O que entendemos como uma educação infantil de qualidade? Os aspectos encontrados para responder esta pergunta, quando não subjetivos, tratava-se de insumos escolares (*inputs*), tais como infraestrutura escolar, equipamentos pedagógicos, docentes qualificados e oferta em tempo integral.

Diferentemente de quando se estuda qualidade no ensino fundamental e no ensino médio, nesta etapa, poucos estudos relacionados a processos escolares e a resultados (*outputs*) para mensuração da qualidade desta oferta foram encontrados. De maneira geral, a qualidade nesta etapa de ensino tem sido resumida às condições de oferta das unidades. Nesta

perspectiva, elementos de infraestrutura escolar recebem protagonismo quando se estuda a educação infantil.

Nesta linha, observamos que as escolas diferem muito no que se refere à infraestrutura escolar, principalmente na categoria das unidades particulares. As escolas municipais estudadas apresentaram infraestrutura bastante condizente com o que se preconiza nas legislações e bem homogêneas entre si, ou seja, a infraestrutura encontrada em uma unidade é muito parecida com a encontrada em outra unidade.

Ao relacionar as condições de oferta das unidades nos diferentes anos e informações da trajetória escolar regular dos estudantes, os dados desta pesquisa permitiram inferir que em Belo Horizonte determinadas tipologias de escolas em que a pré-escola foi cursada favoreceram trajetórias mais regulares no ensino fundamental. Isto nos coloca diante de uma grande lacuna educacional, pois se por um lado o Estado visa ao alcance da universalização de um ensino de qualidade, por outro, adota estratégias que imputam seletividade e desigualdade já no início da educação escolar. Importante destacar que aqui nem estamos falando ainda daquelas desigualdades iniciais, provenientes das diferenças sociais, económicas e culturais das famílias, com que os estudantes ingressam a educação básica. Pelo contrário, estamos falando sobre um tipo de desigualdade que o próprio sistema introduz.

Para chegar neste resultado, como visto no capítulo anterior, utilizamos variáveis de controle no modelo ajustado. Considerando estas variáveis, podemos dizer que determinadas características dos estudantes e das unidades de ensino contribuem para uma trajetória mais regular que outras. Por exemplo: crianças do gênero feminino, declaradas como brancas, que estudaram em escolas com melhores indicadores de infraestrutura e que cursaram seus estudos na mesma escola, por todo o período analisado, apresentam mais chances de terem uma trajetória regular que outras.

O fato de estudarem em uma mesma escola por todo o período analisado está relacionado à maior complexidade de gestão da unidade, ou seja, são escolas que oferecem mais de uma etapa de ensino. Considerando que a oferta da pré-escola em unidade exclusiva de Educação Infantil não foi estatisticamente significativa, corrobora a hipótese de que passar mais tempo estudando em escolas com maiores níveis de complexidade contribui com uma trajetória mais regular. O que indica que ter que mudar menos de escolas para cursar o ensino propicia trajetórias regulares. Este é mais um ponto que cabe investigações, uma vez que esta pesquisa não adentrou sobre aspectos pedagógicos destas ofertas.

O sentido positivo do efeito destas variáveis de controle vai muito ao encontro de outras pesquisas que tratam de desempenho escolar no ensino fundamental. Algumas destas

variáveis são classificadas como imutáveis tais como gênero e raça/cor, no entanto, variáveis como infraestrutura e oferta de outros níveis de ensino na escola, encontram-se mais na gerência do poder público podendo ser modificadas propiciando melhoria nos resultados encontrados.

A variável que indica a adequação da formação docente não pareceu interferir na trajetória regular dos estudantes, ainda que tenha sido estatisticamente significativa. Embora contraintuitivo, a formação docente pode não ajudar a explicar a variação observada na trajetória regular dos estudantes por ser variável homogênea, dado o recorte deste estudo se tratar das escolas de Belo Horizonte. Cabe, neste caso, um estudo que leve em consideração outros municípios - aumentando a variabilidade da medida - para avaliar se de fato, a formação não interfere na trajetória regular dos estudantes, de forma geral.

Observamos ainda, que pré-escolas cursadas em unidades particulares, embora exista variações entre as unidades, favorecem em média, trajetórias mais regulares que as da rede municipal ao passo que aquelas cursadas em unidades filantrópicas ou comunitárias concedem menos chances de se alcançar trajetórias mais regulares nos primeiros anos do ensino fundamental, também quando comparadas com aquelas cursadas na rede municipal. Ou seja, escolas particulares propiciam trajetórias escolares mais regulares que as municipais e ainda que as escolas filantrópicas e comunitárias favoreçam trajetórias menos regulares que as municipais, em grande parte, elas também são consideradas unidades públicas ao serem conveniadas com o setor público para oferta da educação infantil. Com isso, nos deparamos novamente com a discrepância entre unidades públicas e particulares, campo amplamente estudado.

Diante de todas estas variáveis que condicionam a trajetória regular dos estudantes, o estudo confirma que existe uma multiplicidade de trajetórias escolares sendo construídas desde o início da educação básica, o que reforça o conceito de infâncias, no plural, trabalhado no Capítulo 3.

Infelizmente, neste trabalho não foi possível incorporar, no modelo final, as condições socioeconômicas das crianças cujos dados foram analisados apenas de forma descritiva. Ao ajustar o modelo de regressão, esta variável não foi significativa para explicar as variações de trajetória regular. Diversas pesquisas mostram que controlar os resultados educacionais pelo nível socioeconômico dos estudantes é extremamente importante, sobretudo no Brasil, que é um país bastante desigual. Ao não controlar, podemos nos deparar com alguns efeitos que são provenientes desta relação com o socioeconômico e não propriamente da escola (XAVIER e ALVES, 2015; ALVES e SOARES, 2009; ALVES et al, 2013; ALVES, SOARES e

XAVIER, 2016; ALVES, SOARES e XAVIER, 2014 etc). A hipótese por não ter sido significativa se dá pelo fato de a variável contar com medida em pouquíssimas observações, uma vez que o indicador é calculado a partir de questionários contextuais aplicados aos estudantes no âmbito da avaliação externa.

Os dados da pesquisa apontam que a situação relacionada às desigualdades entre as trajetórias escolares na pré-escola pode ser ainda mais grave caso as crianças que frequentam as unidades filantrópicas ou comunitárias sejam oriundas das parcelas mais desfavorecidas da população. Neste caso, a estas crianças estariam sendo concedida uma falsa garantia do direito educacional uma vez que as atribuem, compulsoriamente, condições inferiores tornando o percurso educacional, para elas, muito mais difícil e complexo do que, em geral, já é.

É importante ressaltar que a relação entre a tipologia da pré-escola cursada e a trajetória regular nos anos iniciais do ensino fundamental encontrada neste estudo, não pode ser vista como causa e efeito. Em outras palavras, a análise realizada não alcança resposta para avaliarmos se as instituições determinam essas trajetórias (regulares ou não) ou as condições socioeconômicas direcionam um determinado segmento da população, para um ou outro tipo de instituição de educação infantil.

Passando da percepção sobre relações entre condições socioeconômicas e percurso educacional para a localização das escolas, elencamos a distribuição espacial destas escolas, no município, como outra variável importante a ser investigada. A importância disto advém da consideração de que a gestão local – na cidade – adota algoritmo de menor distância entre as escolas e as residências dos alunos para distribuição das matrículas nas unidades de ensino. Com isto, torna-se muito relevante saber se as escolas se encontram distribuídas de maneira igualitária no que se refere à oferta de oportunidades para a população e, também, às diferentes características das escolas nos diferentes lugares da cidade.

Recomendamos que as pesquisas que pretendam investigar melhor este tema, explorem outras técnicas estatísticas para confirmação dos achados deste trabalho. Como exemplo disto, podemos citar a importância da utilização de modelos hierárquicos, utilização de modelos específicos para análise longitudinal e da utilização de metodologia de análise de sobrevivência não somente como formas de aferir e, ou, avaliar esta pesquisa, mas principalmente de potencializar os estudos iniciados nesta dissertação e, assim, trazer maior compreensão sobre os efeitos dos diferentes tipos de oferta da educação infantil nas trajetórias escolares posteriores.

É possível apontar como extremamente relevante para a continuidade deste estudo, também, a incorporação de percepções diversas tanto dos profissionais, como das

comunidades e da própria infraestrutura a partir do seu conhecimento *in loco*. Nesse sentido, torna-se também importante a possibilidade de agregar a este estudo informações qualitativas, as quais possivelmente seriam coletadas através de entrevistas e visitas às escolas e comunidades. Estes dados podem complementar os achados desta pesquisa elucidando questões encontradas e apontadas como potentes para compreender as condições de oferta da educação escolar, mas que mesmo com este esforço de pesquisa ficaram, ainda, sem uma resposta. Exemplificam esta anunciação, entre outras, as seguintes questões: porque a formação docente, embora inferior ao recomendado, não teve impacto na trajetória escolar estudada? Dado ser a formação docente um campo de estudos extremamente relevante, recomendamos pesquisas que possam buscar outras análises para um estudo mais completo sobre este fenômeno observado, aqui, nesta dissertação.

Ainda que de forma muito inicial, os resultados deste trabalho já podem apontar caminhos para a revisão de estratégias implementadas no município de Belo Horizonte e, talvez, em demais municípios do Brasil. Após superados os problemas do acesso à escola torna-se, cada vez mais importante conhecer os desafios presentes no modo como estes discentes permanecem nas instituições escolares e têm construídas as suas trajetórias escolares ao longo dos anos, o que toca diretamente a discussão sobre qualidade da oferta da educação escolar. Qual a relação entre a qualidade da educação e as condições de oferta desta educação escolar quando as múltiplas variáveis que entrecruzam as trajetórias escolares, e vidas de alunos e alunas, mostram não haver políticas públicas assertivas para a redução das desigualdades sociais ao longo destas trajetórias?

Neste sentido, ainda que considerada como contribuição preliminar desta pesquisa, observamos que há demanda de maior colaboração entre os entes para uma oferta de ensino mais homogênea. Trata-se especificamente do que vimos, a partir das análises dos dados: uma a cada três crianças, ainda no início de sua trajetória na educação básica, muda de instituição de ensino e transita entre os diferentes tipos de oferta do ensino nas esferas estadual, federal e municipal. Observamos este fenômeno até mesmo entre municípios. Isto levou a compreender a possibilidade de se ter um ensino mais alinhado em termos de condições de oferta da educação escolar, também no que se refere às variáveis currículo, avaliações, formação dos professores, entre outras. Perscrutamos esta situação compreendendo que estes fatores podem propiciar melhores condições de adequabilidade diante das mudanças, visto que a pesquisa mostrou elevado índice de mudanças dos alunos entre escolas situadas em regiões distintas no mesmo território e em territórios muito diferentes.

Outro ponto importante se refere aos controles da condição da oferta no sistema municipal de ensino. Observamos que houve algum tipo de flexibilização no cumprimento das normativas, de forma que nem todas as unidades que ofertavam a pré-escola contavam com as condições mínimas de infraestrutura recomendada. É necessário que haja maior verificação uma vez que a inexistência destes ambientes, equipamentos e serviços nas escolas, pode comprometer a qualidade do ensino ofertado.

Por fim, destacamos que no processo de desenvolvimento desta pesquisa, vivenciamos a potencialidade de unir conhecimentos oriundos de dois campos de estudos: estatística e educação. É muito importante que toda política possa ser, de alguma forma medida e avaliada com precisão. Sem a métrica e sem as ferramentas adequadas para se estudar as relações entre as variáveis, sobretudo em um campo social em que tudo é muito complexo, fica inviável contribuir no campo de lutas sociais por melhorias das condições de oferta da educação escolar. Reputamos esta importância das análises estatísticas, mas recomendamos que as técnicas estatísticas sejam sempre utilizadas em conjunto com os conhecimentos inscritos no campo de estudos sobre a educação. Ainda que isto implique em limitações no próprio desenvolvimento da pesquisa, tal esforço é necessário para obtenção de resultados cada vez melhores e mais concisos em prol, sempre, de uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira. **As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios médios paulistas**. 2015. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

ALVES; Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Medidas de Nível Socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional**. Opinião Pública (UNICAMP. Impresso), v.15, p.1-30, 2009.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas. **Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional**. Dados- revista de ciências sociais, v. 56, p. 571-603, 2013.

ALVES; Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional**. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 39, p. 177-194, 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. **Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras**. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 22, p. 671-703, 2014.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. **Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais**. Revista Brasileira de Sociologia, v. 4, p. 49-81, 2016.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. **Construção de indicadores para descrever desigualdades de aprendizado na Prova Brasil**. Estudos em Avaliação Educacional (Online), v. 27, p. 782, 2016.

AZEVEDO, Gislaine; SARAT, Magda. **História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador**. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.5, n.13 p.19-33, jan./abr. 2015.

BECKER, F. **O que é construtivismo?** Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod\\_resource/content/0/Tex\\_to\\_07.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod_resource/content/0/Tex_to_07.pdf)

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para a Educação infantil - Desafios da Formação** – v. 1. 2013.

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

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 27894, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13 abr. 1999b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf). Acesso em: 12 set. 2021. 1999.

BRASIL. **Parecer n° 4/2000**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei n° 10.172, de 10 de jan de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Parecer n° 2/2002**. Conselho Nacional de Educação/Coordenação de Educação Básica. Brasília, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional N° 53, de 19 de dezembro de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 5, 20 dez. 2006a.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica. v.1, Brasília, 2006b.

BRASIL. **Parâmetros básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil**. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica. v.2, Brasília, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 12 set. 2021. 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial a União, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009a.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. MEC/SEB. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 set. 2021. 2009c

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Projeto de Lei nº 16/2012. **Programa Brasil Carinhoso**. Comissão Mista da Medida Provisória nº 570, de 2012. Altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da Educação Infantil; e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. Extra, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Fixa as Diretrizes Curriculares

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica: NOTA TÉCNICA Nº 040/2014.** Brasília, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica: NOTA TÉCNICA Nº 020/2014.** Brasília, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica.** Brasília, DF: Inep, 2021

BRASIL. **Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf). Acesso em: 12 set. 2021. 2017

BRASIL. **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar de 2021 – Matrícula Inicial.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Brasília, 2021.

CERISARA, A. B. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

CAMPOS, M.M.; FULGRAF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Rosania; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A Obrigatoriedade da Matrícula na Pré-Escola em Tempos de “Terceira Via”.** ANPEd. 2017.

CAMPOS et all. **A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 15-33, jan./abr. 2011.

COLEÇÃO

EDUCADORES

-

Piaget

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>

CORREA, Bianca. **A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade.** ANPEd. 2015.

COUTINHO, A. S.; ALVES, T. **Desigualdade de acesso à Educação Infantil: uma análise da meta 1 do PNE na região metropolitana de Maringá.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 194-217, mai./jun. 2019.

CURI, A. Z.; MENEZES-FILHO, N.A. **A Relação entre Educação Pré-Primária, Salários, Escolaridade e Proficiência Escolar no Brasil.** Estudos Econômicos, São Paulo, 39(4): 811-850, out-dez 2009.

DVD Coleção Grandes Educadores – Jean Piaget com apresentação de Yves de La Taille (ATTA mídia e educação - Editora Paulus [www.paulus.com.br](http://www.paulus.com.br))

DYE, Thomas R. **Understanding Public Policy.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; GOMES, Carlos André T.; GOTELIB; Luciana G de Oliveira. **Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: Uma escola pobre para os pobres?** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 27, n.70, 2019.

FALCIANO, Bruno Tovar. **A trajetória escolar de crianças desde a Educação Infantil aos primeiros anos do EF: a construção de uma metodologia a partir do Censo Escolar.** 2017. 70 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FALCIANO, B. T.; NUNES, M. F. R.; SANTOS, E. C. Dos. **Dez anos do Proinfância: efeitos de uma política de indução.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, SP, v. 30, n. 73, p. 254-278, 2019.

FERNANDES, Antônio Alves Tôres; FILHO, Dalson Britto Figueiredo; ROCHA, Enivaldo Carvalho da; NASCIMENTO, Willber da Silva. **Leia este artigo se você quiser aprender regressão logística.** Revista de Sociologia e Política, v.28, n.74, e006, 2020.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Monitoramento das metas do plano nacional de educação no Rio Grande do Sul: um estudo de caso sobre a Atuação do Tribunal de Contas do Estado.** ANPEd. 2015.

GIOLO, Suely Ruiz. **Introdução à Análise de Dados Categóricos com Aplicações.** Blucher. ABE – Projeto Fisher, São Paulo, 256p, 2017.

GOMES, Débora. **História da criança: breves considerações sobre concepções e escolarização da infância.** XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Paraná. 2015

HECKMAN, J. **Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children.** Science, vol.312. jun. 2006.

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

INEP. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2018.** 3ª edição 2019. 470 p. Brasília, 2019.

KRAMER, Sonia. **Criança e legislação – A educação de 0 a 6 anos.** Em aberto, Brasília, ano 7, nº 38, abr/jun 1988.

KRAMER, Sonia. **O papel social da pré-escola.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, p. 77-81, 1985.

LA TAILLE, Yves de. & OLIVEIRA, Marta Kohl de & DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, Summus, 1992 Coleção Educadores - Vygotsky

LEMOES, Carolina Oliveira. **A implementação da Meta 1 no PNE na Educação Infantil no município de Santa Maria/RS.** 2018. 150 p. Dissertação (Mestrado) – Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

LOPES, Vinícius Baptista Soares. **Cooperação federativa e financiamento da educação no atual PNE: uma análise dos processos de implementação do SNE, do CAQi e do CAQ.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MACEDO, Lino de. **Construtivismo e Práticas Pedagógicas**. 40 min. Documentário, Nittas Vídeo (DVD), 2005.

MAZZONI, Lizeu. **O PNE e o papel dos municípios na universalização da Educação Básica no Brasil**. 2016. 325 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

MEISTER, Andrea Maria dos Santos. **Políticas de distribuição de matrícula em municípios da Região Metropolitana de Curitiba: Acesso à escola e oportunidades educacionais**. 2018. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MORGADO, Tamiris Aparecida Bueno. **O processo de implantação da obrigatoriedade da Educação Infantil no município da Lapa/PR**. 2017. 215 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2020). Estudo nº 1: **O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem**. <http://www.ncpi.org.br>.

OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon; MOURA, Deborah Gomes; QUADROS, Denise Pinheiro. **A educação pública nos municípios do ES e os arranjos com o setor privado**. Pôster - 39ª Reunião Nacional da ANPED, 2019.

OLIVEIRA, R. P; RAUJO, G.C. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. Jan/Abr, 2005.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Uma abordagem do financiamento público da educação privada na rede municipal de ensino de Juiz de Fora: (des) caminhos para a democratização do ensino**. (Dissertação de Mestrado). Juiz de Fora: UFJF / FAGED, 2007.

PIAGET, Jean. e Inhelder, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1995.

PIRES, Angela Maria Barbosa. **O ProInfância como política de acesso à Educação Infantil nas cidades do Sudeste Goiano**. 2017. 115 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão/Goiás, 2017.

Secretaria Municipal de Educação. **PORTARIA SMED Nº 316/2017**. Estabelece Regulamento de Prévio Credenciamento de Organizações da Sociedade Civil (OSCs) para

parcerias da Secretaria Municipal de Educação (SMED), com fins à dispensa de Chamamento Público, nos termos da Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014 regulamentado pelo Decreto nº 16.746, de 10 de outubro de 2017, considerando as diretrizes curriculares para a Educação Infantil desta Secretaria.

REIS, Paulo de Tarso da Silva. **Expansão da Educação Infantil no município de BH por meio de PPP**. 2012. 129 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

Secretaria Municipal de Educação – CME. **RESOLUÇÃO CME/BH Nº 001/2015**. Fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH).

SANTOS, Edson Cordeiro dos; BARROS, Camila dos Anjos. **Nas linhas e entrelinhas da política: a expansão da Educação Infantil nos PMEs**. 38ª Reunião Nacional da ANPED, 2017.

SANTOS, Érico José dos. **A política de expansão de vagas da Educação Infantil no município de Itabuna/BA: interpretações de uma realidade em construção**. 2017. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/Bahia, 2017.

SANTOS, Edson Cordeiro dos; BARROS, Camila dos Anjos. **Nas linhas e entrelinhas da Política: A expansão da Educação Infantil Nos Planos Municipais de Educação**. ANPED. 2017.

SAVELI, E. de L.; SAMWAYS, A. M. **A educação da infância no brasil**. *Imagens da Educação*, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012.

SESIUK, Patrícia. **Oferta de acesso à creche pública em Curitiba: A construção da Desigualdade Social**. 2019. 204 p. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. **O planejamento municipal e as políticas de expansão e universalização da Educação Infantil na região metropolitana do Recife**. 2018. 238 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, O.H.F.; SOARES, A.S. **Educação infantil no Brasil: Histórias e desafios contemporâneos**. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 2, nº 4, p. 301 - 320, maio - ago., 2017.

SILVA, Maria Abádia. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Franceline Rodrigues; BRAGA, Daniel Santos; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Infraestrutura das creches e pré-escolas em Belo Horizonte: condições de oferta e distribuição territorial**. Educação. Santa Maria, v. 46, 2021.

SOARES, A.S.; SILVA, O.H.F. **Políticas públicas e currículo na educação infantil: questões fundamentais para a qualidade no atendimento da primeira infância**. @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 5, n. 12, set-dez, 2017.

SOARES, A.S. **Criança, infância e educação infantil: pressupostos das pesquisas**. EDUCAR EM REVISTA, v. 36, p. 1-19, 2020.

SOARES, José Francisco; Alves, Maria Teresa Gonzaga; Fonseca, José Aginaldo. **Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira**. Revista brasileira de Estudos Populacionais, v.38, 1-21, e0167, 2021.

SOARES, Valéria Prazeres dos; SANTOS, Arlete Ramos dos. **Distorção idade-série em meio às políticas educacionais neoliberais**. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v. 10, n. 30, p. 75-89, set /dez 2020.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Atendimento à Educação Infantil no Estado de São Paulo: trilhas previstas em PMEs**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, 2019.

SOUSA, S.Z; PIMENTA, C. O. **Atendimento à Educação Infantil no Estado de São Paulo: trilhas previstas em planos municipais de educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.45, e194520, 2019.

SOUZA, Kilma Wayne Silva de. **Lógica gerencial na Educação Infantil: a universalização da pré-escola em xeque na rede municipal de Campina Grande/PB 2014- 2017**. 2018. 205

p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

TRIPODI, Zara Figueiredo. **Oferta de Educação Infantil em Planos Municipais de Educação (2014-2024): Perfis e Tendências.** ANPEd. 2017.

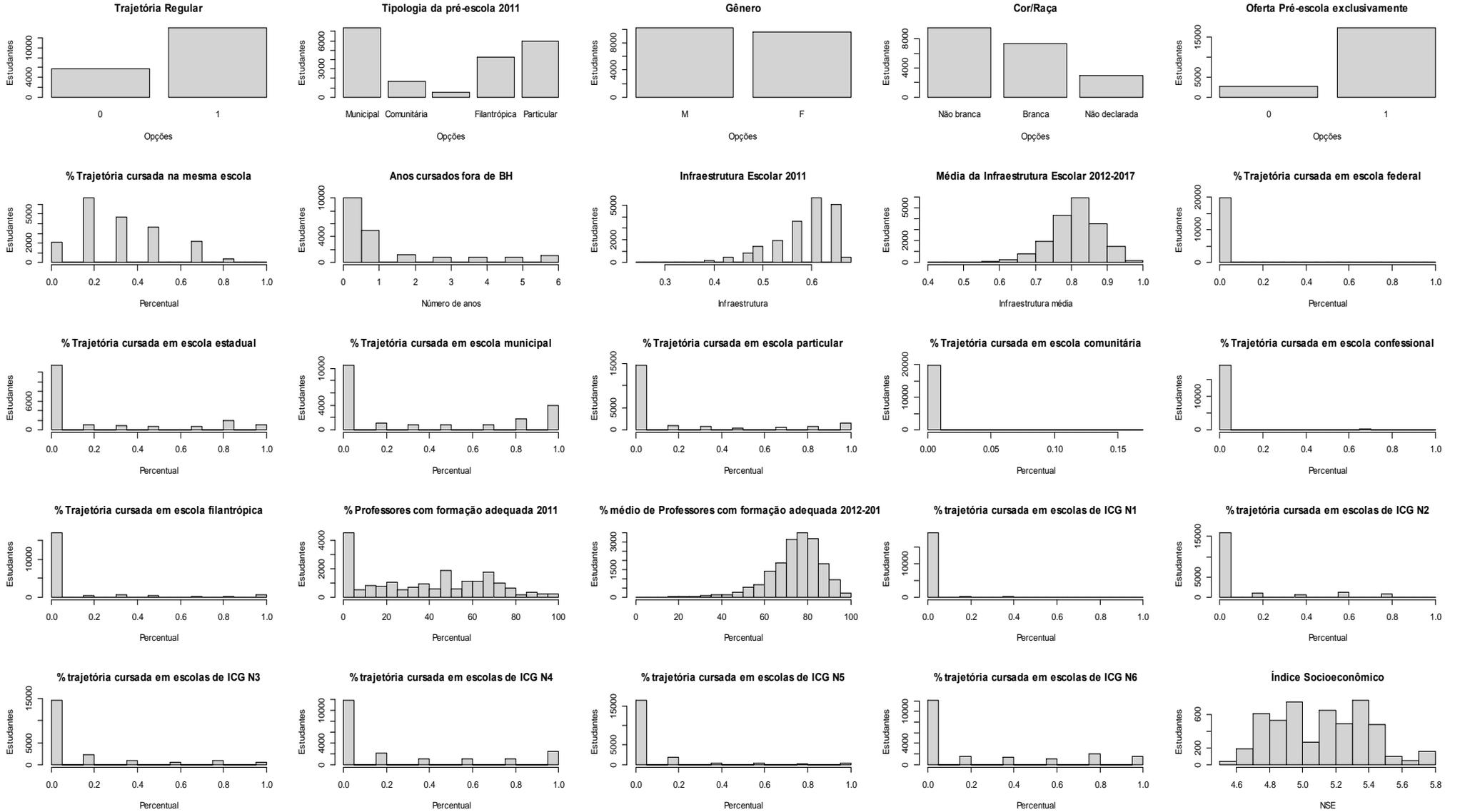
UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil.** Brasília, 122p, 2019.

VIEIRA, Emilia Peixoto; CASTRO; Neísa Pereira dos Santos de; ALVES, Cândida. **A Educação Infantil nos municípios do Território Litoral Sul da Bahia.** ANPEd. 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XAVIER, F.P; ALVES, M. T G. **A composição social importa para os efeitos das escolas no ensino fundamental?** Estudos em Avaliação Educacional (Online), v.26,p. 1-23, 2015.

## ANEXO I: Gráficos de barras e histogramas das variáveis dependente e independentes utilizadas no modelo inicial.



**ANEXO II: Correlações policóricas com as variáveis dependente e independentes utilizadas no modelo inicial.**

Variáveis	TRAJ_REGULAR	GENERO	COR_RACA	PERC_MESMA_ESCOLA	NUM_SAIU_BH	PRE_EXCLUSIVO	INFRA_EI_2011	MEDIA_INFRA_2012-2017	TIPOLOGIA_2011	PERC_FEDERAL	PERC_ESTADUAL	PERC_MUNICIPAL	PERC_PARTICULAR
TRAJ_REGULAR	1,00	0,07	0,07	-0,03	-0,77	0,01	-0,02	0,11	0,03	0,38	0,32	0,17	0,17
GENERO	0,07	1,00	0,01	0,00	0,00	0,01	0,01	0,00	-0,02	0,00	0,02	-0,01	-0,01
COR_RACA	0,07	0,01	1,00	-0,10	-0,07	0,34	-0,12	0,05	0,46	0,01	-0,18	-0,32	0,44
PERC_MESMA_ESCOLA	-0,03	0,00	-0,10	1,00	0,40	0,17	-0,12	-0,25	-0,05	-0,16	0,53	-0,18	-0,19
NUM_SAIU_BH	-0,77	0,00	-0,07	0,40	1,00	0,07	-0,03	-0,20	-0,02	-0,31	0,00	-0,47	-0,32
PRE_EXCLUSIVO	0,01	0,01	0,34	0,17	0,07	1,00	-0,44	-0,01	0,77	-0,03	0,01	-0,35	0,41
INFRA_EI_2011	-0,02	0,01	-0,12	-0,12	-0,03	-0,44	1,00	0,16	-0,48	-0,02	-0,10	0,11	-0,03
MEDIA_INFRA_20122017	0,11	0,00	0,05	-0,25	-0,20	-0,01	0,16	1,00	-0,04	-0,18	-0,33	0,19	-0,09
TIPOLOGIA_2011	0,03	-0,02	0,46	-0,05	-0,02	0,77	-0,48	-0,04	1,00	0,16	-0,19	-0,53	0,75
PERC_FEDERAL	0,38	0,00	0,01	-0,16	-0,31	-0,03	-0,02	-0,18	0,16	1,00	-0,42	-0,89	-0,16
PERC_ESTADUAL	0,32	0,02	-0,18	0,53	0,00	0,01	-0,10	-0,33	-0,19	-0,42	1,00	-0,59	-0,57
PERC_MUNICIPAL	0,17	-0,01	-0,32	-0,18	-0,47	-0,35	0,11	0,19	-0,53	-0,89	-0,59	1,00	-0,72
PERC_PARTICULAR	0,17	-0,01	0,44	-0,19	-0,32	0,41	-0,03	-0,09	0,75	-0,16	-0,57	-0,72	1,00
PERC_COMUNITARIA	-0,14	0,01	-0,09	0,13	-0,04	0,82	-0,16	-0,02	-0,06	-0,71	0,11	-0,19	-0,85
PERC_CONFENSIONAL	0,16	-0,01	0,33	-0,29	-0,39	0,35	-0,12	0,06	0,14	-0,02	-0,42	-0,57	0,14
PERC_FILANTROPICA	0,26	-0,01	0,40	-0,36	-0,44	0,37	0,04	0,45	0,43	-0,18	-0,56	-0,71	0,19
AFD_EI_G1_2011	0,02	0,00	-0,06	-0,12	-0,07	-0,45	0,56	0,10	-0,46	-0,03	-0,11	0,11	-0,02
MEDIA_AFD_G1_20122017	-0,02	0,02	-0,14	0,10	0,05	-0,18	0,07	0,15	-0,25	0,38	0,15	0,25	-0,40
PERC_ICG_N1_2013-2017	0,00	-0,01	0,03	0,22	-0,04	0,24	0,02	-0,28	0,09	-0,72	0,04	-0,10	0,25
PERC_ICG_N2_2013-2017	0,14	-0,01	-0,01	0,47	-0,03	0,16	-0,13	-0,49	0,10	-0,32	0,64	-0,47	0,11
PERC_ICG_N3_2013-2017	0,30	-0,02	-0,04	0,13	-0,25	0,07	-0,08	-0,11	-0,03	-0,17	0,20	0,12	0,04
PERC_ICG_N4_2013-2017	0,38	0,01	0,29	-0,29	-0,54	0,32	0,03	0,29	0,34	-0,25	-0,37	-0,21	0,53
PERC_ICG_N5_2013-2017	0,18	-0,01	-0,17	0,11	-0,23	-0,11	0,00	-0,09	-0,24	0,70	-0,13	0,57	-0,49
PERC_ICG_N6_2013-2017	0,23	0,00	-0,19	-0,09	-0,35	-0,39	0,12	0,19	-0,34	-0,46	0,00	0,52	-0,42
NSE	0,04	0,00	0,03	0,10	0,06	0,28	-0,19	-0,07	NA	0,11	0,12	-0,12	0,01

Variáveis	PERC_COMUNITARIA	PERC_CONFESIONAL	PERC_FILANTROPICA	AFD_EI_G1_2011	MEDIA_AFD_G1_2012-2017	PERC_ICG_N1_2013-2017	PERC_ICG_N2_2013-2017	PERC_ICG_N3_2013-2017	PERC_ICG_N4_2013-2017	PERC_ICG_N5_2013-2017	PERC_ICG_N6_2013-2017	NSE
TRAJ_REGULAR	-0,14	0,16	0,26	0,02	-0,02	0,00	0,14	0,30	0,38	0,18	0,23	0,04
GENERO	0,01	-0,01	-0,01	0,00	0,02	-0,01	-0,01	-0,02	0,01	-0,01	0,00	0,00
COR_RACA	-0,09	0,33	0,40	-0,06	-0,14	0,03	-0,01	-0,04	0,29	-0,17	-0,19	0,03
PERC_MESMA_ESCOLA	0,13	-0,29	-0,36	-0,12	0,10	0,22	0,47	0,13	-0,29	0,11	-0,09	0,10
NUM_SAIU_BH	-0,04	-0,39	-0,44	-0,07	0,05	-0,04	-0,03	-0,25	-0,54	-0,23	-0,35	0,06
PRE_EXCLUSIVO	0,82	0,35	0,37	-0,45	-0,18	0,24	0,16	0,07	0,32	-0,11	-0,39	0,28
INFRA_EI_2011	-0,16	-0,12	0,04	0,56	0,07	0,02	-0,13	-0,08	0,03	0,00	0,12	-0,19
MEDIA_INFRA_20122017	-0,02	0,06	0,45	0,10	0,15	-0,28	-0,49	-0,11	0,29	-0,09	0,19	-0,07
TIPOLOGIA_2011	-0,06	0,14	0,43	-0,46	-0,25	0,09	0,10	-0,03	0,34	-0,24	-0,34	NA
PERC_FEDERAL	-0,71	-0,02	-0,18	-0,03	0,38	-0,72	-0,32	-0,17	-0,25	0,70	-0,46	0,11
PERC_ESTADUAL	0,11	-0,42	-0,56	-0,11	0,15	0,04	0,64	0,20	-0,37	-0,13	0,00	0,12
PERC_MUNICIPAL	-0,19	-0,57	-0,71	0,11	0,25	-0,10	-0,47	0,12	-0,21	0,57	0,52	-0,12
PERC_PARTICULAR	-0,85	0,14	0,19	-0,02	-0,40	0,25	0,11	0,04	0,53	-0,49	-0,42	0,01
PERC_COMUNITARIA	1,00	-0,68	0,12	-0,36	-0,20	0,27	0,11	-0,85	0,12	-0,81	0,00	NA
PERC_CONFESIONAL	-0,68	1,00	0,51	0,00	-0,15	0,00	-0,22	-0,17	0,50	-0,42	-0,17	0,13
PERC_FILANTROPICA	0,12	0,51	1,00	0,09	-0,22	-0,11	-0,30	-0,31	0,64	-0,51	-0,12	0,07
AFD_EI_G1_2011	-0,36	0,00	0,09	1,00	0,07	-0,11	-0,12	-0,04	0,07	-0,03	0,10	-0,02
MEDIA_AFD_G1_2012.2017	-0,20	-0,15	-0,22	0,07	1,00	-0,15	-0,08	-0,11	-0,05	0,15	0,11	-0,03
PERC_ICG_N1_2013-2017	0,27	0,00	-0,11	-0,11	-0,15	1,00	-0,01	0,00	-0,08	-0,14	-0,24	0,03
PERC_ICG_N2_2013-2017	0,11	-0,22	-0,30	-0,12	-0,08	-0,01	1,00	-0,03	-0,31	-0,21	-0,37	0,16
PERC_ICG_N3_2013-2017	-0,85	-0,17	-0,31	-0,04	-0,11	0,00	-0,03	1,00	-0,21	-0,28	-0,49	-0,03
PERC_ICG_N4_2013-2017	0,12	0,50	0,64	0,07	-0,05	-0,08	-0,31	-0,21	1,00	-0,45	-0,61	0,15
PERC_ICG_N5_2013-2017	-0,81	-0,42	-0,51	-0,03	0,15	-0,14	-0,21	-0,28	-0,45	1,00	-0,01	-0,17
PERC_ICG_N6_2013-2017	0,00	-0,17	-0,12	0,10	0,11	-0,24	-0,37	-0,49	-0,61	-0,01	1,00	-0,10
NSE	NA	0,13	0,07	-0,02	-0,03	0,03	0,16	-0,03	0,15	-0,17	-0,10	1,00