



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO

**SAEB EDUCAÇÃO INFANTIL 2021: ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS
SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**

JÁRLITON MICHELL DE FREITAS OLIVEIRA

BRASÍLIA-DF
2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO

JÁRLITON MICHELL DE FREITAS OLIVEIRA

**SAEB EDUCAÇÃO INFANTIL 2021: ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS
SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação – PPGE, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Girlene Ribeiro de Jesus

Banca Examinadora:

- Prof^a. Dr^a. Ana Paula de Matos Oliveira – INEP
- Prof. Dr. Bernardo Kipnis, Ph.D - UNB
- Prof. Dr. Francisco Thiago Silva - Suplente - UNB

BRASÍLIA-DF

OUTUBRO DE 2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

0048ss OLIVEIRA, JÁRLITON MICHELL DE FREITAS
SAEB EDUCAÇÃO INFANTIL 2021: ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO
APLICADO AOS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO / JÁRLITON
MICHELL DE FREITAS OLIVEIRA; orientador GIRLENE RIBEIRO DE
JESUS. -- Brasília, 2024.
103 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Avaliação Educacional. 2. Educação Infantil. 3.
Política de Avaliação. 4. Questionários. 5. SAEB. I. JESUS,
GIRLENE RIBEIRO DE , orient. II. Título.

A minha esposa e filhas: Viviane, Maria Júlia e Maria Alice.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta trajetória acadêmica com o término do meu Trabalho de Conclusão de Curso, desejo manifestar minha gratidão a todos que estiveram ao meu lado, oferecendo seu apoio incondicional, motivação e inspiração.

A educação sempre será o caminho mais digno para construção de uma sociedade mais justa e protagonista da própria história.

Járliton Oliveira.

Antes de mais nada, quero agradecer a Deus que sempre esteve do meu lado e que me deu o dom da vida, sem o qual, jamais existiria para concluir tal etapa especial da vida.

Em seguida, não poderia deixar de dedicar os mais profundos agradecimentos à Professora Doutora Girlene R. de Jesus, persona ímpar, que não só acreditou em mim, mas sempre esteve dando forças e incentivando nessa jornada de dois anos, além das suas orientações na condução da construção desse trabalho de pesquisa.

Agradeço a cada professora e professor que me conduziu pelos caminhos do conhecimento, dando não apenas informações e conceitos, mas que motivaram, a cada texto, a cada debate, a cada aula, a repensar e refletir sobre o conhecimento que se estende além das minhas convicções.

Não posso deixar também de agradecer a minha família, começando pelos meus pais, Gilberto Rafael e Maria Ozelita, que sempre me ensinaram o valor e o significado dos estudos. A vocês o meu mais profundo agradecimento pelo esforço em me incentivar a sempre olhar para a importância dos estudos. A minhas amadas irmãs, Jarliane e Gleicyanne, pelo carinho, amor e incentivo, em todos os momentos dessa caminhada e a cada um que dedicou em algum momento suas orações por esta caminhada, de forma especial a Otacília de Brito, minha sogra, Marlene Farias, minha cunhada e Francimar Costa, meu cunhado.

Não posso deixar de lado o meu também especial agradecimento a dois grandes amigos que a vida me deu a oportunidade de ter, Sérgio Renato e a Camila Melo, meus diretores nestes dois anos de curso, que mesmo com os compromissos e demandas que o trabalho nos impõe, não deixaram de me incentivar e me dar todo espaço, tempo e oportunidade para que eu pudesse concluir essa jornada.

Dessa forma, também deixo o meu especial agradecimento aos Colégios Santa Dorotéia de Brasília, na pessoa da Irmã Provincial, Socorro Lopes, e ao Colégio Everest de Brasília, nas pessoas do Bruno Nóbrega e Nádia Ferreira, por flexibilizar, mesmo diante de tantas demandas, um tempo valiosíssimo para que eu pudesse concluir mais esta etapa da minha formação.

Agradeço a cada amigo, parente e colegas de curso, que me motivaram e torceram pelo meu sucesso.

Por fim, por estas três mulheres que amo com todas as minhas forças, minha esposa Viviane, e minhas amadas filhas, Maria Júlia e Maria Alice, por todo apoio, paciência e momentos que estiveram ao meu lado, me incentivando e sendo sentido pelo qual preciso buscar ser sempre uma pessoa e um profissional melhor, a cada dia.

Brasília, 01 de outubro de 2024.

“As práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social.”

Benigna Maria Villas Boas.

LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO – POGÉ

RESUMO

Este trabalho de pesquisa, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Faculdade de Educação – FE, da Universidade de Brasília (UNB), tem como objetivo principal analisar o questionário SAEB 2021 aplicado aos Secretários Municipais de Educação, com o foco específico na gestão da Educação Infantil no Brasil. O estudo é dividido em duas etapas: a primeira traz uma contextualização histórica da Avaliação da Educação Infantil no Brasil, desde os primeiros esforços do Ministério da Educação (MEC) em 2009, culminando na inclusão dessa etapa no SAEB em 2019. Essa análise visou compreender as políticas públicas e o desenvolvimento de sistemas de avaliação que influenciaram diretamente a gestão da Educação Infantil no país, bem como os impactos dessas avaliações na formulação de estratégias e políticas voltadas para o aprimoramento da qualidade da Educação Infantil no Brasil. Na segunda etapa, a partir da metodologia quantitativa, o estudo se concentra na análise estatística, por meio dos programas SPSS e FACTOR, dos dados obtidos com o questionário aplicado aos Secretários Municipais de Educação. A pesquisa investigou diversos aspectos relacionados à gestão da Educação Infantil, como a infraestrutura das instituições, os recursos disponíveis, a formação de profissionais e a atuação das secretarias na implementação de políticas educacionais. A partir das respostas obtidas, foram identificados padrões e tendências que revelam tanto as potencialidades quanto os desafios enfrentados pelos gestores municipais. Por fim, este estudo contribui para o campo da gestão educacional ao oferecer indicadores importantes para o monitoramento e a formulação de políticas públicas mais eficazes. Apesar de alcançar os objetivos e gerar reflexões importantes, o instrumento revelou limitações, como insuficiência de dados específicos e baixa confiabilidade em várias questões. A análise descritiva evidenciou disparidades na gestão educacional, enquanto a análise fatorial indicou estrutura restrita, comprometendo a abrangência dos resultados. Conclui-se que, embora a avaliação seja essencial, o questionário precisa de revisão criteriosa para captar melhor a realidade da gestão e apoiar políticas públicas eficazes.

PALVRAS-CHAVE: Avaliação Educacional; Educação Infantil; Política de Avaliação; Questionários; SAEB.

ABSTRACT

This research work, part of the Graduate Program in Education (PPGE) at the Faculty of Education (FE), University of Brasília (UNB), aims to analyze the SAEB 2021 questionnaire applied to Municipal Secretaries of Education, with a specific focus on the management of Early Childhood Education in Brazil. The study is divided into two stages: the first provides a historical contextualization of the evaluation of Early Childhood Education in Brazil, from the initial efforts by the Ministry of Education (MEC) in 2009, culminating in the inclusion of this stage in SAEB in 2019. This analysis sought to understand the public policies and the development of evaluation systems that directly influenced the management of Early Childhood Education in the country, as well as the impact of these evaluations on the formulation of strategies and policies aimed at improving the quality of Early Childhood Education in Brazil. In the second stage, using a quantitative methodology, the study focuses on the statistical analysis, through the SPSS and FACTOR programs, of the data obtained from the questionnaire administered to the Municipal Secretaries of Education. The research investigated various aspects related to the management of Early Childhood Education, such as institutional infrastructure, available resources, professional training, and the secretariats' role in implementing educational policies. Based on the responses obtained, patterns and trends were identified, revealing both the potentialities and challenges faced by municipal managers. Finally, this study contributes to the field of educational management by providing important indicators for monitoring and formulating more effective public policies. Despite achieving its objectives and generating important reflections, the instrument revealed limitations, such as insufficient specific data and low reliability in several questions. The descriptive analysis highlighted disparities in educational management, while the factorial analysis indicated a restricted structure, compromising the breadth of the results. It is concluded that, although the evaluation is essential, the questionnaire requires a thorough review to better capture the reality of management and support effective public policies.

KEYWORDS: Educational Assessment; Early Childhood Education; Assessment Policy; Questionnaires; SAEB.

LISTA DE REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS

Nº Tabela	Nome da figura	página
Tabela 01	Pontuação adotada na pesquisa Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa.	18
Tabela 02	Distribuição da Amostra por Sexo	35
Tabela 03	Distribuição da Amostra por Faixa Etária	35
Tabela 04	Distribuição da Amostra por Cor ou Raça	36
Tabela 05	Distribuição do Nível de Escolaridade dos Respondentes	37
Tabela 06	Esta formação é relacionada ao campo educacional?	39
Tabela 07	Além de Secretário(a) da Educação, você exerceu alguma outra função na área de educação?	39
Tabela 08	Indique as funções que exerceu	40
Tabela 09	Qual o seu tempo total de experiência, em anos, na área de educação?	42
Tabela 10	Qual o seu tempo de experiência, em anos, como Secretário(a) de Educação?	43
Tabela 11	Você ocupa o cargo de Secretário(a) de Educação desde o início da atual gestão?	44
Tabela 12	Além de atividades na área da educação, você exerce outra atividade profissional?	45
Tabela 13	Sistema Municipal de Ensino?	46
Tabela 14	Plano Municipal de Educação?	46
Tabela 15	Fórum Permanente de Educação?	46
Tabela 16	Conselho Municipal de Educação?	46
Tabela 17	Autonomia em Relação ao Conselho Estadual de Educação?	47
Tabela 18	A Secretaria de Educação é gestora dos recursos da educação?	48
Tabela 19	Os Serviços de Saúde	49
Tabela 20	Os Serviços de Assistência Social	49
Tabela 21	A Segurança Pública	49
Tabela 22	O Conselho Tutelar	50
Tabela 23	Instituições de Apoio ao Público-Alvo da Educação Especial	50
Tabela 24	Livre Indicação pelo Executivo Municipal	51
Tabela 25	Titulação Acadêmica	51
Tabela 26	Curso de Formação para Gestores Escolares	52
Tabela 27	Tempo de Serviço	52
Tabela 28	Experiência em Gestão	52
Tabela 29	Consulta Pública/Eleição com Participação da Comunidade	52
Tabela 30	Os critérios utilizados para a escolha dos diretores das escolas estão definidos em legislação municipal?	54
Tabela 31	Construção de Escolas	55
Tabela 32	Reforma de Escolas (Melhoria e/ou Adequação do Espaço Físico)	55
Tabela 33	Aquisição de Mobiliário para as Escolas	55
Tabela 34	Aquisição de Material de Higiene e Equipamentos de Proteção	56
Tabela 35	Aquisição de Material Pedagógico	56
Tabela 36	Aquisição de Equipamentos para Alunos e Professores	56
Tabela 37	Produção de Material Didático Audiovisual ou Impresso para Aulas Remotas	57
Tabela 38	Contratação de Profissionais para a Educação	57
Tabela 39	Distribuição de Alimentação para Estudantes	57
Tabela 40	Quantos servidores/funcionários lotados na sede da Secretaria de Educação estão dedicados EXCLUSIVAMENTE à Educação infantil?	58

Tabela 41	Etapas da Educação Básica nas quais são aplicadas as provas preparadas pela secretaria ou instituição contratada	62
Tabela 42	A remuneração dos(as) professores(as) de Educação Infantil, comparada com a dos(as) professores(as) com o mesmo nível de formação que atuam no Ensino Fundamental	64
Tabela 43	Resultados da Análise Paralela (PA) Baseada na Análise de Fator de Mínimo Posto	68
Tabela 44	Matriz de Cargas Fatoriais Rotacionadas (Cargas < 0,300 Omitidas)	72
Tabela 45	Resultados dos Coeficientes de Confiabilidade e Variância	75

GRÁFICOS

Nº	Nome	Página
Gráfico 01	Média geral na escala ITERS-R – creche	18
Gráfico 02	Média geral – ECERS-R – pré-escola.	19

FIGURAS

Nº	Nome	Página
Figura 01	Saeb composto por duas avaliações: ANEB e ANRESC (Portaria n. 931/2005)	25
Figura 02	Saeb composto por três avaliações: ANEB, ANRESC e ANA.	26

QUADRO

Quadro 01	Teste do KMO	67
-----------	--------------	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1. ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DECÊNIO 2009 A 2019.....	15
2.2. SAEB NA SÉRIE HISTÓRICA 1990 a 2019: PRINCIPAIS AÇÕES E MUDANÇAS ATÉ A INCLUSÃO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
3. METODOLOGIA	31
4. RESULTADOS.....	33
4.1 ANÁLISE DESCRITIVA.....	34
4.1.1. Análise Descritiva das Informações Pessoais Dos Secretários Municipais de Educação.....	34
4.1.2 Distribuição por Sexo.....	34
4.1.3. Distribuição por Faixa Etária.....	35
4.1.4. Distribuição por Cor ou Raça.....	36
4.1.5. Análise de Frequência: Nível de Escolaridade.....	37
4.1.6. Experiência Profissionais.....	38
4.1.7. Funções Que Exerceu.....	40
4.1.8. Análise do Tempo Total de Experiência na Área de Educação.....	42
4.1.9. Análise do Tempo de Experiência como Secretário(a) de Educação.....	42
4.1.10. Análise do Tempo de Experiência como Secretário(a) de Educação.....	43
4.1.11. Além de atividades na área da educação, exerce, ou não, outra atividade profissional.....	44
4.1.12. Gestão e Planejamento em Secretarias Municipais de Educação.....	45
4.1.13. A Secretaria de Educação e a gestão dos recursos da educação.....	47
4.1.14. A Secretaria de Educação Desenvolve Trabalhos em Conjunto com Outras Instituições.....	48
4.1.15. Critérios Utilizados para a Escolha dos Diretores das Escolas.....	51
4.1.16. Três Despesas Consideradas Prioritárias Pelo Município.....	55
4.1.17. Quantos Servidores/Funcionários Lotados na Sede da Secretaria de Educação Estão Dedicados EXCLUSIVAMENTE à Educação Infantil.....	58
4.1.18. Servidores sem Dedicção Exclusiva.....	59
4.1.19. Etapas da Educação Básica nas Quais São Aplicadas as Provas Preparadas Pela Secretaria ou Instituição Contratada: Pré-Escola.....	62

4.1.20. Remuneração dos(as) professores(as) de Educação Infantil, comparada com a dos(as) professores(as) com o mesmo nível de formação que atuam no Ensino Fundamental.....	63
4.2. ANÁLISE FATORIAL DAS QUESTÕES DESTINADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL.....	65
4.2.1. Relatório de Adequação da Amostra para Análise Fatorial - Teste KMO....	66
4.2.2. Análise Paralela (PA).....	67
4.2.3. Ajuste do Modelo.....	69
4.2.4. Matriz de Cargas Fatoriais.....	71
4.2.5. Confiabilidade e Análise de Variância dos Escores Fatoriais.....	74
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS: FRAGILIDADES NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	76
6. DISCUSSÃO PEDAGÓGICA DOS FATORES ENCONTRADOS.....	80
7. CONCLUSÃO.....	92
8. BIBLIOGRAFIA.....	97

1. INTRODUÇÃO

Segundo Fernandes e Gremaud (2009), uma parte considerável dos sistemas de avaliação externa em larga escala, busca obter diagnósticos, tanto dos programas como sistemas de ensino, até mesmo do próprio estudante, com objetivo de fornecer dados aos gestores e professores, sobre diversos aspectos e atores envolvidos no processo da gestão educacional, como: desempenho dos alunos, escolas e sistemas de ensino; das políticas e práticas educacionais, com o objetivo de investigar os resultados e confrontá-los com os objetivos estabelecidos. Dessa forma, a avaliação da qualidade educacional ocupa um papel central nas discussões sobre políticas públicas no Brasil, especialmente no que se refere à Educação Infantil, uma etapa crucial para o desenvolvimento integral das crianças.

A escolha em estudar a avaliação do SAEB 2021, aplicada aos Secretários Municipais de Educação, se deu devido à sua relevância para compreender os desafios e potencialidades da gestão da Educação Infantil, etapa crucial para o desenvolvimento integral das crianças. A inclusão dessa fase no SAEB representa um avanço significativo, possibilitando análises propostas e proporcionando subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes e equitativas.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), consolidado como um dos principais instrumentos de avaliação do ensino brasileiro, fornece dados essenciais para a compreensão das dinâmicas educacionais e a formulação de políticas públicas. De acordo com o que nos afirma Jesus e Araújo (2024), conforme proposto em 2018, na Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, entre as mudanças previstas implementadas, está a inclusão da Educação Infantil no SAEB, a partir de 2019, por meio de questionários eletrônicos aplicados aos gestores municipais e estaduais de educação, diretores e professores, obtendo assim um avanço significativo na avaliação dessa fase da educação, historicamente negligenciada em termos de acompanhamento e análise da Educação Básica no Brasil.

A avaliação da Educação Infantil no SAEB 2021 difere dos demais segmentos porque não utiliza testes de desempenho, mas sim questionários direcionados aos gestores municipais e estaduais, diretores e professores. Enquanto as avaliações de outras etapas focam no desempenho acadêmico dos alunos, a Educação Infantil é desenvolvida a partir de aspectos como gestão, infraestrutura e práticas pedagógicas, buscando compreender as condições que impactam diretamente o desenvolvimento integral das crianças nessa fase crucial.

A inclusão dessa etapa no SAEB permitiu uma visão mais abrangente das condições de gestão, infraestrutura e práticas pedagógicas, possibilitando aos gestores e formuladores de políticas públicas uma compreensão mais clara acerca dos desafios e das necessidades específicas dessa fase crucial. Dessa forma, a avaliação da Educação Infantil passou a integrar o sistema nacional de avaliação, apoiando a criação de políticas que promovam uma educação de qualidade e equitativa desde os primeiros anos de escolarização.

Estudos mostram que a primeira infância é uma fase crítica para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças e é nela que estão “as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc.” (PORTUGAL, 2009, p.7). Por este motivo, os investimentos nessa etapa educacional têm efeitos positivos a longo prazo. No entanto, a gestão dessa fase enfrenta desafios consideráveis, especialmente em municípios com menor capacidade administrativa e infraestrutura insuficiente. Sendo assim, a análise dos dados do SAEB 2021, que teve a base inicial de 5.596 participantes, que foi diminuída para 4.676 após a exclusão de registros inválidos e que teve uma segunda limpeza, considerando apenas os questionários preenchidos, ficando assim como a amostra final 4.453 participantes válidos, permitirá compreender melhor esses desafios e, conseqüentemente, proporcionar soluções que visem a melhoria das condições educacionais oferecidas às crianças em todo o país, promovendo uma educação mais equitativa e de qualidade. Ao identificar as principais questões enfrentadas pelos gestores municipais, a pesquisa poderá oferecer benefícios específicos para a elaboração de políticas públicas mais eficazes, capazes de atender às necessidades específicas de cada município.

Quanto as regras específicas para a participação das escolas no SAEB 2021, e que também referendam esse número de 4.453 participantes válidos, em um universo de base inicial de 5.596 participantes, de acordo com a Cartilha Saeb 2021 (Brasil, 2021, p.6), apenas as escolas que declararam, no Censo Escolar, matrículas na Educação Infantil, 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e 3ª e/ou 4ª série do Ensino Médio, participaram das avaliações. Além disso, para que os resultados das escolas fossem divulgados, era necessário atender a critérios específicos de participação. Conforme a Nota Explicativa Saeb 2021 (Brasil, 2021, p.1), as escolas deveriam registrar, no mínimo, dez estudantes presentes no momento da aplicação dos instrumentos e alcançar uma taxa de participação de, pelo menos, 80% dos estudantes matriculados. Portanto, a participação das escolas no Saeb 2021 estava condicionada à declaração de matrículas no Censo Escolar nas etapas mencionadas e ao cumprimento dos critérios de participação estabelecidos para a divulgação dos resultados.

O estudo também reforça a importância da avaliação como ferramenta de suporte à gestão educacional. A utilização do questionário do SAEB como instrumento de diagnóstico permite não apenas a avaliação das condições atuais da Educação Infantil, mas também a identificação de tendências e padrões que podem servir de base para decisões estratégicas mais bem fundamentadas. Dessa maneira, o presente trabalho destaca a avaliação como um componente crucial para o aprimoramento das práticas de gestão e da oferta educacional, promovendo uma cultura de monitoramento contínuo e ajuste constante. Ao incorporar essa prática no cotidiano das secretarias municipais de educação, é possível garantir que as políticas e ações adotadas sejam acompanhadas e reavaliadas de maneira regular, garantindo que atendam às reais necessidades da Educação Infantil. Assim, a avaliação contínua não apenas auxilia na identificação de pontos fracos, mas também destaca os aspectos bem-sucedidos, permitindo que os gestores ampliem práticas eficazes e melhorem áreas deficitárias, resultando em uma gestão educacional mais eficaz e orientada por dados concretos.

O presente estudo se alinha com as diretrizes determinantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no seu artigo 29º (Brasil, 1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE), na sua META 1 (Brasil, 2015), ambos focados na melhoria da qualidade da Educação Infantil. Ao propor uma análise detalhada dos dados obtidos por meio do SAEB 2021, esta dissertação pretende contribuir para o debate sobre a gestão educacional no Brasil, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficientes e que promovam a equidade e a qualidade na Educação Infantil. Com isso, espera-se que os resultados desta pesquisa possam impactar positivamente o futuro da Educação Infantil no país, beneficiando não apenas os pesquisadores, gestores e formuladores de políticas, mas, sobretudo, as crianças que dependem de um sistema educacional de qualidade para seu pleno desenvolvimento.

Nesse contexto, o problema de pesquisa desta investigação é: em que medida as perguntas do questionário do SAEB 2021, aplicado aos Secretários Municipais de Educação, foram eficientes para obter dados precisos e relevantes sobre a gestão da Educação Infantil nos municípios brasileiros? Esse questionamento ganha ainda mais significância devido à escassez de estudos que explorem diretamente a relação entre os resultados do SAEB e a gestão da Educação Infantil, no âmbito municipal. A investigação pretende preencher essa lacuna, fornecendo uma análise detalhada e contextualizada dos dados disponibilizados pelos Secretários Municipais de Educação no Questionário do SAEB 2021.

Especificamente, esta pesquisa concentra-se na análise do questionário SAEB 2021, aplicado aos Secretários Municipais de Educação, cujo objetivo inicial do mesmo era o de

identificar os principais desafios e potencialidades na gestão da Educação Infantil no Brasil. Sendo assim, esse estudo também busca compreender como as respostas fornecidas pelos gestores refletem as condições estruturais e administrativas das instituições de Educação Infantil, além de avaliar as implicações dessas condições para a formulação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas. Dessa maneira, a pesquisa busca fornecer subsídios importantes para gestores e formuladores de políticas públicas voltadas para a gestão da Educação Infantil. A partir da análise dos dados coletados, buscar-se-á identificar padrões e tendências que impactam diretamente a gestão da Educação Infantil, permitindo uma visão mais aprofundada sobre os principais entraves enfrentados pelas secretarias municipais. Esses subsídios não apenas podem fortalecer a capacidade de gestão dos municípios, mas também vir a servir como base para ajustes e aprimoramentos nas políticas públicas, garantindo que as ações estejam em consonância com as demandas reais e específicas dessa etapa educacional tão importante.

O objetivo geral do presente estudo é analisar o questionário do SAEB 2021 aplicado aos Secretários Municipais de Educação, com o foco específico na gestão da Educação Infantil no Brasil. Esse estudo ainda traz três objetivos específicos: (1) Compreender de que forma alguns aspectos importantes da gestão da Educação Infantil no Brasil estão sendo trabalhados, a partir dos dados fornecidos no SAEB 2021; (2) Realizar uma análise descritiva e fatorial dos dados obtidos; e (3) apresentar uma discussão pedagógica acerca das questões do questionário voltadas para a Educação Infantil, propondo melhorias para a formulação de políticas públicas a partir de dados analisados. Esses objetivos buscam ampliar a compreensão sobre a gestão da Educação Infantil, fornecendo uma base empírica que contribui para o desenvolvimento de estratégias mais testadas e alinhadas às necessidades reais dos municípios. Ao cumprir esses objetivos, a pesquisa espera oferecer uma contribuição significativa para o debate sobre a gestão da Educação Infantil, apontando caminhos para o fortalecimento das práticas de gestão e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino oferecido. Assim, os dados analisados podem servir de referência para gestores e formuladores de políticas, que poderão utilizar essas informações para promover mudanças estruturais e administrativas que impactem positivamente a educação das crianças.

Esperamos que os resultados contribuam para a construção de um sistema educacional mais justo, que garanta a todas as crianças, independentemente de sua localização ou condição social, oportunidades de aprendizado e desenvolvimento integral.

2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1. ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DECÊNIO 2009 A 2019

A LDB 9.394/96 afirma, em seu art. 29, que a Educação Infantil corresponde à primeira etapa da educação básica, e que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Nesse contexto, as políticas públicas no Brasil, voltadas para a educação, cada vez mais têm buscado materializar esta compreensão, aprimorada ao longo de décadas, sobre o importante papel da Educação Infantil no desenvolvimento e educação das crianças, como por exemplo, nos aponta a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – quando afirma que nas últimas décadas, cada vez mais se vincula a concepção de educar com o cuidar, sendo ambos indissociáveis no processo educativo, na Educação Infantil.

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (Brasil, 2018, p. 15).

Tão importante quanto entender a grande relevância da Educação Infantil e as políticas públicas a ela associadas, é compreender o seu funcionamento em âmbito nacional, pesquisando junto aos entes federados sobre os processos de gestão e suas principais ferramentas. Para tanto, se torna necessário colocar a Educação Infantil no campo da avaliação. A avaliação faz parte do ciclo das políticas públicas e se apresenta como um instrumento chave de gestão, principalmente pelo seu auxílio tanto na tomada de decisões, quanto nas ressignificações dos processos. “A análise dos dados obtidos, a produção de juízos de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações são etapas indissociáveis do ato de avaliar.” (Machado, 2012, p 71)

Poucos são os estudos sobre a Educação Infantil que tratam da temática da avaliação. Quando se pesquisa sobre os estudos voltados para a Educação Infantil, observa-se que os mesmos possuem uma abordagem ampla, nas mais diversas áreas e temáticas, como por

exemplo: o cotidiano, políticas públicas, musicalização, ludicidade, o papel e trabalho do professor, os impactos da pandemia, entre tantos outros. Não obstante, como afirma Souza (2023), ainda são poucas as publicações que abordam diretamente a avaliação da Educação Infantil, especialmente quando se considera o recorte nacional, e principalmente quando se compara com as publicações voltadas para as outras etapas da educação básica.

Ainda segundo Souza (2023), em um levantamento feito nos periódicos que abordam a temática da avaliação, no período histórico que vai de 2001 a 2021, os seis primeiros anos se destacam de forma negativa, por apresentarem total ausência de publicações sobre a avaliação da EI. Os dois primeiros registros de publicações são encontrados somente em 2007. Entre 2007 e 2012 a média de publicações ficou de um artigo por ano, tendo um acréscimo para 4,4/ano somente a partir de 2013.

De acordo com Moro et al. (2023), é somente a partir de 2009 que o Ministério da Educação (MEC) passa a investir de maneira mais consistente em propostas e discussões acerca da avaliação institucional para a Educação Infantil, com uma publicação sobre os *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (Brasil, 2009b). Este documento estabelece-se como um instrumento de autoavaliação, baseado em sete dimensões, sendo elas:

- 1 – Planejamento institucional;
- 2 – Multiplicidade de experiências e linguagens;
- 3 – Interações;
- 4 – Promoção da saúde;
- 5 – Espaços, materiais e mobiliários;
- 6 – Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais;
- 7 – Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Didonet (2012) ressalta que os setes indicadores de qualidade da Educação Infantil não são nem ferramentas de medida e nem de quantificação, mas funcionam como uma espécie de guia, chamando para uma tomada de consciência acerca da forma como está sendo o desempenho daqueles que trabalham em estabelecimentos de Educação Infantil.

Vercelli e Vale (2020) elencam documentos legais que regem a Educação Infantil no Brasil e foram primordiais para a construção e direcionamento legal desta etapa da educação básica, a saber: a Constituição Federal de 1988; o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – lei nº 8069/90); o documento lançado em 1995, intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - lei nº 9394 de 1996). Além desses documentos, em 1998 os documentos: “Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de

Educação Infantil” e os “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, se constituem como marcos legais bem relevantes. O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 e de 2014, os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, de 2006 e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, de 2010, também contribuíram para a construção desse campo de pesquisa.

Vale ressaltar ainda que a contextualização da oferta e atenção estatal à Educação Infantil no Brasil tem sido marcada por avanços recentes, mas também por desafios. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceram o direito à Educação Infantil como parte integrante da educação básica. Desde então, as políticas públicas têm buscado ampliar o acesso e melhorar a qualidade dessa etapa educacional. No entanto, apesar dos esforços, ainda persistem lacunas quanto à universalização do atendimento, especialmente em áreas rurais e mais vulneráveis, onde a oferta de vagas em creches e pré-escolas é limitada.

Apesar de o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2015), definir metas para ampliar o atendimento, com foco na ampliação das creches e na universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, os desafios para garantir a qualidade e a equidade permanecem, exigindo maior investimento e a implementação de políticas públicas que considerem as desigualdades regionais e sociais. Nesse contexto, ABUCHAIM (2018), ressalta no documento da Unesco “Panorama das políticas de Educação Infantil no Brasil”, que a atuação estatal tem sido crucial na tentativa de garantir que todas as crianças brasileiras, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, tenham acesso à Educação Infantil de qualidade.

Em 2009 e 2010, uma pesquisa de avaliação intitulada “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, é divulgada, sendo gerenciada pela Coordenação-Geral de Educação Infantil, que é ligada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Coedi/SEB/MEC). O financiamento dessa avaliação foi por meio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e foi realizada pela equipe da Fundação Carlos Chagas (FCC). Foram avaliados nesta pesquisa a qualidade dos serviços e ambientes, de escolas de Educação Infantil, por amostragem, com instituições públicas, conveniadas e privadas, em seis capitais, sendo elas: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina. Nesta avaliação foram utilizados instrumentos com versões traduzidas das escalas *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition* (ITERS-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition* (ECERS-R). Os resultados, na média geral, a partir das subescalas (*Espaço Imobiliário; Rotinas de Cuidado Pessoal, Falar e Compreender; Atividades;*

Interação; Estrutura do Programa; Pais e Equipe), indicaram níveis insatisfatórios de qualidade nas creches e pré-escolas investigadas. Nesta pesquisa a pontuação total da escala foi apresentada numa variação de um a dez pontos, conforme demonstrado a seguir.

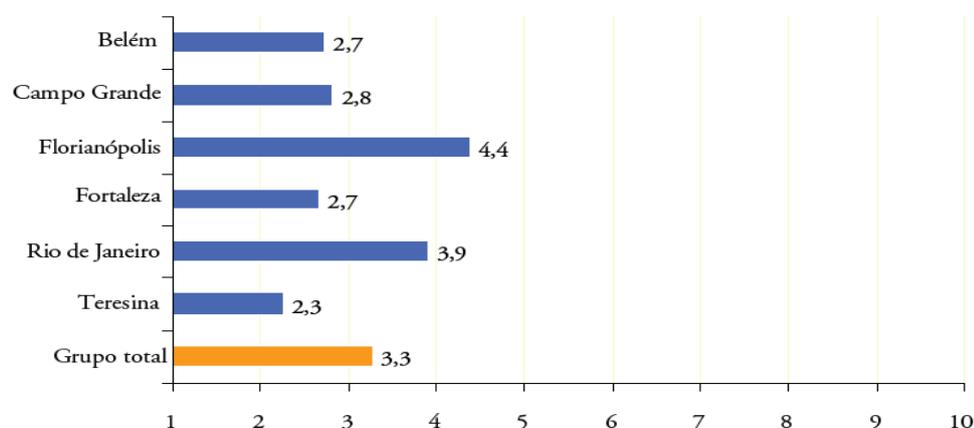
Tabela 1- Pontuação adotada na pesquisa Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa

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

Fonte: FCC – Fundação Carlos Chagas. **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa 2009-2010**: Relatório Final. São Paulo, 2010.

No que se refere às creches, sobre a qualidade dos serviços e ambientes, nos seis municípios pesquisados, a média geral foi igual a 3,3 pontos, situando-se no nível de qualidade “*Básico*”. Entretanto, quando analisados, de forma individualizada, os dados apontam que das seis capitais investigadas, apenas duas, Florianópolis e Rio de Janeiro, tiveram resultados considerados “*Básico*”, de acordo com a média geral na escala ITERS-R aplicada em 91 instituições, ficando as outras quatro capitais, Belém, Campo Grande, Fortaleza e Teresina, com resultados considerados “*Inadequado*”, conforme o gráfico 1, que segue abaixo:

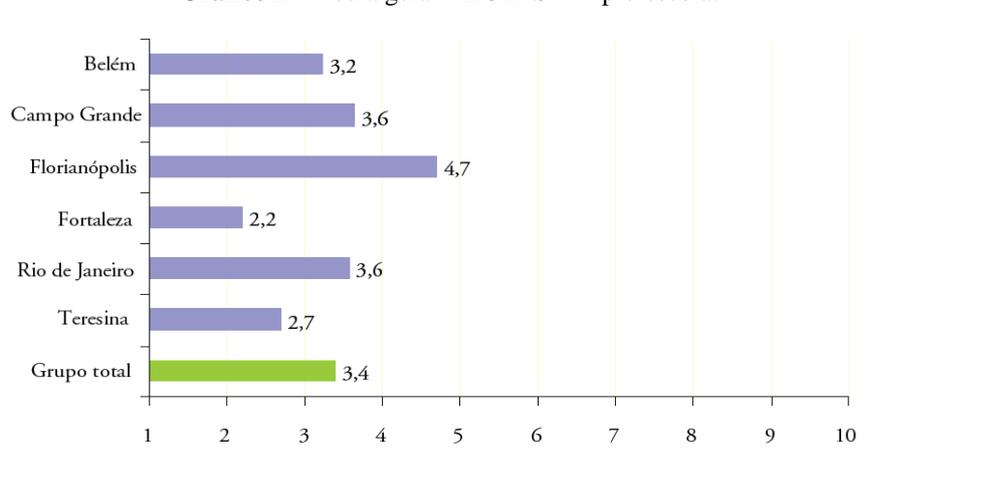
Gráfico 1: Média geral na escala ITERS-R – creche.



Fonte: FCC – FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa 2009-2010**: Relatório Final. São Paulo, 2010.

Já na pré-escola, em relação aos resultados alcançados, também em relação à qualidade dos serviços e ambientes, a escala ECERS-R foi aplicada em 138 turmas de pré-escola, nos seis municípios pesquisados, e a média geral foi de 3,4 pontos, correspondendo ao nível de qualidade “*Básico*”. Neste caso, diferente dos resultados individuais relativos às creches, quando analisados, de forma individualizada, os dados demonstram que das seis capitais investigadas, quatro, sendo elas Belém, Campo Grande, Florianópolis e Rio de Janeiro, tiveram resultados considerados “*Básico*”, enquanto as outras duas, Fortaleza e Teresina, tiveram os seus resultados considerados “*Inadequado*”, conforme demonstrado no gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Média geral – ECERS-R – pré-escola.



Fonte: FCC – Fundação Carlos Chagas. **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa 2009-2010: Relatório Final.** São Paulo, 2010.

Diante dos dados apresentados, é possível inferir que, apesar dos resultados da pré-escola serem mais satisfatórios que os alcançados na creche, de acordo com essa avaliação realizada entre 2009 e 2010, em seis capitais do Brasil, ambas atingiram, na média geral, o índice de qualidade considerado “*Básico*”, porém, vale ressaltar que nenhuma conseguiu sequer alcançar o índice de qualidade considerado “*Adequado*”, cuja pontuação estabelecida para este foi de 5 a 7 pontos.

Já em 2011, de acordo com Souza (2015), a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República fomentou um debate nacional com a proposta de uso do Ages & Stages Questionnaires–ASQ-3 para avaliar o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. “Trata-se de um instrumento desenvolvido nos Estados Unidos, em 1997, por Jane Squires e Diane Bricker, que tem como foco aquilatar o desenvolvimento da criança.” (SOUZA 2015). O referido instrumento traz como propósito a avaliação individual das crianças,

classificando-as em três níveis: *necessidade de uma avaliação em profundidade, recomendação de monitoramento e estímulos adicionais ou registro de que o desenvolvimento está dentro do esperado/programado.*

Segundo Moro et al. (2023), ainda em 2011, movimentos sociais, pesquisadores e formadores se posicionaram claramente contrários a este método de pesquisa por trazer uma proposta de testagem em larga escala de crianças pequenas, desde bebês, baseados na aplicação realizada em uma amostra de 46.650 crianças em creches, na cidade do Rio de Janeiro (Filgueiras, 2011), onde, a partir daí, cogitava-se a proposta do ASQ-3 passar a ser pensado e discutido como política pública nacional.

Tavares, Mograbi e Landeira-Fernandez (2015), elucidam alguns pontos que explicam de forma mais clara e detalhada alguns dos motivos pelos quais surgiram tantos movimentos contrários a esta proposta de avaliação como política pública nacional. Com base nos resultados da pesquisa previamente realizada na cidade do Rio de Janeiro, alguns fatores foram destacados, a saber: indícios de que inúmeras questões poderiam ser modificadas com o objetivo de tornar o instrumento mais fidedigno, ao ser aplicado no ambiente de creche; debate em relação ao domínio “Comunicação”, no qual um dos itens com a correlação baixa foi relacionado com as particularidades culturais brasileiras e à inexistência de comando.

Ainda de acordo com Tavares, Mograbi e Landeira-Fernandez (2015), na conclusão do relatório, em relação a avaliação pelo instrumento ASQ-3, a sua versão original traz propriedades psicométricas suficientes para identificação de possíveis desvios de desenvolvimento para a população de língua inglesa em ambiente familiar, contudo, quanto a versão ASQ3-BR, com as devidas adaptações para a língua portuguesa utilizada no Brasil, também apresentou características psicométricas para o mesmo objetivo, com restrições para o domínio Pessoal e Social. Contudo, foram identificados diversos itens que demonstraram índices de correlação item-total com o domínio em questão, abaixo dos limites razoáveis, afetando assim a confiabilidade do domínio.

Estas são algumas das razões pelas quais a divulgação da proposta de avaliação na Educação Infantil, com o método de investigação ASQ-3, como um caminho a ser apoiado pelo governo federal, acabou gerando tantas manifestações contrárias, que resultaram em manifestos e documentos, tanto de entidades quanto de pesquisadores. Um exemplo foi o manifesto publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a partir da manifestação do Grupo de Trabalho “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”, onde declarou

[...] REPÚDIO à adoção de políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal de avaliação em larga escala do desempenho da criança de 0 até 6 anos de idade, por meio de questionários, testes, provas e quaisquer outros instrumentos, uma vez que tais procedimentos desconsideram a concepção de Educação Infantil e de avaliação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05 de dezembro de 2009) e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009). (Sousa, 2014, p. 11).

Em consonância com a ANPED, a Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, realizado em novembro de 2012, em Brasília, publicou também a seguinte moção de “repúdio à proposta da Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal de aplicação do instrumento ASQ-3 para avaliação de crianças no âmbito das creches”, conforme demonstra um trecho que segue:

Considerando que a proposta, veiculada pela imprensa e mídia eletrônica, da utilização do instrumento Age & Stages Questionnaires (ASQ-3), elaborado em contexto alheio ao brasileiro, fragiliza as discussões sobre currículo e avaliações contextuais em curso e não se compatibiliza com os marcos legais já pactuados. Os psicólogos e demais profissionais do campo da infância, reunidos no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, ocorrido de 12 a 15 de novembro em Brasília, manifestam seu repúdio à proposta de avaliação de crianças de 0 a 3 anos de idade no âmbito das creches, apresentada pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE). (Souza, 2014, p.48)

Outras entidades, como o Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (Cindedi), o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (Mieib), a Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi /SEB/MEC) e a Rede Nacional Primeira Infância, constituída por um conjunto de organizações da sociedade civil, de governo e do setor privado de outras redes e de organizações multilaterais que atuam na promoção e defesa dos direitos da primeira infância, também se posicionaram contrárias ao uso do Ages & Stages Questionnaires– ASQ-3, como método de avaliação na Educação Infantil, publicando também suas respectivas notas de repúdio ao mesmo. Além das entidades, alguns pesquisadores (Bauer; Horta-Neto, 2018; Cançado, 2017; Corrêa, 2007; Godói, 2010; Moro; Souza, 2014; e Ribeiro, 2018 apud Moro et al., 2023), também manifestaram suas oposições sobre este método, sob argumentações que revelam e denunciam uma exposição, por parte das crianças, desde bebês, a avaliações meritórias e classificatórias, dos mais variados tipos.

Ainda em 2011, em meio a toda esta discussão, o MEC instituiu um Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, composto por representantes de órgãos

governamentais e entidades da sociedade civil, que se reuniram entre os meses de abril e setembro de 2012, sob a coordenação da SEB/MEC, elaborando um documento que propõe subsídios para definição da política de avaliação que incorpore as orientações já existentes para a EI em âmbito nacional. De acordo com Moro et al. (2023), como resultado dos trabalhos desse grupo foi constituído o documento cujo o título é *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*, o qual reafirma que “a avaliação deve ser concebida e construída com a participação de diversas instâncias e segmentos envolvidos com a Educação Infantil, possibilitando uma avaliação democrática” (Brasil. MEC, 2012, p. 14).

Este documento traz diretrizes que destacam uma coerência que a sistematização da avaliação deve ter com as características e finalidades da Educação Infantil, incluindo “ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo”, produzindo “informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais”, além de articular-se “ (Brasil. MEC, 2012, p.18).

Tais diretrizes apontam para uma “metodologia que articule dimensões complementares”, e que contemplem “as políticas e programas implementados pelas instâncias governamentais envolvidas com a EI”, bem como “projetos e práticas das instituições educacionais, que se referem à avaliação institucional” (Brasil. MEC, 2012, p. 19). Cabe ressaltar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira (Inep) foi incumbido de operacionalizar essa proposta de avaliação e vem, desde 2013, tomando medidas neste sentido, como por exemplo, a criação da Comissão de Especialistas de Avaliação da Educação Infantil, com a finalidade de contribuir com propostas para a implementação da avaliação dessa etapa. Por consequência, foi constituído um GT de Avaliação da Educação Infantil, pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), onde, como resultado do trabalho desse grupo de pesquisa, em 2015, é apresentada uma proposta de avaliação com foco no monitoramento das condições de oferta, condizentes com o preconizado pelo Plano Nacional de Educação - PNE. (Moro et al., 2023, p. 659)

A própria LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) discorre em seu texto, não somente sobre políticas públicas para a Educação Básica, mas provoca também no sentido da construção e necessidade de avaliação desta etapa. Entretanto, entre as etapas que tiveram ações concretas e contínuas de avaliação, apenas o Ensino Fundamental e Ensino Médio foram contemplados, ficando a Educação Infantil fora dos processos avaliativos. De acordo com Souza (2015), na perspectiva de superar essa lacuna, o PNE 2014-2024, estabelecido por meio da Lei nº 13.005 de junho de 2014, ao apresentar o planejamento para a educação brasileira de 2014 a 2024, prevê a implantação da 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;” (Brasil, Lei 13.005/ 2014, Meta 1, item 1.6).

É importante destacar que, em meio a esse processo de construção da avaliação da Educação Infantil, no que se refere à coleta de dados para fins de pesquisa e avaliação da EI, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que segundo (Brasil, 2011), desde 1991, tem coletado dados por meio do Censo Escolar. No entanto, essas informações, embora acessíveis aos pesquisadores e ao público interessado mediante solicitação dos microdados, não eram sistematizadas com o objetivo de avaliar as redes de ensino de forma mais ampla. Por consequência, esse cenário acabou limitando o uso das informações públicas coletadas para a formulação de políticas específicas para a Educação Infantil, tornando-se mais um recurso informativo do que uma ferramenta de avaliação e diagnóstico para o desenvolvimento da educação no Brasil.

Contudo, mesmo diante de todas as ações já mencionadas, um período de rupturas acabou por inviabilizar a realização de uma avaliação da EI, em âmbito nacional, entre os anos de 2016 e 2018. Segundo Moro; Savio; Santos; & Coelho (2023), isso se deu em decorrência de fatores e acontecimentos políticos que abalaram e modificaram os rumos da gestão política do país, que acabou alterando a política de governo, em âmbito federal, com o apoderamento ilícito da Presidência da República, em 2016. A partir dessa realidade, uma série de políticas e programas com ênfase na iniciativa privada foram executados e, como consequência, fez com que muitas ações e concepções voltadas para a Educação Infantil, entre elas o próprio processo de avaliação em construção, ficasse bastante prejudicado.

Somente em 2019 o INEP anuncia o novo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), agora com a inclusão da Educação Infantil, em caráter de estudo-piloto, onde os dados apresentados sobre a EI, foram elaborados com base nos dados do Censo da Educação Básica. (Brasil, 2019). Embora o acompanhamento desses dados tenha sido contínuo, a primeira avaliação formal e abrangente das metas determinadas pelo PNE, via questionário eletrônico do próprio SAEB, só foi realizada em 2021, concretizando assim o que já se preconizava, desde a LDB 9.394/96 ao PNE (2014-2024), que é a efetiva Avaliação da Educação Infantil, no Brasil.

2.2. SAEB NA SÉRIE HISTÓRICA 1990 a 2019: PRINCIPAIS AÇÕES E MUDANÇAS ATÉ A INCLUSÃO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Da Silva e De Carvalho (2022), o SAEB teve sua primeira edição no ano de 1990, sendo considerado um instrumento de avaliação externa que tem por objetivo mensurar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras, em consonância com as informações disponibilizadas no Portal do INEP. Nessa perspectiva, o SAEB busca avaliar, por intermédio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos em escolas públicas e privadas, a qualidade da educação oferecida no país.

A primeira edição do SAEB ocorre de forma amostral em escolas públicas de nosso país e o público alvo dessa primeira avaliação foram as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, a partir de currículos dos sistemas estaduais como base para formulação dos itens, com abordagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências naturais e Redação.

A segunda edição do SAEB foi em 1993 com o mesmo formato da avaliação piloto, porém, segundo Bonamino (2016), a novidade nesta versão se deu a reformulação dos questionários aplicados aos professores e gestores, no intuito de priorizar questões relativas ao perfil e à prática, tanto dos gestores quanto dos docentes, passando a incluir itens sobre a experiência e a formação, de que forma se deu o acesso ao cargo e qual a situação funcional na carreira.

Em 1995, cinco anos após a sua implementação, o SAEB promove mudanças, a começar pela a inclusão das escolas particulares, também de forma amostral, e o público-alvo agora migrou para alunos dos finais de ciclo (4º e 8º série do Ensino Fundamental e 3º ano do ensino médio). Houve também mudanças nas áreas de conhecimento, passando para Língua Portuguesa e Matemática (Brasil, Inep, 2020). Outra mudança neste processo de avaliação importante foi a implementação da Teoria de Resposta ao Item – TRI¹, que veio com o objetivo de tentar melhorar a apresentação dos resultados com o intuito de superar a divulgação dos mesmos por meio de percentuais de acerto e compará-los em diversos contextos. Agora o foco na análise passa a ser outro, ou seja, ao invés de um foco geral da prova, passa a ser cada item em específico.

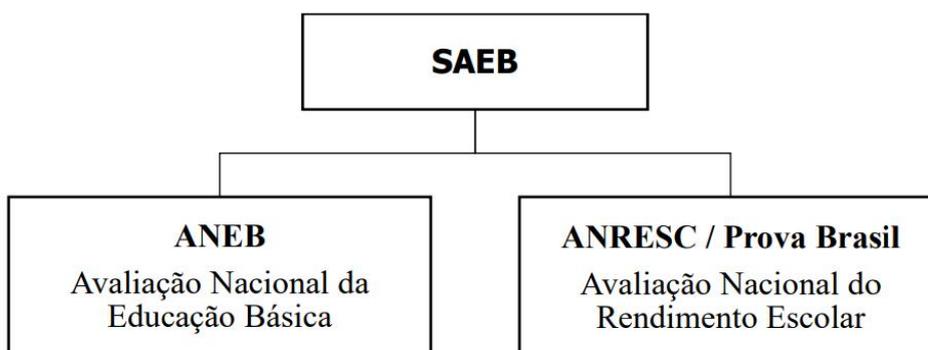
¹ “A TRI é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item.” (KLEIN, 2009, p. 127).

Ainda de acordo com Da Silva e De Carvalho (2022), na edição de 1997 houve um acréscimo de disciplinas contempladas. Além da Língua Portuguesa e da Matemática, somou-se ao processo a disciplina de Ciências (física, química e biologia), mantendo o mesmo público alvo e incluindo a formulação de itens por meio de escalas de proficiência utilizando-se das matrizes de referência, ou seja, conteúdos que trazem uma relação direta com habilidades e competências correspondente ao ano/série e também disciplina. No SAEB de 1999 seguiu praticamente o modelo da edição anterior.

Novas mudanças são registradas na edição de 2001 quando o SAEB volta a aplicar seus testes apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa também foi a edição que completou o sexto ciclo de avaliação e que a partir dela o SAEB começa a se abrir para novas perspectivas. “A partir de então, o Inep começou a apresentar pressupostos teóricos, conceituais e metodológicos que guiaram todo caminho da reelaboração dos instrumentos do SAEB.” (Bonamino, 2016). A edição 2003 do SAEB segue os mesmos moldes e padrões de sua antecessora, como informa o Portal do INEP, quando afirma: “2003 – consolidação” dos moldes da edição de 2001.

Segundo Magalhães (2022), em 2005 o SAEB volta a passar por mudanças significativas, entre elas, a ampliação do público-alvo, que deixa de ser amostral, passando agora a ser censitário. Entretanto, a mudança com mais relevância para esta edição foi a que resultou da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, que reformula o SAEB, onde agora passa a ser constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, conforme demonstrado na figura 1 abaixo:

Figura 1 - Saeb composto por duas avaliações: ANEB e ANRESC (Portaria n. 931/2005)



Fonte:

Magalhães, W. B.: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): trajetória e alterações no período de 1990 a 2021, p. 74.

Nesse contexto, é importante ressaltar dois pontos importantes, sendo o primeiro a questão em que mesmo com as seguintes mudanças, esse sistema de avaliação ainda continua sendo chamado de SAEB, e em segundo, é que enquanto a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e que traz como público alvo todas as escolas da rede pública de ensino localizadas na zona urbana, com a quantidade mínima de 20 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (4ª série/ 5º ano), ou dos anos finais do Ensino Fundamental (8ª série / 9º ano), inova adotando a pesquisa censitária², a Aneb permanece com “uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual, aplicada para uma amostra significativa de estudantes de 4ª e 8ª séries (atualmente denominado 5º e 9º anos, respectivamente) do Ensino Fundamental, e 3ª série (atualmente denominado 3º ano) do Ensino Médio.” (Magalhães 2022, p.74)

Na edição de 2007, o SAEB seguiu o modelo da edição anterior, aplicando a Aneb e a Prova Brasil (Anresc). Porém, o algo a mais foi a criação do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Graças ao novo formato estruturado em 2005, o INEP conseguiu combinar “médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, e calcular o Ideb” (Brasil, Inep, 2020). As edições SAEB 2009 e 2011 seguiram com o mesmo formato de 2007, sem maiores alterações.

O SAEB 2013 passa por outras importantes reformulações. Uma delas foi a implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), instituída pela Portaria n. 482, de 07 de junho de 2013 (Brasil, 2013a). Esta efetivação estava prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nesse formato, o SAEB tem sua nova composição com três avaliações externas e em larga escala: a Aneb, a Anresc/Prova Brasil e a Ana, demonstrado abaixo, na figura 2:

Figura 2 - Saeb composto por três avaliações: ANEB, ANRESC e ANA.



Fonte: Magalhães, W. B.: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): trajetória e alterações no período de 1990 a 2021, p. 7.

Outra mudança que mereceu destaque ainda em 2013, segundo Da Silva e De Carvalho (2022), foi a inclusão da avaliação de ciências, de forma experimental, para alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental, além de “um pré-teste de ciências naturais, história e geografia, que não gerou resultados para a edição” (Brasil, Inep, 2020). É importante ressaltar ainda que após a implantação, a ANA foi aplicada três vezes, sendo a primeira em 2013, como edição-piloto, em 2014 e por fim em 2016, pulando o ano de 2015, que segundo o INEP, não foi por motivos financeiros e sim por uma questão pedagógica, neste caso se referindo ao processamento dos dados de 2014, que só foram concluídos apenas em junho de 2015, “sendo necessário “mergulhar” nos dados antes de produzir novas estatísticas, explicação dada pelo então presidente do INEP, Francisco Soares.

A versão 2015 do SAEB apresentou como inovação uma plataforma chamada pelo INEP de “Plataforma Devolutiva Pedagógicas”, cujo objetivo era a disponibilização dos itens contemplados na Prova Brasil (Anresc), descritos e comentados por especialistas da área, com funcionalidades que possam dar suporte para estudantes, professores e gestores. Os itens em questão são “as habilidades aferidas, conforme a operação mental, objeto do conhecimento, complemento do objeto do conhecimento e sobretudo os contextos que em língua portuguesa estão vinculados aos gêneros discursivos textuais.” (Ribeiro & Silva 2015, p. 4). Este fato foi considerado como um importante auxílio para um melhor entendimento da prova, descritores, comentários dos especialistas e da análise estatística do item, sendo esta considerada a primeira vez que foi revelada a maneira de organização, elaboração e entendimento dos itens utilizados na aplicabilidade dos testes, por parte do INEP.

Na edição 2017 do SAEB, a avaliação foi censitária, onde abrangeu ainda mais a composição do SAEB, uma vez que neste momento a avaliação censitária também é aplicada para a 3ª série do Ensino Médio. Outro aspecto relevante desta edição foi a participação das escolas privadas no SAEB, por adesão e de forma amostral, passando assim a também fazer parte dos índices do IDEB. Um dado importante desta edição deve ser ressaltado, pois de acordo com Magalhães (2022), neste mesmo ano saiu a Resolução CNE/CP n. 2/2017 onde determinava que, sobre as matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala da educação básica, as mesmas deveriam estar alinhadas com a BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação (Brasil, 2017f, art. 16). A grande questão é que até o presente

momento em que esta resolução foi publicada a BNCC ainda não havia deliberado sobre o Ensino Médio. Somente no ano seguinte, a partir da Resolução n. 4/2018 regulamentou-se esta situação quando a mesma determinou “que as matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala relativas ao Ensino Médio devem ser alinhadas à BNCC da etapa do Ensino Médio, no prazo máximo de 4 (quatro) anos a partir da sua publicação.” (Magalhães, p. 92).

Em 2019, a partir da Portaria n°. 366, de 29 de abril de 2019 (Brasil, 2019a), o SAEB tem as suas diretrizes de realização alinhadas com a BNCC. No entanto, outras mudanças significativas desta edição foram registradas como: a unificação das avaliações – ANEB, ANRESC/Prova Brasil e ANA – passando agora ser chamada unicamente pelo nome SAEB; o acréscimo de questionários para Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, mais especificamente para serem respondidos pelos titulares da pasta nos Estados e Municípios; o acréscimo de provas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas para uma amostra de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental; a referência para a avaliação da alfabetização agora passa a ser no 2º ano do Ensino Fundamental, de forma amostral; a BNCC passa ser a referência no que diz respeito à formulação dos itens do 2º ano do ensino fundamental e do 9º ano do ensino fundamental, em específico, nos testes de ciências da natureza e ciências humanas (Brasil, 2019a).

Enfim, das relevantes alterações da edição do SAEB 2019, o acréscimo da Avaliação da Educação Infantil, ainda que em caráter de estudo-piloto, é a que traz mais destaque entre as mudanças realizadas, pois trata-se da primeira vez em que a Educação Infantil é avaliada em larga escala, e em nível nacional. De acordo com Da Silva e De Carvalho (2022), ainda não foram aplicados testes para a Educação Infantil, porém o instrumento de avaliação se deu por meio da aplicação de questionário eletrônico, tendo como público alvo diretores, professores e secretarias municipais e estaduais de educação.

Dentre os oito questionários aplicados na edição de 2019, os que abordaram a Educação Infantil, em suas questões, foram apenas quatro, sendo eles: questionário eletrônico do secretário estadual, questionário eletrônico do secretário municipal, questionário eletrônico do diretor e o questionário eletrônico do professor de Educação Infantil, sendo este último, o único com abordagem exclusiva para a segmento da EI. (Brasil, Inep, 2021)

O Questionário Eletrônico do Secretário Estadual SAEB 2019 foi dividido em nove blocos, com noventa itens, sendo eles: Informações Pessoais e Experiência Profissional; Organização e Planejamento; Conselhos de Gestão, Educação Infantil; Ensino Fundamental;

Ensino Médio; Avaliação; Plano de Carreira; Avaliação do Questionário. Dentre estes blocos, a Educação Infantil foi avaliada em apenas quatro, e em quinze itens apenas, distribuídos da seguinte forma:

- 1. Organização e Planejamento (01 item).**
- 2. Conselhos de Gestão (03 itens).**
- 3. Educação Infantil (08 itens).**
- 4. Plano de Carreira (03 itens).**

O Questionário Eletrônico do Secretário Municipal SAEB 2019 também foi dividido em nove blocos, com as mesmas nomenclaturas, com os mesmos quinze itens destinados a avaliação da EI, dentre noventa e cinco no total, contidos nos mesmos quatro blocos, porém com apenas um item que difere: enquanto um dos itens questiona sobre a existência ou não de um Currículo Estadual para a Educação Infantil o outro vai questionar se existe ou não um Currículo Municipal para a Educação Infantil. (Brasil, Inep, 2021)

Enfim, o Questionário Eletrônico do Diretor SAEB 2019 está dividido em sete blocos, contendo cento e cinquenta itens no total, sendo eles: Informações Pessoais e Experiência Profissional; Condições de Funcionamento da Escola; Recursos e Infraestrutura; Gestão e Participação; Gestão Pedagógica; Educação Inclusiva; e Avaliação do Questionário. Contudo, a abordagem avaliativa com questões voltadas à Educação Infantil se dá apenas em quatro itens, todos no bloco Condições de Funcionamento da Escola. (Brasil, Inep, 2021)

O Questionário Eletrônico do Professor de Educação Infantil SEAB 2019, que dentre os aplicados no SAEB 2019, é o único cujo questionamentos são exclusivamente dirigidos ao ambiente, profissionais, infraestrutura e recursos pedagógicos, a partir da visão do Professor(a) da EI. Este questionário está subdividido em seis blocos, com cento e quarenta e nove itens no total, sendo eles: Informações Gerais; Formação; Experiência Profissional e Condições de Trabalho; Caracterização da Turma e da Sala de Atividades; Materiais e Recursos Pedagógicos; Avaliação do Questionário. (Brasil, Inep, 2021)

Na busca por um melhor entendimento acerca da construção do processo de Avaliação da Educação Infantil no Brasil, percebeu-se a necessidade de compreender os principais episódios históricos, a partir da elaboração de leis, planos e sistemas, que nos trouxeram à organização e estrutura das políticas educacionais as quais estamos submetidos na atualidade. Entre eles, se destacam a LDB (9.394/96), o PNE (2014-2024) e o SAEB, além dos atores e contextos que também protagonizaram este processo.

A LDB (9.394/96) teve um papel muito importante quando elucidou sobre a Avaliação da Educação Infantil ao deliberar sobre a avaliação da criança como sendo uma competência da escola e provoca o poder público, na figura dos seus principais atores, a trazer para o debate a reflexão sobre a valorização da Educação Infantil, uma vez que é comprovada, cientificamente, a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento dos seres humanos, principalmente no que se refere aos aspectos físico, cognitivo, afetivo e social.

Outro ponto de destaque foi a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que, entre outras determinações, veio reforçar este movimento em direção a construção de um processo avaliativo para EI, quando propõe, entre suas diretrizes, metas e estratégias para a implantação da avaliação nacional da Educação Infantil, com base em parâmetros de qualidade, com o intuito de aferir sobre os aspectos relevantes para a efetiva realização do desenvolvimento da aprendizagem na etapa da EI.

Concomitante a isso, é importante ressaltar a inegável relevância do SAEB na estruturação da Educação Básica no Brasil, que desde o seu início, na década de 1990, tem contribuído de forma significativa para os avanços na educação a partir de uma avaliação em larga escala que, por consequência, oportunizou benefícios como avanços e melhorias das políticas públicas voltadas à ampliação e estruturação da educação, como exemplo a inclusão da Educação Infantil no Sistema de Avaliação da Educação Básica, a partir de 2019, ainda que não com uma metodologia específica de avaliação diretamente aplicada aos alunos dessa faixa etária, mas sendo direcionada aos seus atores e gestores centrais, como secretários(as) municipais e estaduais, diretores(as) e os que estão diretamente e diariamente envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem das crianças, professoras e professores, começando assim a desenhar uma realidade desse segmento da educação, em nível nacional.

Enfim, as mudanças e inovações implementadas no SAEB refletem a intencionalidade em aprimorar a qualidade da educação básica no Brasil e a busca em garantir que todos os segmentos, incluindo a Educação Infantil, sejam adequadamente avaliados e atendidos em suas necessidades específicas, esforços estes fundamentais para promover uma educação de qualidade e equitativa para todas as crianças e jovens do país.

3. METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido utilizando uma abordagem quantitativa, conforme descrito por Creswell (2010), que destaca a importância desse método para a análise de grandes quantidades de dados e para a verificação de hipóteses de forma objetiva. O método quantitativo é adequado para responder à questão de pesquisa proposta, permitindo que se estabeleçam relações claras entre variáveis previamente definidas. Além disso, este tipo de abordagem “inclui uma quantidade substancial de literatura no começo de um estudo para dar direção às questões ou hipóteses de pesquisa” (CRESWELL, 2007, p. 47). A escolha pelo método quantitativo também se justifica pela necessidade de mensurar variáveis de maneira precisa e de testar hipóteses de forma estatisticamente rigorosa. Com isso, espera-se que os resultados obtidos contribuam de forma significativa para a compreensão das conclusões do estudo. Dessa forma, o método quantitativo confere ao estudo uma robustez metodológica que facilita a validação e a comparação dos resultados com outros estudos da área.

A pesquisa explorou diferentes aspectos da gestão da Educação Infantil, incluindo a infraestrutura das instituições e os recursos disponíveis de políticas educacionais. Para efetuar as análises foram utilizadas as bases de dados disponibilizadas nos microdados do Saeb, publicados no sítio do Inep (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>, acesso em 20/09/2022).

Para realizar a limpeza da base de dados, bem como para o cálculo das estatísticas descritivas foi utilizado o *Statistical Software for Social Sciences - SPSS 28*. Para a realização das análises psicométricas: análise fatorial exploratória e cálculo da fidedignidade foi utilizado o *software* livre FACTOR (LORENZO-SEVA & FERRANDO, 2021), disponível gratuitamente no link: <https://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/> (Acesso em: 10/07/2022).

Para a limpeza da base de dados com as respostas dos secretários municipais foi utilizada como variável chave a “CO_VALIDO”, a fim de verificar o total de casos válidos na base de secretários(as). Nesse contexto, foram feitas duas limpezas do banco para chegar ao banco de dados ideal para esta pesquisa. A primeira, partiu do número total de participantes do Questionário SAEB 2021, que correspondeu a 5.596, onde neste caso, na base final, apenas os participantes com CO_Valido igual a 1 foram considerados, sendo que aqueles com “CO_Valido” igual a zero foram eliminados. Dessa forma, chegou-se ao número de 4.676 participantes válidos, sendo este o resultado da amostra final da primeira limpeza do banco de

dados. Em seguida, a partir desse novo banco, foi realizada a segunda e definitiva limpeza do banco de dados, onde foi utilizada a variável chave **IN_PREENCHIMENTO**, com o intuito de assegurar a inclusão apenas dos questionários que foram preenchidos parcial ou totalmente, ou seja, sendo excluídos da base todos os registros em que **IN_PREENCHIMENTO** era igual a "0", indicando "não preenchido". Após essa limpeza, os números finais de participantes com respostas válidas foi de 4.453, enquanto 223 respostas acabaram sendo excluídas nesta última limpeza, por não terem sido preenchidas. Vale ressaltar que o processo de limpeza seguiu rigorosamente conforme as diretrizes para o tratamento de dados ausentes, garantindo que a integridade dos resultados não fosse comprometida (BRITTO, 2005).

Para a análise descritiva foi utilizado o software SPSS, versão 28.0, conforme descrito por Meirelles (2014), uma ferramenta amplamente utilizada para o tratamento de dados quantitativos em diferentes áreas das ciências sociais. As análises descritivas incluíram a distribuição de frequência das variáveis de interesse, assim como a apresentação de medidas de tendência central, como a média, a mediana e o desvio padrão, para as variáveis contínuas. Além disso, essas medidas descritivas permitem uma compreensão inicial do comportamento das variáveis e das características da amostra, facilitando a detecção de outliers ou anomalias que possam distorcer os resultados. (AMARAL, 2024). Dessa forma, o SPSS se mostrou uma ferramenta robusta para organizar e descrever os dados de maneira clara e objetiva, garantindo uma base sólida para as análises realizadas.

Posteriormente, foi realizada uma análise fatorial exploratória (AFE) utilizando o software FACTOR (versão 12.04.05 de 2 de outubro de 2023), conforme recomendado por Damásio (2012). A AFE foi empregada para identificar as estruturas subjacentes às variações verificadas, agrupando os itens em fatores com base em suas correlações. É crucial para estudos que visam a redução dimensional, auxiliando na compreensão de como diferentes variáveis técnicas se agrupam em fatores comuns, facilitando a interpretação dos dados e simplificando a análise estatística. Uma análise fatorial exploratória permite reduzir a complexidade dos dados, identificando um número menor de fatores que explicam a maior parte da variância observada. Com isso, torna-se mais fácil identificar padrões latentes e relacionamentos entre as variáveis, o que é essencial para o desenvolvimento de modelos teóricos mais precisos.

O processo de análise fatorial utilizou os seguintes índices para adequação dos dados obtidos: Teste de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin); Análise Paralela (PA); Ajuste do Modelo; Matriz de Cargas Fatoriais; Qualidade e Eficácia das Estimativas de Escores Fatoriais (Índice

de Determinância do Fator (FDI) e a Confiabilidade Marginal ORION); e a Confiabilidade e Análise de Variância dos Escores Fatoriais, sendo este último, com as seguintes medidas clássicas de confiabilidade: O *Greatest Lower Bound to Reliability* (GLB), Ômega Ordinal de McDonald e por último o Alfa de Cronbach Padronizado, além do Lambda 2 de Guttman, “também é usada na mensuração de fidedignidade, considerado por alguns autores uma estimativa ainda melhor, principalmente quando os instrumentos contêm poucos itens ou quando a amostra é pequena”. (COLARES, 2016, p.11)

Em conclusão, a metodologia adotada neste estudo demonstra-se eficaz para a análise quantitativa dos dados referentes à gestão da Educação Infantil no Brasil. A utilização de ferramentas estatísticas robustas, como o SPSS e o FACTOR, busca garantir um tratamento preciso e confiável das variáveis, resultando em uma amostra final consistente após o rigoroso processo de limpeza de dados. A análise exploratória fatorial permitiu identificar padrões latentes e estruturas subjacentes aos dados, contribuindo para uma compreensão mais profunda das variáveis envolvidas. Dessa forma, uma metodologia quantitativa, aliada às técnicas estatísticas utilizadas, proporcionou uma base sólida para a validação das hipóteses e para a formulação de conclusões embasadas em rigor científico, permitindo que os resultados obtidos neste estudo possam contribuir de forma significativa na construção de um processo avaliativo cada mais eficiente e colaborativo no processo da gestão da Educação Infantil.

4. RESULTADOS

Esta seção está dividida em duas etapas, sendo a primeira a Análise Descritiva e a segunda a Análise Fatorial. Os resultados serão organizados em diferentes categorias, abrangendo aspectos estruturais e de gestão das secretarias responsáveis pela Educação Infantil no Brasil. Primeiramente, serão exploradas as características demográficas dos respondentes, como sexo, idade e cor ou raça, seguidas por uma análise detalhada das variáveis relacionadas à infraestrutura das instituições, recursos disponíveis e políticas educacionais inovadoras. A partir dessas análises, busca-se identificar padrões e tendências que possam contribuir para uma compreensão mais profunda das dinâmicas de gestão da Educação Infantil nos municípios brasileiros.

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA

Para a análise dos dados coletados a seguir, utilizou-se o software **SPSS 28.0**. A escolha deste software se deu pela sua robustez e facilidade de uso, além de ser amplamente aceito em pesquisas acadêmicas (Field, 2018). A análise de frequência foi realizada para entender melhor a distribuição das respostas às questões relacionadas à gestão da Educação Infantil, a partir do questionário SAEB 2021, respondido pelos Secretários Municipais de Educação, fornecendo insights valiosos sobre as gestões municipais, na educação.

Inicialmente, foi analisada a pergunta **Q071**: “A Secretaria possui instituições de Educação Infantil sob sua responsabilidade direta ou indireta?”. Para uma investigação mais aprofundada, foram filtrados os secretários que responderam "SIM", indicando que suas secretarias possuem instituições de Educação Infantil sob responsabilidade direta ou indireta. Esse grupo totalizou 4.453 respondentes. Além disso, 176 secretários marcaram a opção "NÃO", indicando a ausência de responsabilidade sobre tais instituições, e 76 respostas foram deixadas em branco.

Com a base de dados devidamente filtrada e a variável de interesse identificada, a próxima etapa consiste na análise de frequência das demais perguntas.

4.1.1. Análise Descritiva das Informações Sociodemográficas dos Secretários Municipais de Educação

Nesta seção, apresentam-se os resultados da análise descritiva realizada para as variáveis sociodemográficas da amostra, incluindo sexo, idade e cor ou raça dos participantes.

4.1.2 Distribuição por Sexo

A Tabela 3.1.1 apresenta a distribuição dos respondentes de acordo com o sexo. Observa-se que a maioria dos participantes da pesquisa é do sexo feminino, correspondendo a 71,7% da amostra total (N = 3195). Os respondentes do sexo masculino representam 27,8% (N = 1239), enquanto 0,4% (N = 19) optaram por não declarar o sexo.

Tabela 2. Distribuição da Amostra por Sexo

Sexo	Frequência	Percentual (%)
Masculino	1239	27,8
Feminino	3195	71,7
Não declarado	19	0,4
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

4.1.3. Distribuição por Faixa Etária

A análise da distribuição da amostra por faixa etária permite compreender o perfil demográfico dos participantes do estudo, destacando as faixas etárias predominantes e sua representatividade. Esses dados são fundamentais para contextualizar os resultados obtidos e interpretar as respostas, de acordo com o demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 3. Distribuição da Amostra por Faixa Etária

Faixa Etária	Frequência	Porcentagem (%)
Até 18 anos	4	0,10
Entre 19 e 30 anos	138	3,10
Entre 31 e 40 anos	915	20,80
Entre 41 e 50 anos	1770	40,20
Entre 51 e 60 anos	1239	28,15
Entre 61 anos ou mais	351	7,65
Total de 4453	4417	99,2
Ausentes	36	0,8

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

A análise da distribuição etária (Tabela 4) indica que a predominância de participantes com idades entre 41 e 50 anos, que representam 40,20% do total, evidenciando uma forte participação dessa faixa etária na amostra. Em seguida, observe-se que a faixa de 51 a 60 anos também apresenta uma contribuição significativa, com 28,15% dos participantes. As faixas de 31 a 40 anos e de 19 a 30 anos somam, respectivamente, 20,80% e 3,10%, estabelecendo uma menor representatividade de participantes mais jovens. Por outro lado, as idades até 18 anos e

acima de 61 anos representam as menores proporções, com 0,10% e 7,65%, respectivamente, observando que a amostra é majoritariamente composta por indivíduos de meia-idade. Esses dados refletem uma concentração de gestores em idade ativa, com menor envolvimento de faixas etárias mais jovens ou mais idosas, possivelmente devido à exigência da função ou perfil dos respondentes do questionário.

4.1.4. Distribuição por Cor ou Raça

A Tabela 5 ilustra a distribuição da amostra em relação à cor ou raça. A maioria dos respondentes se autodeclarou como Branca (57,4%), seguida pelos que se identificaram como Parda (35,1%) e Preta (4,6%). Outros grupos minoritários incluem, Amarela (1,2%) e Indígena (0,3%). Além disso, 1,0% dos participantes preferiu não declarar a sua cor ou raça.

Tabela 4. Distribuição da Amostra por Cor ou Raça

Cor ou Raça	Frequência	Percentual (%)
Ausentes	20	0,4
Branca	2557	57,4
Parda	1561	35,1
Preta	206	4,6
Amarela	52	1,2
Indígena	13	0,3
Não quero declarar	44	1,0
Total	4453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

De forma geral, os resultados da análise descritiva das Informações Sociodemográficas dos Secretários Municipais de Educação mostram que a amostra é predominantemente composta por mulheres, adultos, em idade economicamente ativa, e que se autodeclararam brancas.

4.1.5. Análise de Frequência: Nível de Escolaridade

A análise da variável "Qual é o seu mais alto nível de escolaridade concluído?" é fundamental para entender o perfil educacional dos respondentes da pesquisa. A partir da frequência absoluta e relativa dos níveis de escolaridade, é possível identificar a distribuição dos diferentes graus de formação acadêmica entre os participantes. Foi utilizada a técnica de frequência para descrever a distribuição dos respondentes em diferentes categorias de nível de escolaridade. A análise foi realizada com base em um total de 4.453 casos válidos, sem registros faltantes. Os resultados estão apresentados na Tabela a seguir:

Tabela 5. Distribuição do Nível de Escolaridade dos Respondentes

Nível de Escolaridade	Frequência	Percentual (%)
Fundamental	4	0,1
Ensino Médio	83	1,9
Graduação	770	17,3
Especialização	3043	68,3
Mestrado	372	8,4
Doutorado	108	2,4
Total	4453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

A análise revela que a maioria dos respondentes possui um nível de escolaridade elevado, com 68,3% dos participantes tendo concluído uma especialização e 17,3% tendo obtido uma graduação. Os respondentes com mestrado e doutorado representam 8,4% e 2,4%, respectivamente, enquanto apenas 2% (1,9% ensino médio e 0,1% fundamental) não possuem formação superior.

Esses resultados indicam um perfil consideravelmente qualificado entre os respondentes, o que pode refletir um contexto específico da amostra, possivelmente relacionada a um público acadêmico ou profissional com um certo nível mínimo de exigência em sua qualificação.

Dentre os dados apresentados na Tabela 6, um dado específico merece destaque, por destoar dos demais, que é a quantidade de Secretários Municipais cujo mais alto nível de escolaridade concluído é o de Ensino Fundamental, nível este fora dos padrões mínimos de

escolaridade para os titulares desta pasta, que em um universo de 4.453 respondentes, 4 (quatro) não concluíram este nível de escolaridade, sendo estes secretários dos seguintes municípios: Lagoa Alegre – PI, com 8.256 habitantes; Passa Vinte – MG, com 2.223 habitantes; Timbé do Sul – SC, com 5.386 habitantes; e por fim, o município de São José dos Ausentes – RS, com a população de 4.172 habitantes. (IBGE, 2022)

Outro dado relevante para análise destes 04 municípios citados acima, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é que o nível mais alto de escolaridade ofertado pelos referidos entes federativos é justamente o do Ensino Fundamental, sendo este um possível indicador para explicar o porquê de Secretários Municipais, cargo de tamanha relevância para a gestão da educação de um município, terem o grau de instrução tão abaixo dos demais secretários. (IBGE, 2022)

A distribuição do nível de escolaridade dos respondentes demonstra uma predominância de indivíduos com formação em nível de especialização e superior, o que deve ser considerado na interpretação dos resultados subsequentes da pesquisa. A alta qualificação dos participantes pode influenciar a percepção e as respostas fornecidas em outras áreas do estudo. Esses resultados sugerem ainda que os dados coletados podem refletir as características demográficas da população estudada, com uma possível predominância de participantes de maior escolaridade e inseridos no mercado de trabalho formal.

4.1.6. Experiências Profissionais

No que se refere a análise das variáveis **“Esta formação é relacionada ao campo educacional?”** e **“Além de Secretário(a) da Educação, você exerceu alguma outra função na área de educação?”**, nesta seção, a análise das frequências das questões Q.06 e Q.07 do questionário aplicado, investigaram a relação entre a formação dos respondentes e o campo educacional, bem como a diversidade de funções exercidas pelos Secretários(as) de Educação, além de seu cargo principal. Os dados analisados foram obtidos de um total de 4.453 respondentes, todos válidos e sem valores ausentes, gerando os seguintes resultados apresentados nas tabelas a seguir:

Tabela 6. Esta formação é relacionada ao campo educacional?

Resposta	Frequência (N)	Percentual (%)
Sim	4.007	90,0
Não	259	5,8
Não informado	187	4,2
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

A maioria dos respondentes (90,0%) indicou que sua formação é relacionada ao campo educacional. Apenas 5,8% responderam negativamente, e 4,2% dos participantes não informaram sobre a questão.

Tabela 7. Além de Secretário(a) da Educação, você exerceu alguma outra função na área de educação

Resposta	Frequência (N)	Percentual (%)
Sim	3.803	85,4
Não	577	13,0
Não informado	73	1,6
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

A maioria dos respondentes (85,4%) indicou que, além do cargo de Secretário(a) da Educação, já exerceu outras funções na área de educação. Apenas 13,0% responderam negativamente, e 1,6% não informaram sobre a questão.

Os resultados indicam que a maioria dos Secretários de Educação possui uma formação diretamente relacionada ao campo educacional e também uma experiência diversificada, tendo

exercido outras funções além do cargo principal. Isso sugere um nível considerável de qualificação e experiência prática entre os profissionais, o que pode impactar positivamente nas políticas e práticas educacionais sob sua gestão.

4.1.7. Funções Que Exerceu

Nesta seção a análise apresentada aborda a seguinte variável: **“Indique as funções que exerceu:”, que está representada nas questões Q008 a Q013.** Cujo as frequências apresentadas trazem uma análise sobre as diferentes funções exercidas pelos participantes. Os dados coletados foram categorizados em sete diferentes funções: Professor(a) da Educação Básica, Professor(a) da Educação Superior, Membro de equipe pedagógica de escola de educação básica, Diretor(a) de escola, Equipe técnica de Secretaria de Educação, Secretário(a) de Educação em outra rede, e Outras Funções. A tabela a seguir apresenta a distribuição das frequências e percentuais dessas funções.

Tabela 8. Indique as funções que exerceu:

Função	Frequência	Percentual (%)
Professor(a) da Educação Básica	3375	37
Professor(a) da Educação Superior	608	6,7
Membro de equipe pedagógica de escola de educação básica	1434	15,7
Diretor(a) de escola	1741	19
Equipe técnica de Secretaria de Educação	1276	14
Secretário(a) de Educação em outra rede	185	2
Outras Funções	516	5,6
Total de Respostas	9.135	100
Total	4453*	xxxx

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria. Observação: *Como era possível assinalar mais de uma opção nesta pergunta, a soma não corresponde ao total de respondentes.

A análise das funções exercidas pelos participantes revela uma predominância de profissionais que atuaram como Professor(a) da Educação Básica, correspondendo a 75,8% do total de respondentes. Esta predominância pode ser atribuída ao maior número de oportunidades e à ampla demanda por professores na educação básica, que abrange desde a Educação Infantil até o ensino médio.

Por outro lado, a função de Professor(a) da Educação Superior era exercida por 13,7% dos participantes. Este resultado é esperado, considerando que o acesso ao ensino superior é mais restrito e exige qualificações específicas para o exercício da docência.

Outra função relevante, com 32,2% dos participantes, foi membro de equipe pedagógica em escolas de educação básica. Este papel é essencial para o suporte e desenvolvimento pedagógico nas escolas, indicando uma significativa presença de profissionais dedicados a essas atividades.

Os dados também mostram que 39,1% dos respondentes atuaram como Diretores de escola, evidenciando uma representativa participação de gestores escolares na amostra analisada.

Menor representatividade foi observada nas funções de Secretário(a) de Educação em outra rede (4,2%) e outras funções diversas (11,6%). Essas funções podem refletir papéis mais especializados ou menos comuns dentro do contexto educacional abordado pela pesquisa.

A análise das funções exercidas pelos participantes revela um dado significativo sobre a trajetória dos Secretários(as) de Educação em outras redes. Apesar de apenas 4,2% dos respondentes já terem atuado nesta função, é importante observar que muitos desses profissionais já exerceram outras funções dentro do sistema educacional, como professor(a) da educação básica, diretor(a) de escola, e membro de equipe pedagógica.

Essa trajetória diversificada sugere que os Secretários(as) de Educação acumulam uma vasta experiência prática em diferentes níveis e áreas do sistema educacional, o que provavelmente enriquece sua capacidade de gestão e tomada de decisões estratégicas. A experiência prévia em funções como direção de escola e participação em equipes pedagógicas indica um entendimento mais aprofundado das necessidades e desafios enfrentados nas escolas, além de uma base pedagógica e administrativa mais sólida.

4.1.8. Análise do Tempo Total de Experiência na Área de Educação

A análise da experiência profissional é essencial para compreender o nível de maturidade e o tempo de atuação dos participantes no setor educacional. A tabela a seguir apresenta a distribuição da amostra agrupada em intervalos de 10 anos, permitindo uma visão mais consolidada dos dados.

Tabela 09. Qual o seu tempo total de experiência, em anos, na área de educação?

Intervalo de Experiência (anos)	Frequência	Percentual (%)
1 a 10 anos	416	9.3
11 a 20 anos	1084	24.4
21 a 30 anos	2267	50.9
Sem resposta	686	15.4
Total	4453	100.0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

A tabela revela que a maior parte dos participantes possui entre 21 e 30 anos de experiência, representando 50,9% da amostra, diminuindo uma predominância de profissionais experientes. A faixa de 11 a 20 anos corresponde a 24,4% dos entrevistados, enquanto a parcela menor, 9,4%, é composta por profissionais com até 10 anos de experiência. Esses dados destacam uma amostra significativamente madura, refletindo um alto grau de vivência na área educacional.

Por outro lado, observa-se que apenas 9,4% dos participantes possuem até 10 anos de experiência, representando uma menor participação de profissionais em início de carreira. A inclusão de 15,4% de respostas ausentes também levanta a necessidade de investigar possíveis motivos, como falta de engajamento ou dificuldades em responder a essa pergunta específica. Os resultados reforçam o papel central dos profissionais com décadas de atuação na condução das políticas e práticas educacionais, destacando a importância de ações externas ao equilíbrio geracional e à inclusão de novas perspectivas no setor.

4.1.9. Análise do Tempo de Experiência como Secretário(a) de Educação

O tempo de experiência dos Secretários de Educação é um dado relevante para compreender o perfil de liderança educacional nos municípios. A tabela a seguir apresenta a

distribuição da amostra organizada por transações de experiência, permitindo identificar padrões de atuação e permanência no cargo.

Tabela 10. Qual o seu tempo de experiência, em anos, como Secretário(a) de Educação?

Intervalo de Experiência (anos)	Frequência	Percentual (%)
1 a 10 anos	2815	63.2
11 a 20 anos	167	3.8
21 anos ou mais	18	0.4
Sem resposta	1453	32.6
Total	4453	100.0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Os dados indicam que a grande maioria dos Secretários de Educação possui até 10 anos de experiência no cargo, representando 63,2% da amostra. Essa predominância pode refletir a alta rotatividade no cargo ou a presença de profissionais que ingressaram na função com pouco tempo. Já a faixa de 11 a 20 anos de experiência é composta por apenas 3,6% dos entrevistados, e os com mais de 21 anos somam 0,3%, exceto que a permanência prolongada no cargo é pouco comum.

Além disso, observa-se que 32,6% dos entrevistados não forneceram informações sobre o tempo de experiência, o que pode limitar a análise. Esses resultados reforçam a necessidade de políticas de formação e apoio para novos gestores, considerando a predominância de Secretários com menor tempo de atuação na área.

4.1.10. Análise do Tempo de Experiência como Secretário(a) de Educação

Esta análise dos dados **busca saber se o Secretário(a) de Educação está desde o início da atual gestão, tendo como** objetivo entender a continuidade dos profissionais em cargos de liderança educacional. A análise foi conduzida para fornecer uma compreensão mais detalhada da estabilidade na ocupação do cargo ao longo da gestão atual. Vale ressaltar que essa análise foi realizada com base no total de 4.453 respondentes, e que não houve casos com valores faltantes para esta variável, assegurando a integridade dos resultados obtidos.

A tabela a seguir apresenta os resultados da análise de frequência para a ocupação do cargo de Secretário(a) de Educação desde o início da atual gestão.

Tabela 11. Você ocupa o cargo de Secretário(a) de Educação desde o início da atual gestão?

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	3.870	86,9
Não	492	11,0
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

A grande maioria dos respondentes (86,9%) indicou que ocupa o cargo de Secretário(a) de Educação desde o início da atual gestão, enquanto 11,0% dos participantes informaram que não ocupam o cargo desde o início da atual gestão.

Os dados analisados revelam uma aparente contradição entre a percepção de continuidade administrativa e os resultados que indicam um grau significativo de rotatividade no cargo de Secretário de Educação. Embora a maioria dos respondentes indiquem que ocupa o cargo desde o início da gestão atual, a análise da variável anterior, sugere que muitos secretários têm apenas um ano de experiência, refletindo um cenário de instabilidade. Essa discrepância pode ser contextualizada pelo período em que a pesquisa foi realizada, entre outubro e dezembro de 2021, durante o primeiro ano de mandato dos prefeitos recém-eleitos. Historicamente, este é um período de relativa estabilidade nas secretarias, onde as trocas de gestão ainda são menos frequentes. Assim, a continuidade percebida pode ser mais uma função do *timing* da pesquisa do que uma verdadeira estabilidade a longo prazo.

4.1.11. Além de atividades na área da educação, exerce, ou não, outra atividade profissional

Outra variável considerada importante para compreensão desse processo da gestão da educação, junto aos Secretários de Educação foi **representada na questão sobre o exercício de outra atividade profissional além de atividades na área da educação, sendo** realizada com base em um total de 4.453 respondentes, sem casos faltantes, o que garante a completude dos dados analisados. A tabela a seguir apresenta a distribuição das respostas:

Tabela 12. Além de atividades na área da educação, você exerce outra atividade profissional?

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	553	12,4
Não	3.810	85,6
Total	4.45	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 13, 12,4% dos respondentes indicaram que exercem outra atividade profissional além das atividades na área da educação, enquanto a maioria, 85,6% dos participantes, relatou que não exerce outra atividade profissional além das relacionadas à educação.

Os resultados sugerem que a grande maioria dos Secretários de Educação respondentes se dedicam exclusivamente às suas funções na área educacional, com apenas uma pequena parcela exercendo atividades profissionais em outras áreas. Este dado pode indicar um comprometimento maior com o cargo ou uma possível exigência da função que demanda tempo integral e dedicação exclusiva. Esse padrão pode ser um reflexo das demandas e responsabilidades associadas à função, que muitas vezes exige total dedicação para o cumprimento eficaz das obrigações administrativas e pedagógicas.

4.1.12. Gestão e Planejamento em Secretarias Municipais de Educação

Esta análise vem trazer uma investigação a partir da frequência das variáveis relacionadas ao sistema municipal de ensino, ao plano municipal de educação, ao fórum permanente de educação, ao conselho municipal de educação e à autonomia em relação ao conselho estadual de educação entre os respondentes. As tabelas a seguir apresentam a distribuição das respostas.

Tabela 13. Sistema Municipal de Ensino?

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	2.672	60,0
Não	1.731	38,9
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 14. Plano Municipal de Educação?

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	4.383	98,4
Não	23	0,5
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 15. Fórum Permanente de Educação?

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	1.914	43,0
Não	2.469	55,4
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 16. Conselho Municipal de Educação?

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	4.127	92,7
Não	277	6,2
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 17. Autonomia em relação ao Conselho Estadual de Educação?

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	2.451	55,0
Não	1.897	42,6
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Os resultados indicam que a maioria dos municípios possui um sistema municipal de ensino e um plano municipal de educação bem estabelecidos, com 60% e 98,4% de adesão, respectivamente. No entanto, o fórum permanente de educação é menos comum, estando presente em apenas 43% dos municípios. Em relação ao conselho municipal de educação, a maioria esmagadora dos municípios (92,7%) possui um conselho ativo. Por fim, mais da metade dos municípios (55%) relatou possuir autonomia em relação ao conselho estadual de educação, enquanto 42,6% indicaram que não possuem essa autonomia.

Enfim, a análise de frequência revelou que a gestão e o planejamento educacional nos municípios estudados estão amplamente estruturados, com a maioria possuindo sistemas e conselhos educacionais. No entanto, ainda existem áreas de melhoria, como a implementação de fóruns permanentes de educação em mais municípios, para fomentar a participação e a discussão contínua sobre políticas educacionais.

4.1.13. A Secretaria de Educação e a gestão dos recursos da educação

Foi efetuada análise de frequência da variável "A Secretaria de Educação é gestora dos recursos da educação?". Os dados que foram analisados, com base em um total de 4.453 respondentes, sem casos de valores faltantes, o que assegura a completude dos mesmos, apresentaram os seguintes resultados, apresentados na tabela a seguir:

Tabela 18. A Secretaria de Educação é gestora dos recursos da educação?

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	3.027	68,0
Não	1.070	24,0
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

A maioria dos respondentes (68,0%) indicou que a Secretaria de Educação é a gestora dos recursos da educação em seus municípios, enquanto 24,0% dos participantes relataram que a Secretaria de Educação não é responsável pela gestão desses recursos, ou seja, os resultados indicam que, na maioria dos municípios analisados, a Secretaria de Educação exerce um papel central na gestão dos recursos destinados à educação. Esse dado é significativo, pois a autonomia financeira das Secretarias de Educação pode impactar diretamente na implementação e manutenção de políticas educacionais. A minoria que reportou não ter essa responsabilidade pode estar em contextos onde a gestão dos recursos é centralizada em outras instâncias administrativas, o que pode influenciar na eficácia da execução das políticas educacionais.

Vale ressaltar também que, de acordo com a análise de frequência, a maioria das Secretarias de Educação nas localidades estudadas atua como gestora dos recursos destinados à educação, o que sugere uma tendência de descentralização da gestão financeira no setor educacional. No entanto, ainda há uma parcela considerável de municípios onde essa gestão é realizada por outras instâncias, o que merece atenção para compreender as implicações dessas diferentes abordagens na qualidade da educação oferecida.

4.1.14. A Secretaria de Educação Desenvolve Trabalhos em Conjunto com Outras Instituições

Esta análise tem como objetivo investigar a frequência das variáveis relacionadas ao trabalho conjunto da Secretaria de Educação com diferentes instituições, incluindo serviços de

saúde, assistência social, segurança pública, conselho tutelar e instituições de apoio ao público-alvo da educação especial. Os dados foram analisados correspondem às variáveis: “**Os serviços de saúde; Os serviços de assistência social; A segurança pública; O conselho tutelar; Instituições de apoio ao público alvo da educação especial e Instituições de apoio ao público alvo da educação especial**”, representada nas questões Q027 a Q031, e os resultados com base em um total de 4.453 respondentes, sem casos de valores faltantes, o que assegura a integridade dos dados analisados, sendo representados nas tabelas abaixo:

Tabela 19. Os Serviços de Saúde

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	4.122	92,6
Não	35	0,8
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 20. Os Serviços de Assistência Social

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	4.092	91,9
Não	66	1,5
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 21. A Segurança Pública

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	3.195	71,7
Não	900	20,2
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 22. O Conselho Tutelar

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	4.083	91,7
Não	67	1,5
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 23. Instituições de Apoio ao Público-Alvo da Educação Especial

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	3.436	77,2
Não	700	15,7
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Os resultados indicam que a maioria das Secretarias de Educação colabora estreitamente com serviços de saúde (92,6%), serviços de assistência social (91,9%), e o conselho tutelar (91,7%). A colaboração com instituições de apoio ao público-alvo da educação especial também é alta (77,2%), embora haja uma menor colaboração com a segurança pública (71,7%). Estes dados refletem a importância da integração das Secretarias de Educação com outras áreas para fornecer um suporte abrangente e eficaz às comunidades escolares.

A análise destes dados revela uma ampla colaboração entre as Secretarias de Educação e outras instituições, destacando a interdependência e a necessidade de um trabalho conjunto para a efetivação das políticas educacionais. A integração com áreas como saúde, assistência social e segurança pública é essencial para a criação de um ambiente educacional que atende às diversas necessidades dos alunos e da comunidade.

4.1.15. Critérios Utilizados para a Escolha dos Diretores das Escolas

As análises seguintes foram realizadas a partir das frequências dos diferentes critérios utilizados para a escolha dos diretores das escolas, conforme os respondentes da pesquisa. A partir das seguintes variáveis: **“Livre indicação pelo executivo municipal; Titulação acadêmica; Curso de formação para gestores escolares; Tempo de serviço; Experiência em gestão; e Consulta pública/eleição com participação da comunidade”**, representadas nas questões Q034 a Q029, com base em um total de 4.453 respondentes, sem casos de valores faltantes, o que assegura a integridade dos dados analisados. Os resultados destas análises estão demonstrados nas tabelas a seguir:

Tabela 24. Livre Indicação pelo Executivo Municipal

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	3.164	71,1
Não	848	19,0
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 25. Titulação Acadêmica

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	2.325	52,2
Não	1.493	33,5
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 26. Curso de Formação para Gestores Escolares

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	1.180	26,5
Não	2.595	58,3
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 27. Tempo de Serviço

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	1.316	29,6
Não	2.455	55,1
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 28. Experiência em Gestão

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	1.464	32,9
Não	2.321	52,1
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 29. Consulta Pública/Eleição com Participação da Comunidade

Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	780	17,5
Não	3.039	68,2
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Os resultados mostram que a **livre indicação pelo executivo municipal** é o critério mais utilizado para a escolha dos diretores, presente em 71,1% dos casos. Outros critérios, como **titulação acadêmica** (52,2%) e **experiência em gestão** (32,9%), também são relevantes, embora com menor incidência. No entanto, critérios como **curso de formação para gestores escolares** (26,5%) e **tempo de serviço** (29,6%) são menos aplicados, enquanto a **consulta pública/eleição com participação da comunidade** é utilizada em apenas 17,5% dos casos.

A análise revela que a escolha dos diretores escolares ainda é majoritariamente influenciada por decisões políticas, como a livre indicação pelo executivo municipal, enquanto critérios técnicos e participativos, como a titulação acadêmica, cursos de formação e consulta pública, são menos prevalentes. É importante reafirmar que essa realidade, em grande parte, acaba sendo motivada devido a realidade da legislação vigente brasileira, quando afirma que a eleição democrática de diretores escolares não é obrigatória em âmbito nacional, como nos afirma a LDB, em seu artigo 14, que não impõe a obrigatoriedade da eleição direta para diretores escolares, mas permite que os sistemas de ensino dos estados, municípios e do Distrito Federal estabeleçam suas próprias normas sobre gestão democrática, respeitando as especificidades locais. Dessa forma, a eleição de diretores escolares pode ser adotada em algumas redes de ensino, mas não é uma exigência em nível nacional (Brasil, 1996).

A forma como ocorre a participação na eleição de diretores, é regulada por leis e normas estaduais e municipais. Em algumas regiões do país, a eleição democrática dos diretores é implementada como parte da política educacional, enquanto em outras, a escolha dos diretores pode ser feita por meio de indicação ou outros critérios estabelecidos pelas secretarias de educação. Portanto, a obrigatoriedade da eleição democrática de diretores escolares varia de acordo com a legislação local e as políticas públicas de cada estado ou município.

Ainda nessa temática da escolha de diretores, o formulário do SAEB 2021, continua abordando essa questão na variável "Os critérios utilizados para a escolha dos diretores das escolas estão definidos em legislação municipal?". A tabela abaixo resume as respostas obtidas:

Tabela 30. Critérios escolha dos diretores das escolas definidos ou não em legislação municipal

Respostas	Frequência	Percentual (%)
Não respondido	369	8,3
Sim, a legislação contempla todos os critérios utilizados.	1.734	38,9
Sim, a legislação contempla uma parte dos critérios utilizados.	878	19,7
Não, não há legislação municipal para escolha dos diretores.	1.472	33,1
Total	4.453	100,0

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Em um universo de 4.543 respondentes, no critério **“Sim, a legislação contempla todos os critérios utilizados”**, 1.734 respondentes (38,9%) afirmaram que a legislação municipal contempla todos os critérios utilizados na escolha dos diretores das escolas, enquanto, no critério seguinte, **“Sim, a legislação contempla uma parte dos critérios utilizados”**, 878 respondentes (19,7%) indicaram que apenas parte dos critérios utilizados está contemplada na legislação. Já no critério **“Não, não há legislação municipal para escolha dos diretores”**, 1.472 respondentes (33,1%) afirmaram que não existe uma legislação municipal específica para a escolha dos diretores das escolas. E por fim, no critério **“Não respondido”**, 369 respondentes (8,3%) não forneceram resposta válida para a questão.

Os dados indicam que uma proporção significativa, 58,6% dos respondentes reconhece a existência de uma legislação municipal que contempla todos ou parte dos critérios utilizados para a escolha dos diretores das escolas. No entanto, um número considerável, 41,4%, entre os que responderam não haver legislação para escolha do gestor escolar ou simplesmente não responderam, também indica a ausência de tal legislação, refletindo uma diversidade de percepções ou realidades locais em relação à governança escolar.

4.1.16. Três Despesas Consideradas Prioritárias Pelo Município

O presente relatório apresenta a análise de frequência das respostas obtidas em uma pesquisa que visa identificar as três despesas consideradas prioritárias pelos municípios no ano de referência. Os dados analisados foram os da variável “**Neste ano, dentre as despesas listadas abaixo, indique três consideradas prioritárias pelo município:**”, que correspondem das questões **Q054 a Q062**, e as frequências relativas a cada despesa foram calculadas para entender as prioridades das administrações municipais, como demonstrado nas tabelas abaixo:

Tabela 31. Construção de Escolas

Frequência	Percentual (%)
4046	90,9
Construção de Escolas	407
Total	4453

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 32. Reforma de Escolas (Melhoria e/ou Adequação do Espaço Físico)

Frequência	Percentual (%)
1810	40,6
Reforma de Escolas	2643
Total	4453

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 33. Aquisição de Mobiliário para as Escolas

Frequência	Percentual (%)
3737	83,9
Aquisição de Mobiliário	716

Total	4453
--------------	-------------

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 34. Aquisição de Material de Higiene e Equipamentos de Proteção

Frequência	Percentual (%)
1528	34,3
Material de Higiene e Equipamentos de Proteção	2925
Total	4453

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 35. Aquisição de Material Pedagógico

Frequência	Percentual (%)
3742	84,0
Material Pedagógico	711
Total	4453

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 36. Aquisição de Equipamentos para Alunos e Professores

Frequência	Percentual (%)
3561	80,0
Equipamentos para Alunos e Professores	892
Total	4453

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 37. Produção de Material Didático Audiovisual ou Impresso para Aulas Remotas

Frequência	Percentual (%)
3330	74,8
Material Didático para Aulas Remotas	1123
Total	4453

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 38. Contratação de Profissionais para a Educação

Frequência	Percentual (%)
3377	75,8
Contratação de Profissionais	1076
Total	4453

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Tabela 39. Distribuição de Alimentação para Estudantes

Frequência	Percentual (%)
2742	61,6
Distribuição de Alimentação	1711
Total	4453

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Com base nos dados apresentados, as três despesas mais votadas pelos municípios como prioritárias foram: "**Reforma de Escolas (Melhoria e/ou Adequação do Espaço Físico)**", que obteve 59,4% dos votos, "**Aquisição de Material de Higiene, Limpeza e Equipamento de Proteção Individual**", com 65,7% dos votos, e "**Aquisição de Material Pedagógico (Livros, Software, Material Audiovisual, etc.)**", com 84,0% dos votos.

Esta análise dos dados indica que os municípios estão focando seus recursos em três áreas-chave para o fortalecimento da educação. A "Reforma de Escolas", a "Aquisição de Material de Higiene, Limpeza e Equipamento de Proteção Individual" e a "Aquisição de Material Pedagógico" foram as despesas mais votadas, apontando uma preocupação mais evidente com a adequação dos espaços físicos, a segurança sanitária e o suporte ao processo de ensino. Essa priorização pode revelar uma estratégia voltada para a criação de ambientes educacionais que não apenas atendam às exigências estruturais, mas também assegurem a proteção e o bem-estar dos alunos e profissionais, além de fornecer os materiais necessários para uma melhor eficácia pedagógica.

4.1.17. Quantos Servidores/Funcionários Lotados na Sede da Secretaria de Educação Estão Dedicados EXCLUSIVAMENTE à Educação Infantil.

Nesta variável nomeada de “ **Quantos servidores/funcionários lotados na sede da Secretaria de Educação estão dedicados EXCLUSIVAMENTE à Educação infantil?**”, correspondente a questões **Q072**, foi realizada uma análise de frequência para identificar o número de servidores ou funcionários lotados na sede da Secretaria de Educação que estão dedicados exclusivamente à Educação Infantil. Esta análise visa compreender, de forma mais detalhada, como está sendo feita a distribuição de recursos humanos em áreas-chave da educação. Para isto, a análise de frequência foi realizada com base nos dados processados de forma a contabilizar o número de funcionários dedicados **exclusivamente** à Educação Infantil, e as frequências das respostas foram calculadas para oferecer uma visão geral da distribuição.

A alocação de servidores exclusivamente dedicados à Educação Infantil nas Secretarias de Educação reflete o compromisso com a gestão e qualidade desses segmentos. A tabela a seguir apresenta a distribuição dos servidores agrupados em intervalos, destacando os casos ausentes.

Tabela 40. Quantos servidores/funcionários lotados na sede da Secretaria de Educação estão dedicados **EXCLUSIVAMENTE à Educação infantil?**

Intervalo de Servidores	Frequência	Percentual (%)
0 a 5 servidores	2973	66.8
6 a 15 servidores	309	7.0
16 a 30 servidores	305	6.9

Valores Ausentes	288	
-------------------------	-----	--

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

De forma geral, os dados revelam que a maioria das Secretarias de Educação (66,8%) conta com até 5 servidores dedicados exclusivamente à Educação Infantil, o que evidencia a limitação de recursos humanos para atender essa etapa educacional em várias localidades. Apenas 7,0% possuem entre 6 e 15 servidores, e uma porcentagem semelhante, 6,9%, dispõe de 16 a 30 servidores. Esses números sugerem uma concentração de esforços em equipes pequenas, o que pode impactar a capacidade de execução de políticas públicas externas para a Educação Infantil. Além disso, foram identificados 288 casos de valores ausentes, o que corresponde a um volume significativo de dados não informados. Isso pode refletir lacunas na coleta de informações ou na comunicação entre as Secretarias e os órgãos responsáveis pela pesquisa. Esses dados destacam a necessidade de maior atenção à estrutura e ao fortalecimento das equipes dedicadas à Educação Infantil.

Entretanto, de acordo com os dados fornecidos pelo Questionário SAEB 2021, quando fazemos uma análise mais detalhada sobre as Secretárias Municipais de Educação possuírem ou não servidores com dedicação exclusiva a Educação Infantil, o cenário se apresenta da seguinte forma:

4.1.18. Servidores sem Dedicação Exclusiva

- Zero Servidor Dedicado (0 Servidor):

- **Frequência:** 738 municípios não possuem nenhum servidor dedicado exclusivamente à Educação Infantil.
- **Percentual:** Isso representa 16,6% do total de unidades pesquisadas.
- **Percentual Válido:** Quando considerados apenas os dados válidos, esta porcentagem sobe para 17,7%.

Essa alta frequência indica que uma parcela significativa das unidades não possui qualquer servidor focado exclusivamente na Educação Infantil, o que pode sugerir uma lacuna na alocação de recursos humanos para esta área específica.

- Um Servidor Dedicado (1 Servidor)

- **Frequência:** 1.027 municípios têm apenas um servidor dedicado exclusivamente.
- **Percentual:** 23,1% das unidades possuem exatamente um servidor dedicado.
- **Percentual Válido:** Representa 24,7% dos casos válidos.

A concentração de unidades com apenas um servidor dedicado é significativo, que pode ou não ser suficiente para manter um nível básico de atendimento, mas também pode sugerir que, em muitas unidades, o apoio à Educação Infantil pode estar subdimensionado.

- Dois Servidores Dedicados (2 Servidores)

- **Frequência:** 664 municípios contam com dois servidores dedicados exclusivamente.
- **Percentual:** Representam 14,9% das unidades.
- **Percentual Válido:** 15,9% considerando apenas os casos válidos.

Aqui, vemos uma diminuição na frequência, mas ainda é um número considerável de unidades com dois servidores dedicados, o que pode indicar uma tentativa de reforçar o suporte à Educação Infantil.

- Três Servidores Dedicados (3 Servidores)

- **Frequência:** 312 unidades possuem três servidores dedicados.
- **Percentual:** 7,0% do total de unidades.
- **Percentual Válido:** 7,5% dos casos válidos.

A presença de três servidores dedicados indica que essas unidades podem estar melhor equipadas para lidar com as demandas da Educação Infantil, podendo oferecer um atendimento mais robusto.

- Quatro Servidores Dedicados (4 Servidores)

- **Frequência:** 124 unidades têm quatro servidores dedicados.
- **Percentual:** Representam 2,8% das unidades.
- **Percentual Válido:** 3,0% dos casos válidos.

Unidades com quatro servidores dedicados estão em menor número, sugerindo que apenas uma pequena fração das unidades está melhor servida em termos de pessoal especializado.

- Cinco Servidores Dedicados (5 Servidores)

- **Frequência:** 108 unidades possuem cinco servidores.
- **Percentual:** 2,4% das unidades.
- **Percentual Válido:** 2,6% dos casos válidos.

Esse número relativamente baixo sugere que ainda há poucas unidades com uma equipe maior dedicada à Educação Infantil.

- Seis Servidores Dedicados (6 Servidores)

- **Frequência:** 66 unidades têm seis servidores.
- **Percentual:** Representam 1,5% do total.
- **Percentual Válido:** 1,6% dos casos válidos.

Essa porcentagem vem reafirmando os dados anteriores, que revelam quanto maior o número de profissionais dedicados exclusivamente para atender à Educação Infantil, menor o percentual de unidades.

- Sete a Dez Servidores Dedicados (7 a 10 Servidores)

- **Frequência:** A distribuição entre sete e dez servidores dedicados é a seguinte:
 - **7 Servidores:** 30 unidades (0,7% do total; 0,7% dos casos válidos).
 - **8 Servidores:** 32 unidades (0,7% do total; 0,8% dos casos válidos).
 - **9 Servidores:** 22 unidades (0,5% do total; 0,5% dos casos válidos).
 - **10 Servidores:** 49 unidades (1,1% do total; 1,2% dos casos válidos).

A presença de unidades com até dez servidores dedicados, dentro de um universo de 4.165 secretarias, pode ser considerada exceção, indicando que a maioria absoluta das unidades opera com um número menor de servidores.

A presença de unidades com mais de 20 servidores dedicados à Educação Infantil é muito rara. As poucas unidades que apresentam um número elevado de servidores estão fora da média

observada, sugerindo, entre outras possíveis justificativas, uma distribuição de recursos altamente desigual.

A análise da tabela revela que a maioria das unidades possui entre 0 e 2 servidores dedicados exclusivamente à Educação Infantil, com poucas unidades possuindo mais de 5 servidores. Este padrão de distribuição sugere uma concentração de recursos em poucos municípios e uma possível subutilização em outros, o que pode impactar negativamente a qualidade do atendimento na Educação Infantil. A distribuição altamente desigual dos servidores dedicados aponta para a necessidade de uma revisão nas políticas de alocação de recursos humanos para garantir uma maior equidade na gestão de uma educação de qualidade.

4.1.19. Etapas da Educação Básica nas Quais São Aplicadas as Provas Preparadas Pela Secretaria ou Instituição Contratada: Pré-Escola

Os dados seguintes apresentam uma análise descritiva das etapas da Educação Básica em que são aplicadas as provas preparadas pela secretaria ou instituição contratada, neste caso, especificamente na Pré-escola, sendo estes extraídos de uma amostra com 4.453 casos válidos, sem dados ausentes. As categorias de respostas foram distribuídas e interpretadas conforme os resultados obtidos, como demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 41. Indique as etapas da Educação Básica nas quais são aplicadas as provas preparadas pela secretaria ou instituição contratada:

Etapas da Educação Básica	Frequência	Percentual
Total de Respostas Válidas	4453	100%
Provas aplicadas em todas as etapas da Educação Básica	3845	86,3%
Provas aplicadas exclusivamente na Pré-escola	608	13,7%

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Os dados analisados revelam que 86,3% das instituições educacionais aplicam provas preparadas pela secretaria ou por instituições contratadas em todas as etapas da Educação Básica, enquanto apenas 13,7% possuem uma avaliação exclusiva para a Pré-escola. Esta

distribuição evidencia uma tendência marcante de centralização e padronização das avaliações ao longo de todas as fases da educação básica, refletindo uma possível prioridade das políticas educacionais em estabelecer um controle mais rígido sobre a qualidade e a uniformidade do ensino.

A alta porcentagem de instituições que utilizam provas em todas as etapas da Educação Básica (86,3%) sugere que há uma confiança generalizada na eficácia das avaliações centralizadas como ferramentas de monitoramento e garantia de qualidade educacional. Esse dado pode indicar que as políticas educacionais estão fortemente orientadas para a padronização e a busca por equidade nas oportunidades de aprendizagem, garantindo que todos os alunos, independentemente da etapa educacional, sejam submetidos a critérios de avaliação semelhantes.

Por outro lado, a menor proporção de instituições que aplicam provas exclusivamente na Pré-escola (13,7%) levanta questões importantes sobre a percepção da necessidade e da adequação das avaliações formais nessa fase inicial da educação. Esse dado pode refletir uma visão pedagógica predominante que valoriza o desenvolvimento infantil e o aprendizado através do brincar e das interações sociais, em vez de avaliações estruturadas e formalizadas.

4.1.20. Remuneração dos(as) professores(as) de Educação Infantil, comparada com a dos(as) professores(as) com o mesmo nível de formação que atuam no Ensino Fundamental

De acordo com a última variável a ser analisada nesta parte da pesquisa "A remuneração dos(as) professores(as) de Educação Infantil, comparada com a dos(as) professores(as) com o mesmo nível de formação que atuam no Ensino Fundamental", esta apresenta uma análise detalhada sobre a comparação salarial entre professores de Educação Infantil e professores do Ensino Fundamental com o mesmo nível de formação. Os dados foram obtidos a partir de uma pesquisa com 4.453 participantes, e o objetivo foi identificar como as remunerações desses dois grupos se comparam dentro das redes de ensino.

A análise permitiu a observação da distribuição das respostas à pergunta sobre a remuneração dos professores de Educação Infantil em comparação aos professores de Ensino Fundamental a partir das categorias de resposta que incluíram opções como "inferior",

"equivalente", "superior" e "não existe este profissional na rede", como demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 42. A remuneração dos(as) professores(as) de Educação Infantil, comparada com a dos(as) professores(as) com o mesmo nível de formação que atuam no Ensino Fundamental:

Remuneração Comparada	Frequência	Percentual
Total de Respostas Válidas	4453	100%
Inferior à dos(as) professores(as) de Ensino Fundamental	161	3,6%
Equivalente à dos(as) professores(as) de Ensino Fundamental	4048	90,9%
Superior à dos(as) professores(as) de Ensino Fundamental	83	1,9%
Não existe este profissional na rede	27	0,6%

Fonte: Microdados do SAEB(2021)/INEP. Elaboração própria.

Os resultados indicam que a vasta maioria das instituições (90,9%) considera que a remuneração dos professores de Educação Infantil é equivalente à dos professores de Ensino Fundamental com o mesmo nível de formação. Isso sugere uma tendência de equiparação salarial entre esses dois grupos dentro das redes de ensino. Apenas 3,6% dos respondentes relataram que a remuneração dos professores de Educação Infantil é inferior à dos seus colegas do Ensino Fundamental, e uma pequena parcela (1,9%) indicou que os professores de Educação Infantil são remunerados de forma superior.

Esses dados podem refletir políticas de remuneração mais equitativas que buscam valorizar igualmente o trabalho dos professores, independentemente do nível educacional em que atuam. A equiparação salarial pode ser vista como um reconhecimento da importância da Educação Infantil, equiparando seu valor ao Ensino Fundamental, que tradicionalmente recebe maior atenção em termos de políticas educacionais.

No entanto, a presença de uma pequena porcentagem que indica remuneração inferior ou superior pode sugerir variações locais ou regionais nas políticas de remuneração, bem como possíveis disparidades entre redes públicas e privadas de ensino.

Enfim, as análises realizadas com base nos dados do questionário SAEB 2021 revelaram um panorama complexo e diversificado da gestão da Educação Infantil nos municípios brasileiros. A maioria dos Secretários Municipais de Educação possui um alto nível de escolaridade e uma formação diretamente relacionada ao campo educacional, o que reflete uma qualificação robusta para o exercício de suas funções. Entretanto, há uma disparidade significativa na alocação de servidores dedicados exclusivamente à Educação Infantil, com muitos municípios apresentando uma carência crítica de profissionais especializados nessa área. Essa desigualdade na distribuição de recursos humanos aponta para a necessidade de uma política de redistribuição mais equitativa, que garanta o fortalecimento da Educação Infantil em todas as regiões.

Outro ponto de destaque foi a colaboração das Secretarias de Educação com outras instituições, como os serviços de saúde, assistência social e conselhos tutelares, que se mostraram amplamente presentes na maioria dos municípios. Essa integração interinstitucional é fundamental para promover um ambiente educacional mais holístico, que atende às diversas necessidades das crianças. Contudo, a colaboração com áreas como a segurança pública e a educação especial ainda é limitada, o que sugere oportunidades para o fortalecimento dessas parcerias com vistas a uma educação mais inclusiva e segura.

Este estudo ainda evidenciou que, apesar de existirem políticas e estruturas de apoio à Educação Infantil em muitos municípios, ainda há desafios consideráveis em termos de equidade e eficiência na gestão dos recursos e das políticas educacionais. A uniformização das práticas de escolha de diretores escolares, a necessidade de formação contínua dos profissionais e o aumento da alocação de recursos humanos são aspectos que exigem maior atenção por parte das gestões municipais. Esses fatores são essenciais para o desenvolvimento de uma Educação Infantil de qualidade e para a redução das desigualdades no acesso à educação nas escolas do Brasil.

4.2 ANÁLISE FATORIAL DAS QUESTÕES DESTINADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta parte dos resultados tem como objetivo verificar a possibilidade de obtenção de um indicador de gestão da Educação Infantil com base nos dados do questionário aplicado aos secretários municipais de educação por meio do SAEB 2021. Para tanto, a técnica psicométrica

mais adequada para verificar essa possibilidade é a Análise Fatorial, que avaliaram as seguintes questões referentes à Educação Infantil, coletadas por meio do questionário destinado aos secretários municipais de educação: Q073 - Para a EDUCAÇÃO INFANTIL, o Município possui: Cálculo da demanda por vagas?; Q074 - Para a EDUCAÇÃO INFANTIL, o Município possui: Supervisão escolar?; Q075 - Para a EDUCAÇÃO INFANTIL, o Município possui: Programa de formação de professores?; Q076 - Para a EDUCAÇÃO INFANTIL, o Município possui: Busca ativa de crianças para a pré-escola?; Q077 - Para a EDUCAÇÃO INFANTIL, o Município possui: Comitê Intersetorial de Políticas Públicas para a Primeira Infância?; Q078 - Para a EDUCAÇÃO INFANTIL, o Município possui: Transporte escolar?; Q079 - Para a EDUCAÇÃO INFANTIL, o Município possui: O município possui currículo municipal para a Educação Infantil?; Q 081 - O município firma convênios e/ou parcerias com instituições para o atendimento de: Creche – Crianças de 0 a 3 anos?; Q082 - O município firma convênios e/ou parcerias com instituições para o atendimento de: Pré-escola – Crianças 4 a 5 anos?; Q132 - Dentre os profissionais listados abaixo, indique quais possuem plano de carreira: Auxiliares e assistentes da Educação Infantil e Q133 - Dentre os profissionais listados abaixo, indique quais possuem plano de carreira: Professores(as) da Educação Infantil. A seguir, são apresentados os resultados referentes a essa análise.

4.2.1. Relatório de Adequação da Amostra para Análise Fatorial - Teste KMO

A análise fatorial é uma técnica estatística usada para identificar a estrutura subjacente em um conjunto de dados, agrupando variáveis correlacionadas em fatores. Antes de realizar uma análise fatorial, é fundamental verificar se os dados são adequados para essa técnica. O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é amplamente utilizado para avaliar a suficiência da amostragem. Segundo Damásio (2021), o teste KMO mede a proporção da variância dos dados que pode ser considerada comum a todas as variáveis, ajudando a determinar se é apropriado conduzir uma análise fatorial.

Neste estudo, foi calculado o índice KMO para avaliar a adequação da matriz de correlação policórica para a análise fatorial. O índice de KMO varia de 0 a 1, onde valores abaixo de 0,7 indicam que a amostra pode não ser adequada para análise fatorial. Os cálculos foram realizados seguindo as diretrizes de Damásio (2021) utilizando o software Factor.

- **Resultados do Teste KMO**

O resultado obtido para o teste de adequação KMO foi de 0,58, que é classificado como inadequado. Este valor está abaixo do valor de referência mínimo de 0,7, sugerindo que a amostra utilizada pode não ser adequada para a realização de uma análise fatorial robusta. De acordo com Damásio (2021), um valor de KMO abaixo de 0,7 indica que a correlação entre as variáveis não é suficientemente forte para justificar a aplicação de uma análise fatorial, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 01: Teste do KMO

Teste Estatístico	Valor de Referência	Valor Obtido	Classificação
Teste de adequação KMO	Mínimo de 0,7	0,58	Inadequado

Fonte: Damásio (2012). Elaboração própria.

- **Discussão dos Resultados**

Os resultados do teste KMO indicam que a matriz de correlação policórica não possui uma adequação suficiente para a análise fatorial, conforme evidenciado pelo valor de 0,58. Este valor, estando significativamente abaixo do ponto de corte de 0,7, revela que a variância compartilhada entre as variáveis é insuficiente para garantir a robustez da análise fatorial. Em outras palavras, os dados não apresentam correlações suficientes entre as variáveis para se agruparem em fatores subjacentes de forma confiável. Essa inadequação pode ser causada por vários fatores, como a baixa correlação entre algumas variáveis ou a presença de variáveis que não se relacionam bem com as demais. Apesar do resultado do KMO, o Factor disponibilizou os demais índices solicitados na análise, os quais serão descritos e discutidos a seguir.

4.2.2. Análise Paralela (PA)

Além do KMO, também foi efetuada a Análise Paralela (Parallel Analysis - PA), baseada na Análise Fatorial de Mínimo Posto (Minimum Rank Factor Analysis), conforme descrito por Timmerman e Lorenzo-Seva (2011). A análise foi realizada utilizando correlações Polychoric e 500 matrizes de correlação aleatórias geradas através da permutação dos dados

brutos. O objetivo desta análise é determinar o número apropriado de fatores a serem extraídos, utilizando as recomendações metodológicas de Damásio (2021).

A Análise Paralela (PA) é um método robusto para determinar o número de fatores em uma análise fatorial. O método compara os autovalores (percentuais de variância explicada) dos dados reais com os autovalores médios de dados aleatórios simulados para identificar quantos fatores apresentam variância significativa.

Tabela 43: Resultados da Análise Paralela (PA) Baseada na Análise de Fator de Mínimo Posto

Variável	Variância Real (%)	Média da Variância Aleatória (%)	Percentil 95 da Variância Aleatória (%)	Interpretação
1	28.0179** ³	18.4718	22.2939	Fator Retido (95 percentil)
2	16.9095* ⁴	16.2868	19.1411	Fator Retido (Média)
3	12.4242	14.3767	16.4671	Não Retido
4	11.5014	12.4801	14.1124	Não Retido
5	9.0959	10.7591	12.5260	Não Retido
6	7.5333	9.0143	10.6646	Não Retido
7	5.8894	7.3016	9.2028	Não Retido
8	4.8886	5.5586	7.7827	Não Retido
9	2.6765	3.7914	5.9277	Não Retido
10	1.0634	1.9596	4.0122	Não Retido

Fonte: Análise fatorial exploratória utilizando FACTOR (2023). Elaboração própria.

- **Retenção dos Fatores**

De acordo com Damásio (2021), a Análise Paralela (PA) é considerada uma das abordagens mais eficazes para determinar o número de fatores em uma análise fatorial, especialmente em situações envolvendo dados ordinais ou não normais. O critério de retenção

^{3**} Número recomendado de dimensões quando o percentil 95 é considerado: 1

⁴ * Número recomendado de dimensões quando a média é considerada: 2

de fatores se baseia na comparação entre os autovalores dos dados reais e a distribuição dos autovalores de dados aleatórios.

- **Autovalores Retidos:** O autovalor do primeiro fator é maior que o percentil 95 dos autovalores aleatórios, sugerindo sua retenção. O segundo fator tem um autovalor maior que a média dos autovalores aleatórios, sugerindo que pode ser retido dependendo do critério utilizado.
- **Autovalores Não Retidos:** Os autovalores para as variáveis 3 a 10 não excedem a média ou o percentil 95 dos autovalores de dados aleatórios, indicando que esses fatores não possuem variância suficiente para serem considerados significativos e, portanto, não devem ser retidos.

Enfim, os resultados da Análise Paralela sugerem que um ou dois fatores são adequados para serem retidos, dependendo do critério utilizado (percentil 95 ou média). Esta conclusão é consistente com as recomendações de Damásio (2021) para um modelo Parcimonioso e bem ajustado aos dados.

4.2.3. Ajuste do Modelo

A avaliação do ajuste de um modelo é uma etapa fundamental na análise fatorial confirmatória, ou parcialmente confirmatória, e em modelos de equações estruturais. Os índices de ajuste, como o Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI), Goodness of Fit Index (GFI), e Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), fornecem métricas importantes para determinar a qualidade do ajuste de um modelo teórico aos dados observados. Segundo Damásio (2021), esses índices permitem avaliar a adequação do modelo e identificar áreas de melhoria necessárias para garantir que o modelo se ajuste bem aos dados empíricos.

Para avaliar o ajuste do modelo, foram utilizados os seguintes índices:

- **RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation):** Indica o quanto o modelo se aproxima dos dados reais, considerando a complexidade do modelo. Valores de RMSEA abaixo de 0,05 indicam um bom ajuste; valores entre 0,05 e 0,08 indicam um ajuste aceitável.

- **CFI (Comparative Fit Index):** Mede o ajuste do modelo em comparação com um modelo nulo (sem estrutura). Valores de CFI próximos a 1 indicam um excelente ajuste, sendo que valores acima de 0,90 são considerados aceitáveis.
- **GFI (Goodness of Fit Index):** Avalia a proporção de variância-covariância explicada pelo modelo. Valores superiores a 0,90 indicam um bom ajuste.
- **AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index):** Uma versão ajustada do GFI que considera a complexidade do modelo, com valores acima de 0,90 também indicando um bom ajuste.

Os cálculos dos índices de ajuste foram realizados utilizando o software **Factor**, conforme descrito por Ferrando e Lorenzo-Seva (2018), e seguindo as orientações metodológicas de Damásio (2021).

➤ **Resultados dos Índices de Ajuste**

Os resultados dos índices de ajuste do modelo foram os seguintes:

- O **RMSEA** apresentou um valor de 0,045, com um intervalo de confiança bootstrap de 95% entre 0,0401 e 0,0476. Este resultado sugere um ajuste próximo dos dados observados, considerado bom, pois está dentro do intervalo recomendado de valores abaixo de 0,05.
- O **CFI** apresentou um valor de 0,991, com um intervalo de confiança bootstrap de 95% entre 0,990 e 0,993, indicando um excelente ajuste em comparação com um modelo nulo.
- O **GFI** e o **AGFI** ambos apresentaram valores de 1,000, com intervalos de confiança bootstrap de 95% entre 1,000 e 1,000, indicando um ajuste perfeito do modelo aos dados.

Discussão dos Resultados

Os resultados dos índices de ajuste indicam um excelente ajuste do modelo aos dados observados. O valor do RMSEA de 0,045, com um intervalo de confiança de 95% entre 0,0401 e 0,0476, sugere que o modelo apresenta um ajuste adequado, o que é considerado um bom resultado segundo os critérios de Damásio (2021). Este valor está dentro do intervalo recomendado para um bom ajuste (menor que 0,05), indicando que o modelo teórico se aproxima bem dos dados empíricos.

O CFI de 0,991, com um intervalo de confiança entre 0,990 e 0,993, indica um ajuste excelente quando comparado a um modelo nulo, confirmando a adequação do modelo teórico proposto. Valores de GFI e AGFI de 1,000 confirmam que o modelo proposto explica completamente a variância-covariância observada nos dados, o que é raro e sugere que o modelo está altamente alinhado com os dados observados.

Esses resultados sugerem que o modelo é adequado para representar as relações observadas nos dados, proporcionando um bom ajuste para a análise teórica proposta.

4.2.4. Matriz de Cargas Fatoriais

A análise fatorial exploratória (AFE) é uma técnica estatística fundamental para identificar a estrutura subjacente de um conjunto de variáveis observadas, permitindo a redução da dimensionalidade dos dados e a descoberta de padrões latentes (Damásio, 2021). Esta técnica é especialmente útil quando o objetivo é compreender a relação entre variáveis e identificar agrupamentos de itens que compartilham características comuns.

No presente estudo, foi utilizada a matriz de cargas rotacionadas, com rotação oblíqua, que facilita a interpretação dos fatores extraídos ao otimizar as cargas de cada variável em um fator específico, minimizando suas cargas em outros fatores. Para uma melhor visualização e interpretação, foram omitidas as cargas fatoriais inferiores a 0,300, destacando apenas as correlações mais significativas. A análise foi conduzida utilizando o software FACTOR, que permite uma avaliação robusta da adequação da matriz de correlação, garantindo resultados estatisticamente sólidos e interpretativamente significativos, conforme discutido por Damásio (2021).

A implementação adequada da estimativa de pontuação EAP em um modelo fatorial envolve obter estimativas pontuais que utilizem todas as informações prévias disponíveis (particularmente a matriz de correlação entre fatores) e complementar as estimativas pontuais com medidas de confiabilidade dessas estimativas. Para isso, o FACTOR calcula: (1) a estimativa de pontuação EAP denominada 'Pontuações EAP Obliquamente Priorizadas e Totalmente Informativas' (Fully-Informative Prior Oblique EAP scores); e (2) as estimativas de confiabilidade denominadas ORION (acrônimo para 'Confiabilidade Geral de Pontuações N-EAP Obliquamente Priorizadas e Totalmente Informativas' - Overall Reliability of fully-Informative prior Oblique N-EAP scores).

- **Discussão das Cargas Fatoriais**

A implementação apropriada da estimação de escores EAP em um modelo fatorial envolve a obtenção de estimativas pontuais que utilizam toda a informação prévia disponível (em particular, a matriz de correlação entre os fatores), e a complementação das estimativas pontuais com medidas de confiabilidade dessas estimativas. Para alcançar isso, o FACTOR calcula: (1) a estimação de escores EAP denominada 'Escores EAP Oblíquos com Informação Completa Prévia' (Fully-Informative Prior Oblique EAP scores); e (2) as estimativas de confiabilidade chamadas ORION (acrônimo para 'Confiabilidade Geral dos Escores N-EAP Oblíquos com Informação Completa Prévia').

A matriz de cargas fatoriais rotacionadas ajuda a identificar a relação entre as variáveis observadas e os fatores extraídos. Neste estudo, foram consideradas apenas as cargas fatoriais com valores absolutos superiores a 0,30 para facilitar a interpretação da estrutura fatorial. Foi solicitada uma solução com dois fatores.

Tabela 44: Matriz de Cargas Fatoriais Rotacionadas (Cargas < 0,300 Omitidas)

Variável	Fator 1	Fator 2	Interpretação
Q073 - Para a EDUCAÇÃO INFANTIL, o Município possui: Cálculo da demanda por vagas?	0.44	-	Carga moderada no Fator 1, indicando associação com este fator.
Q074 - Para a EDUCAÇÃO INFANTIL, o Município possui: Supervisão escolar?	-	-	Não apresenta carga significativa em nenhum dos fatores (carga < 0,300).
Q075 - Para a EDUCAÇÃO INFANTIL, o Município possui: Programa de formação de professores?	0.70	-	Carga alta no Fator 1, indicando forte associação com este fator.
Q076 - Para a EDUCAÇÃO INFANTIL, o Município possui: Busca ativa de crianças para a pré-escola?	0.51	-	Carga moderada-alta no Fator 1, indicando associação

			substancial com este fator.
Q077 - Para a EDUCAÇÃO INFANTIL, o Município possui: Comitê Intersetorial de Políticas Públicas para a Primeira Infância?	0.39	-	Carga moderada no Fator 1, indicando associação com este fator.
Q078 - Para a EDUCAÇÃO INFANTIL, o Município possui: Transporte escolar?	-	-	Não apresenta carga significativa em nenhum dos fatores (carga < 0,300).
Q079 - Para a EDUCAÇÃO INFANTIL, o Município possui: O município possui currículo municipal para a Educação Infantil?	0.37	-	Carga moderada no Fator 1, indicando associação com este fator.
Q 081 - O município firma convênios e/ou parcerias com instituições para o atendimento de: Creche – Crianças de 0 a 3 anos?	-	0.99	Carga muito alta no Fator 2, indicando associação muito forte com este fator.
Q082 - O município firma convênios e/ou parcerias com instituições para o atendimento de: Pré-escola – Crianças 4 a 5 anos?	-	0.98	Carga muito alta no Fator 2, indicando associação muito forte com este fator.
Q132 - Dentre os profissionais listados abaixo, indique quais possuem plano de carreira: Auxiliares e assistentes da Educação Infantil	-	-	Não apresenta carga significativa em nenhum dos fatores (carga < 0,300).
Q133 - Dentre os profissionais listados abaixo, indique quais possuem plano de carreira: Professores(as) da Educação Infantil	0.50	-	Carga moderada-alta no Fator 1, indicando associação substancial com este fator.

Fonte: Análise fatorial exploratória utilizando FACTOR (2023). Elaboração própria.

- **Interpretação dos Resultados**

Com base nos dados fornecidos pela Matriz de Cargas Rotacionadas, observamos a distribuição das cargas fatoriais para dois fatores extraídos. A tabela apresenta apenas as cargas fatoriais superiores a 0,30, indicando as variáveis que têm correlação significativa com cada fator. Para o **Fator 1**, as variáveis Q073 (0,44), Q075 (0,70), Q076 (0,51), Q07 (0,39), Q079 (0,37) e Q133 (0,50) apresentam cargas fatoriais consideráveis, sugerindo que estas variáveis compartilham uma dimensão latente comum. Já para o **Fator 2**, as variáveis Q081 (0,99) e Q082 (0,98) exibem cargas fatoriais muito altas, indicando uma forte correlação com este segundo fator e sugerindo uma estrutura latente distinta.

As variáveis que não apresentam cargas fatoriais significativas em nenhum dos fatores (como Q074, Q078 e Q132) podem não contribuir substancialmente para a explicação da variabilidade associada aos fatores extraídos. Essas informações são cruciais para a interpretação e compreensão da estrutura fatorial subjacente ao conjunto de dados analisado.

Enfim, a análise realizada utilizando o método de análise paralela com base na análise fatorial mostrou-se eficaz na identificação de dois fatores. Todavia, o segundo fator é muito frágil teoricamente, possuindo apenas 2 itens.

4.2.5. Confiabilidade e Análise de Variância dos Escores Fatoriais

A análise de confiabilidade é fundamental para avaliar a precisão e a consistência interna dos instrumentos de medida em estudos psicométricos. Diversos coeficientes, como o *Greatest Lower Bound to Reliability* (GLB), Ômega Ordinal de McDonald, Alfa de Cronbach Padronizado e Lambda 2 de Guttman, são utilizados para avaliar a confiabilidade e a variância dos dados coletados. Segundo Damásio (2021), valores de coeficientes de confiabilidade superiores a 0,7 são considerados aceitáveis, indicando uma boa consistência interna dos itens.

Os seguintes coeficientes foram utilizados para avaliar a confiabilidade dos escores fatoriais:

- **Variância Total Observada e Comum:** Representa a variabilidade total nos dados e a porção de variância explicada pelos fatores latentes.

- **Lambda 2 de Guttman:** Mede a confiabilidade da escala considerando a variância comum dos itens. Valores superiores a 0,7 indicam maior confiabilidade dos fatores.

Os cálculos foram realizados conforme as metodologias descritas por Woodhouse e Jackson (1977) e as diretrizes de Damásio (2021), e apresentaram os seguintes **resultados dos Coeficientes de Confiabilidade e Análise de Variância:**

- **Os resultados dos coeficientes de confiabilidade e variância são apresentados na Tabela abaixo:**

Tabela 45: Resultados dos Coeficientes de Confiabilidade e Variância

Coeficiente	Valor	Interpretação
Variância Total Observada	11,00	Total de variância presente nos dados
Variância Total Comum	6,11	Porção de variância explicada pelos fatores
Lambda 2 de Guttman (F1)	0,41	Confiabilidade baixa para Fator 1
Lambda 2 de Guttman (F2)	0,87	Alta confiabilidade para Fator 2, com limitações

Fonte: Análise fatorial exploratória utilizando FACTOR (2023). Elaboração própria.

- **Discussão dos Resultados**

Os resultados dos coeficientes de confiabilidade indicam variações significativas na qualidade dos escores fatoriais.

A análise da variância revela que, embora a variância total observada seja 11,00, a variância total comum explicada pelos fatores latentes é de 6,11. Esta discrepância indica que uma parte significativa da variância nos dados não é explicada pelos fatores latentes, sugerindo que há variabilidade atribuível a erros de medida ou fatores específicos não capturados pelo modelo.

Os resultados do Lambda 2 de Guttman são especialmente preocupantes para o Fator 1, que apresentou um valor de 0,41. Este valor é muito inferior ao ponto de corte de 0,7, demonstrando uma confiabilidade baixa. Isso indica que o Fator 1 não é uma representação

consistente das variáveis latentes, o que levanta preocupações sobre a validade dos itens que compõem este fator. É necessário revisar ou reavaliar os itens associados ao Fator 1 para melhorar sua consistência interna.

Para o Fator 2, o Lambda 2 de Guttman apresentou um valor de 0,87, o que indica uma confiabilidade relativamente alta, todavia, se trata de um fator muito frágil, com apenas dois itens muito relacionados entre si, o que talvez explique o alto valor do coeficiente Lambda 2. Desta forma, embora o Fator 2 seja mais robusto que o Fator 1, a confiabilidade não é um índice determinante da qualidade. A presença de poucos itens com alta confiabilidade limita a generalização dos resultados e sugere a necessidade de refinamento do modelo para garantir que todos os itens contribuam consistentemente para a definição do fator.

A partir desses dados, pode-se concluir que o Fator 1, com um Lambda 2 de Guttman de 0,41, mostra uma confiabilidade particularmente baixa, exigindo uma revisão ou modificação significativa dos itens. Embora o Fator 2 apresente uma confiabilidade mais alta, a variabilidade entre os itens sugere que melhorias adicionais são necessárias para garantir a robustez do instrumento. Recomenda-se uma revisão abrangente dos itens, especialmente para o Fator 1, e ajustes no Fator 2 para melhorar a consistência interna e a confiabilidade geral do modelo.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS: FRAGILIDADES NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo principal deste estudo foi analisar o questionário SAEB 2021 aplicado aos Secretários Municipais de Educação, com o foco específico na gestão da Educação Infantil no Brasil. A gestão da Educação Infantil é um campo complexo que requer uma avaliação contínua e detalhada para garantir a eficácia das práticas educacionais e administrativas. Para isso, é fundamental utilizar ferramentas estatísticas robustas, como a análise fatorial, que permitem identificar padrões subjacentes em dados educacionais e avaliar a consistência e a confiabilidade dos fatores envolvidos. Neste contexto, o presente estudo buscou analisar as questões destinadas à Educação Infantil no questionário destinado aos secretários municipais de educação aplicado no SAEB 2021. Através dessa análise, são evidenciadas as fragilidades presentes nas questões analisadas, bem como a necessidade de melhorias no questionário proposto.

O teste de KMO apresentou um valor de 0,58, que está abaixo do mínimo aceitável de 0,7, conforme as diretrizes de Damásio (2021). Esse resultado indica que a amostra utilizada para a análise fatorial não é adequada, sugerindo que as variáveis selecionadas não têm correlações suficientes entre si para justificar a formação de fatores claros. Em termos pedagógicos, essa inadequação pode refletir uma falta de coesão ou relevância das questões utilizadas para avaliação da gestão da Educação Infantil. Ou seja, a baixa correlação entre as variáveis pode indicar que as práticas ou políticas avaliadas são fragmentadas ou avaliam aspectos superficiais da gestão na perspectiva dos secretários municipais de educação, o que dificulta a criação de um modelo teórico ou indicador coerente de gestão para a Educação Infantil. Essa desconexão pode comprometer a eficácia das iniciativas e políticas educacionais, resultando em um impacto negativo na qualidade do ensino oferecido às crianças (**Damásio et al., 2021**).

O Quadro III da Matriz de Referência do SAEB, ao tratar de temas como **Planejamento e Gestão da Escola e da Rede**, destaca a importância de se avaliar tópicos como "sistema de monitoramento e acompanhamento da rede educacional" e a "gestão pedagógica da escola", com indicadores como "supervisão e acompanhamento pedagógico" e a "utilização dos resultados do Saeb" como parte do processo de melhoria contínua (Brasil, 2018, p. 43). Essa supervisão, que abrange desde a recuperação de aprendizagens até a preparação para os testes nacionais, tem como objetivo garantir a coerência e a eficácia das políticas implementadas. Entretanto, quando não se consegue índices psicométricos adequados, isso pode comprometer a validade dos resultados obtidos.

Já a Análise Paralela sugere a retenção de um ou dois fatores, dependendo do critério utilizado (percentil 95 ou média). No entanto, a maior parte das variáveis (do 3º ao 10º fator) não apresenta variância suficiente para serem consideradas significativas. Isso indica que a estrutura fatorial é limitada e que poucos fatores explicam a maioria da variabilidade dos dados. Portanto, a retenção de apenas um ou dois fatores sugere que há uma limitação na diversidade e na complexidade das práticas de gestão da Educação Infantil analisadas. Isso pode indicar uma falta de aprofundamento na abordagem de diferentes aspectos críticos da gestão, como formação de professores, supervisão escolar e busca ativa de crianças, o que pode comprometer a eficácia geral da gestão (**Damásio et al., 2021**). Não diferente a isso, a **Matriz de Referência do SAEB** (Brasil, 2018) destaca a importância de avaliar pontos importantes, que vão desde a forma como estão investindo nos "Profissionais da Educação" a "Gestão" das organizações e serviços da educação pública (Brasil, 2018, p. 41-44).

Quanto aos índices de ajuste (RMSEA, CFI, GFI, AGFI), os mesmos demonstram que o modelo teórico é adequado. No entanto, isso pode esconder problemas se os dados não forem totalmente representativos das práticas de gestão mais amplas. Mesmo que o modelo pareça funcionar bem com os dados disponíveis, ele pode não mostrar toda a realidade da gestão da Educação Infantil. Se os dados usados para criar o modelo forem limitados ou não cobrir todas as práticas, o modelo pode não identificar corretamente áreas que precisam de melhorias (Damásio et al., 2021), ou seja, a utilização de indicadores consistentes e abrangentes são fundamentais para a avaliação e planejamento na gestão educacional, permitindo a tomada de decisões mais precisas.

Em relação à análise das Cargas Fatoriais, esta revela que algumas variáveis têm cargas significativas em um dos fatores, enquanto outras não se correlacionam fortemente com nenhum fator. Por exemplo, as variáveis relacionadas ao cálculo da demanda por vagas e à formação de professores mostraram uma associação moderada a alta com o Fator 1, enquanto variáveis relacionadas a convênios e parcerias tiveram altas cargas no Fator 2. Essa discrepância nas cargas fatoriais sugere que algumas áreas da gestão da Educação Infantil, como formação de professores e cálculo de demanda por vagas, são mais bem definidas e alinhadas com os objetivos gerais, enquanto outras, como supervisão escolar e transporte escolar, não são adequadamente consideradas. Essa desigualdade pode indicar uma falta de foco em aspectos críticos da gestão que são essenciais para um ambiente educacional inclusivo e eficaz.

Isso reflete a alta carga fatorial relacionada à formação de professores, conforme evidenciado na análise, sugerindo que essa área está bem alinhada com as metas gerais do sistema educacional. Por outro lado, temas como supervisão escolar e transporte escolar, que tiveram menores cargas fatoriais, podem indicar lacunas na infraestrutura e na gestão diária das escolas. Estes tópicos, com indicações de medidas na Matriz de Referência do SAEB (Brasil, 2018), podem demonstrar que a discrepância entre essas variáveis reflete a necessidade de maior atenção a esses aspectos críticos, para garantir um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Os resultados que indicam que a confiabilidade avaliada por meio do Lambda 2 de Guttman apresenta um valor baixo para o Fator 1, que é o fator com a grande maioria dos itens, sugerindo a necessidade de revisão desse fator. Com isso, a baixa confiabilidade dos itens indica que os itens utilizados para medir a gestão da Educação Infantil podem não estar capturando adequadamente a complexidade e as nuances necessárias para uma avaliação precisa. Isso sugere a necessidade de revisar o instrumento de coleta de dados e considerar o

desenvolvimento de novas métricas ou indicadores que melhor reflitam a eficácia da gestão (Damásio et al., 2021). De acordo com o Quadro III da **Matriz de Referência do SAEB** (Brasil, 2018), o desenvolvimento de indicadores mais precisos é essencial para garantir que as práticas pedagógicas e de gestão sejam continuamente melhoradas.

Pedagogicamente, tal cenário aponta para uma necessidade urgente de revisão do instrumento de avaliação. É fundamental que a construção dos questionários siga o princípio de articulação entre prática e teoria, como orienta a Matriz de Referência do SAEB:

No entanto, é preciso verificar a pertinência de os assuntos tratados darem origem a itens que comporão os questionários. Para isso, o Inep deve realizar estudos sobre as temáticas, podendo inclusive desenvolver instrumentos de autoavaliação que seriam disponibilizados nas escolas, em oportunidade futura. (Brasil, 2018, p.39)

É preciso garantir que os itens utilizados nas avaliações sejam sensíveis à realidade das escolas e dos gestores. A falta dessa articulação, conforme indicam alguns dos dados analisados, compromete tanto a validade quanto a utilidade dos resultados gerados, impedindo que os gestores escolares e educadores tenham acesso a informações precisas e contextualizadas que possam subsidiar melhorias efetivas nas suas práticas. Diante disso, é possível afirmar que o instrumento utilizado não conseguiu captar com fidelidade a complexidade das práticas de gestão da Educação Infantil. A baixa confiabilidade dos itens, como evidenciado pela análise dos coeficientes, sugere que as dimensões avaliadas no questionário não dialogaram adequadamente com as nuances da gestão escolar, resultando em uma avaliação incompleta e, possivelmente, distorcida.

Concluindo, a análise pedagógica dos resultados revela várias fragilidades na avaliação da gestão da Educação Infantil, especialmente relacionadas à adequação dos dados para análise fatorial, à limitação na estrutura dos fatores, e à inconsistência na confiabilidade das medidas utilizadas. Essas fragilidades destacam a necessidade de uma abordagem mais integrada e abrangente na gestão educacional, considerando a importância de práticas bem definidas e indicadores confiáveis para avaliar e melhorar a qualidade da Educação Infantil. Recomenda-se uma revisão cuidadosa dos itens de medição, uma melhor definição das práticas de gestão e a aplicação de metodologias de avaliação mais robustas para assegurar a eficácia da gestão educacional. Esse posicionamento está em conformidade com a Matriz de Referência do SAEB, que destaca que “O Tema *Planejamento e gestão da escola e da rede*” incorpora a avaliação como parte de um ciclo contínuo, integrador do complexo processo que organiza a melhoria da

qualidade e que envolve a gestão da rede de ensino, a direção da escola, os professores, os estudantes e a comunidade do território escolar” (Brasil, 2018, p. 34).

6. DISCUSSÃO PEDAGÓGICA DOS FATORES ENCONTRADOS

O objetivo principal deste estudo foi analisar o questionário SAEB 2021 aplicado aos Secretários Municipais de Educação, com o foco específico na gestão da Educação Infantil no Brasil. Para tanto, foram realizadas análises descritivas das questões direcionadas à gestão da Educação Infantil. Adicionalmente, foi realizada análise fatorial com a finalidade de verificar a possibilidade de obtenção de um indicador de gestão da Educação Infantil para os secretários municipais de educação.

No que tange à análise fatorial, conforme encontrado no presente estudo, embora o KMO não tenha sido adequado, foram identificados dois fatores, sendo o fator 1 composto pelas seguintes variáveis Q073, Q075, Q076, Q077, Q078, Q079 e Q133, e o fator 2 pelas seguintes variáveis Q081 e Q082.

Estes fatores, que abordam diretamente questões que buscam avaliar a gestão da Educação Infantil, contemplam de forma superficial um campo complexo e fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças, onde práticas pedagógicas bem fundamentadas e uma gestão eficiente são exigidas. O trabalho em questão buscou também contribuir pedagogicamente com os fatores encontrados na análise dos indicadores que impactam diretamente a qualidade da EI, destacando-se elementos como o cálculo da demanda por vagas, o programa de formação de professores, a busca ativa de crianças e a implementação de parcerias e convênios, entre outros. Esses fatores analisados trazem em si uma grande relevância para garantir uma educação inclusiva e equitativa, como está previsto nas diretrizes da **Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017)**, e na **Matriz de Referência do SAEB (Brasil, 2018)**, que estabelecem parâmetros para uma gestão educacional eficaz e centrada nas necessidades da comunidade escolar, conforme analisado e demonstrado a seguir.

A questão Q073, do Fator 1, aborda a prática do cálculo da demanda por vagas para a Educação Infantil no município, uma ação diretamente relacionada à gestão educacional eficiente. O cálculo da demanda é essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso ao direito à educação, conforme preconizado pela Constituição Federal (art. 206) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que asseguram o acesso à educação pública e gratuita como um direito fundamental (Brasil, 1988; Brasil, 1990). De acordo com a Matriz de

Referência do SAEB (Brasil, 2018), um dos principais eixos a serem avaliados no contexto da educação básica é o "Atendimento Escolar", que envolve a garantia de vagas adequadas e de uma infraestrutura que atenda às necessidades da comunidade escolar.

Nesse sentido, o cálculo adequado da demanda por vagas na Educação Infantil não apenas garante o cumprimento legal, mas também permite uma gestão mais eficaz e alinhada aos princípios de equidade. A ausência de um cálculo eficaz da demanda por vagas pode impactar negativamente a organização e a execução das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil. Como destaca Paro (2017), a gestão educacional democrática deve ser planejada de forma a atender de maneira equitativa as diferentes demandas da comunidade, garantindo não só o acesso, mas também a permanência e a qualidade no atendimento às crianças. A Matriz de Referência do SAEB (Brasil, 2018) também enfatiza a importância de um planejamento estratégico eficaz, alinhado às diretrizes de gestão democrática, em que o monitoramento e o acompanhamento contínuos são essenciais para o sucesso das políticas educacionais.

Assim, o cálculo da demanda por vagas na Educação Infantil reflete a capacidade de gestão pública de organizar e planejar o atendimento educacional, o que é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Conforme indicado por Dourado, Oliveira e Santos (2007), a organização do trabalho escolar depende diretamente da capacidade de planejamento e gestão das redes de ensino, e a não realização de um cálculo adequado pode levar à subutilização ou superlotação das unidades escolares, comprometendo a eficácia das práticas pedagógicas e o desenvolvimento pleno das crianças atendidas.

Porém, outras ações podem enriquecer a capacidade de avaliação desse item, como por exemplo:

- **Análise Demográfica e Populacional:** Utilizando dados do censo e estatísticas populacionais, a secretaria pode projetar o número de crianças em idade escolar em cada faixa etária e região. Isso ajuda a estimar quantas vagas serão necessárias em um determinado período.
- **Histórico de Matrículas:** Analisar o histórico de matrículas das escolas ao longo dos anos permite identificar padrões de crescimento ou queda na demanda, ajudando a prever a quantidade de vagas que serão necessárias no futuro.

- **Levantamento de Inscrições e Pré-Matrículas:** Realizar um período de inscrições ou pré-matrículas nas escolas permite à secretaria medir diretamente a quantidade de alunos interessados em vagas, ajudando a entender a demanda em tempo real.
- **Migração e Expansão Urbana:** Monitorar as taxas de migração e a expansão de novos bairros e áreas urbanas possibilita ajustar as previsões de demanda, uma vez que novas áreas residenciais tendem a aumentar a necessidade de escolas próximas.

Já na questão Q075, que aborda a existência de um programa de formação de professores voltado para a Educação Infantil, um componente essencial para a qualidade do ensino nas etapas iniciais da educação básica. A formação continuada dos educadores é amplamente reconhecida como uma das principais estratégias para a melhoria da prática pedagógica e dos resultados educacionais, conforme destacam as diretrizes da Matriz de Referência do SAEB (Brasil, 2018). A matriz ainda aponta que a formação continuada deve contemplar: “conteúdos, metodologias, Iniciativas baseadas na colaboração profissional, duração, colaboração profissional e coerência, entre o alinhamento da formação continuada com o currículo.” (Brasil, 2018, p. 42)

Nesse sentido, Gatti (2010) argumenta que a formação de professores precisa ser vista como um processo contínuo, que envolve tanto a formação inicial quanto o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente. A autora destaca que, para a Educação Infantil, a formação precisa ser específica e voltada para as características do desenvolvimento infantil, incluindo a compreensão dos processos de aprendizagem e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e as necessidades das crianças. A falta de um programa de formação adequado pode comprometer a capacidade do professor em lidar com os desafios específicos dessa etapa educacional, afetando diretamente a qualidade do ensino.

Além disso, o desenvolvimento de programas de formação continuada, como preconizado pela BNCC (Brasil, 2017), deve incluir conteúdos que abordem não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as dimensões sociais e emocionais do trabalho com crianças pequenas. Segundo Libâneo (2004), uma formação sólida prepara os educadores para enfrentar os desafios de uma prática pedagógica que vai além do conteúdo acadêmico, envolvendo também o cuidado, a interação e o desenvolvimento integral da criança. Essa formação deve também capacitar os professores a lidar com a diversidade e promover a inclusão, elementos centrais para garantir que a educação seja equitativa e de qualidade para todas as crianças.

Outros elementos que também podem ser analisados por esta questão e que podem aprofundar sobre a temática da mesma, são:

- **Análise de Documentação Oficial:** Verificar a existência de documentos oficiais, como planos municipais de educação, políticas públicas e contratos de parceria, que detalhem a criação e execução de programas de formação de professores especificamente para a Educação Infantil.
- **Levantamento de Frequência e Participação:** Avaliar registros de frequência dos professores em programas de capacitação oferecidos pelo município. Esses dados podem mostrar o número de formações realizadas, a participação dos professores e o nível de adesão ao programa.
- **Feedback dos Professores da Educação Infantil:** Realizar pesquisas ou entrevistas com os professores para obter feedback sobre a existência, frequência e qualidade das formações. Esse feedback pode indicar a relevância e impacto do programa de formação.
- **Observação dos Impactos no Ambiente Escolar:** Avaliar se há melhorias nos indicadores de qualidade da Educação Infantil, como práticas pedagógicas inovadoras e adequadas, evidências de desenvolvimento contínuo dos professores e impacto positivo no desempenho e engajamento dos alunos.

Portanto, o programa de formação de professores para a Educação Infantil é uma ferramenta vital para a construção de uma educação de qualidade. A presença de um programa robusto de formação continuada é um indicador positivo da gestão educacional, conforme observado nos dados fatorialmente analisados, e contribui significativamente para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria do ensino infantil.

Sobre a questão Q076, a mesma aborda a prática da busca ativa de crianças para a pré-escola, que é uma estratégia fundamental para garantir o acesso universal à Educação Infantil. A busca ativa visa identificar crianças em idade pré-escolar que ainda não estão matriculadas, promovendo a inclusão e o direito à educação, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Segundo a **Matriz de Referência do SAEB** (Brasil, 2018), o acesso à Educação Infantil é um dos indicadores essenciais na avaliação da equidade educacional, destacando a importância de políticas que promovam a inclusão e a busca por crianças fora da escola.

De acordo com Azevedo Neto (2023), a evasão escolar é um desafio complexo que impacta profundamente o sistema educacional e a sociedade, ao impedir que muitos alunos desenvolvam plenamente suas capacidades e aproveitem oportunidades futuras. Nesse contexto, sem uma busca ativa eficiente, muitas crianças podem ser excluídas do sistema educacional, perpetuando as desigualdades sociais. A BNCC (Brasil, 2017), também enfatiza a importância de garantir a universalização do acesso à Educação Infantil como um meio para promover o desenvolvimento integral das crianças, assegurando que todas tenham a oportunidade de participar de um ambiente de aprendizagem adequado desde os primeiros anos de vida.

Ainda em relação ao que este item busca avaliar, outros pontos de pesquisa, incorporados ao questionário, poderiam contribuir para uma reflexão mais robusta, como:

- **Análise de Dados de Matrícula e Frequência Escolar:** Verificar os dados de matrícula e frequência da pré-escola, analisando se há aumento consistente no número de crianças matriculadas e se isso reflete uma busca ativa efetiva, especialmente em áreas com histórico de baixa adesão escolar.
- **Relatórios e Documentação de Campanhas de Busca Ativa:** Examinar relatórios, campanhas e ações documentadas pela secretaria de educação ou outros órgãos municipais voltados para a busca ativa. Isso inclui materiais de divulgação, parcerias com outras secretarias e registros das atividades realizadas para identificar e inscrever crianças fora da escola.
- **Parcerias com Agentes Comunitários e Instituições Locais:** Avaliar a existência de parcerias com agentes comunitários, unidades de saúde, assistência social e organizações locais que ajudem na identificação e no encaminhamento de crianças para a pré-escola, verificando a coordenação entre essas entidades e o município.
- **Feedback das Famílias e Comunidade:** Coletar feedback das famílias e da comunidade sobre o conhecimento e o acesso às campanhas de busca ativa, o que pode mostrar a eficácia dessas ações e identificar áreas onde as iniciativas podem ser intensificadas ou ajustadas.

Por fim, a busca ativa de crianças para a pré-escola não é apenas uma prática administrativa, mas uma política fundamental para garantir que todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso à Educação Infantil. A

inclusão dessas crianças no sistema educacional desde a pré-escola contribui para reduzir as desigualdades e promover uma sociedade mais justa e equitativa.

Já a questão Q077 aborda a presença de um Comitê Intersetorial de Políticas Públicas voltado para a Primeira Infância no município. Segundo Joppert et al. (2022), estes Comitês Gestores Intersetoriais desenvolvem um trabalho essencial para garantir a articulação entre diferentes setores, como saúde, educação, assistência social e direitos humanos, visando a implementação de políticas públicas integradas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Na Matriz de Referência do SAEB (Brasil, 2018), um dos temas do Sexto Eixo é a Intersetorialidade, onde o mesmo é “apontado, com frequência, como indispensável para se alcançarem maiores níveis de eficiência, efetividade e eficácia na implementação das políticas sociais.” (Brasil, 2018, p. 37). A Intersetorialidade é um desses princípios que fortalece a gestão educacional, ao articular múltiplas esferas da administração pública para a promoção da equidade e inclusão no atendimento infantil.

Itens que também podem ser avaliados e aplicados ao questionário, e que podem contribuir para uma melhor reflexão dessa análise, são:

- **Revisão de Documentação Oficial:** Verificar a existência de documentos oficiais, como decretos municipais, portarias ou resoluções que formalizem a criação e funcionamento do comitê. Isso inclui a análise de atas de reuniões, planos de ação e regimentos internos, que indicam a operação e continuidade do comitê.
- **Análise de Parcerias e Programas Intersetoriais:** Avaliar se existem programas e ações concretas que envolvem diferentes setores, como saúde e assistência social, e que são direcionados para a primeira infância. A existência de programas intersetoriais pode indicar que o comitê está ativo e que suas ações estão sendo implementadas.
- **Relatórios de Resultados e Impactos:** Examinar relatórios de atividades ou avaliações de impacto das políticas públicas discutidas pelo comitê, focando nos resultados para a primeira infância. Esses relatórios podem mostrar se as decisões do comitê intersetorial estão de fato influenciando positivamente o desenvolvimento e atendimento à primeira infância.

Por fim, a existência de um Comitê Intersetorial de Políticas Públicas para a Primeira Infância é um indicador positivo de uma gestão pública comprometida com a educação de qualidade, afinal, a integração entre diferentes setores da sociedade é essencial para a promoção

de políticas públicas eficazes e o desenvolvimento social sustentável. Pois o progresso social não pode ser alcançado apenas por um único setor, sendo necessário um esforço coordenado entre áreas e setores distintos, buscando garantir que as políticas sejam abrangentes e inclusivas. Nesse sentido, a articulação intersetorial se torna uma estratégia central para promover a equidade no acesso e na permanência das crianças no sistema educacional, assegurando a efetividade das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento infantil.

A questão Q078 refere-se à oferta de transporte escolar para as crianças da Educação Infantil, uma política pública crucial para garantir o acesso à escola, especialmente em regiões rurais ou de difícil acesso. A implementação de transporte escolar é uma ação que visa garantir a equidade no acesso à educação, assegurando que todas as crianças, independentemente de sua localização geográfica, possam exercer o direito à educação básica gratuita. De acordo com a Matriz de Referência do SAEB (Brasil, 2018), a acessibilidade à escola, incluindo o transporte adequado, é um indicador fundamental de uma política pública eficaz, especialmente no que tange ao cumprimento dos direitos das crianças à educação.

Segundo Gristy e Johnson (2017) “O transporte não é simplesmente um meio para atingir um fim em termos de acesso à educação; sua existência (ou falta dela) tem um impacto direto no nível mais simples na oportunidade de frequentar a escola.” Daí também a compreensão de que a oferta de transporte escolar, quando bem planejada e executada, contribui diretamente para a diminuição da evasão escolar e o transporte adequado também tem impacto significativo no desenvolvimento das crianças, uma vez que assegura sua regularidade na frequência escolar, permitindo um desenvolvimento integral, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2017). Por outro lado, a ausência de transporte ou a oferta inadequada pode representar um obstáculo considerável, principalmente para as crianças mais novas, que dependem desse serviço para chegar com segurança à escola.

Outro aspecto importante da gestão do transporte escolar é que se deve sempre considerar as particularidades de cada município, como a distância, a qualidade das estradas e a vulnerabilidade das famílias atendidas. Em áreas rurais, por exemplo, o transporte escolar é muitas vezes o único meio de acesso à escola, o que torna essa política ainda mais relevante para assegurar a equidade educacional. A Matriz de Referência do SAEB (Brasil, 2018) reforça a importância de “ter sua avaliação interna realizada enquanto política pública, podendo esta posteriormente compor um quadro maior avaliativo da educação”. (Brasil, 2018, p. 29-30). Em outras palavras, avaliar continuamente a eficácia dos serviços de transporte oferecidos é uma

estratégia de gestão que pode garantir a devida adequação às necessidades da população infantil e contribuir para a permanência e sucesso dos alunos no ambiente escolar.

Nesse contexto, outros itens que também podem ajudar a melhorar a compreensão e como está a oferta do transporte escolar, para a educação Infantil são:

- **1. Regularidade e pontualidade do serviço de transporte escolar:** Avaliar a frequência com que os veículos de transporte escolar cumprem os horários estabelecidos. Isso inclui verificar se os atrasos são frequentes e se há interrupções no serviço, fatores que podem impactar diretamente a frequência escolar das crianças.
- **2. Segurança e qualidade dos veículos utilizados:** Examinar as condições dos veículos empregados no transporte escolar, garantindo que estejam em conformidade com os padrões de segurança exigidos pela legislação, incluindo cintos de segurança, manutenção regular e capacidade adequada para o número de crianças transportadas.
- **3. Adaptação às necessidades locais:** Analisar se o transporte escolar está adaptado às características geográficas e sociais do município, como qualidade das estradas, distâncias percorridas, condições climáticas e vulnerabilidade socioeconômica das famílias atendidas.
- **4. Satisfação das famílias e da comunidade escolar:** Aplicar pesquisas de opinião com os responsáveis pelas crianças e os gestores escolares para identificar percepções sobre a eficácia do transporte, aspectos a melhorar e o impacto desse serviço no acesso e permanência das crianças na escola.

Para resumir, o transporte escolar para a Educação Infantil é um componente essencial para a concretização de uma política pública de educação inclusiva e de qualidade, afinal políticas de transporte escolar bem estruturadas, não apenas garantem o acesso à escola, mas também contribuem para a segurança e o bem-estar das crianças, promovendo uma relação positiva com o ambiente educacional desde cedo.

Na questão Q079, a abordagem é sobre a existência de um currículo municipal específico para a Educação Infantil, um elemento fundamental para a construção de uma política educacional que atenda às demandas locais e respeite as diretrizes nacionais. A definição de um currículo próprio para a Educação Infantil, adaptado às realidades regionais e socioeconômicas, permite que o município promova uma educação de qualidade, em conformidade com a BNCC (Brasil, 2017), que estabelece as competências e habilidades que

devem ser desenvolvidas em cada etapa de ensino. A Matriz de Referência do SAEB (Brasil, 2018), neste quesito, reforça a importância de avaliar o Ensino e Aprendizagem, medindo os seguintes tópicos: Currículo previsto, Currículo diversificado e Currículo ministrado. Segundo a Matriz,

No Tema *Currículo* pretende-se medir como os currículos estão sendo construídos nas escolas e como eles vêm sendo utilizados pelos professores, procurando-se adequar a matriz da avaliação, tanto aos ensinos fundamental e médio, em que são aferidas as proficiências em diversas áreas do conhecimento, quanto à especificidade da Educação Infantil, etapa em que as aprendizagens não são medidas. (Brasil, 2018, p. 26)

Segundo Matsuura (2004), uma escola de qualidade deve possuir um currículo significativo, ou seja, ao mesmo tempo que esteja em sintonia com a realidade que o contempla, prepara para os desafios da sociedade a qual faz parte. Nesse contexto, a formulação de um currículo municipal deve ser fruto de um processo participativo, envolvendo educadores, gestores e a comunidade escolar. Isso assegura que o currículo reflita as necessidades e expectativas locais, ao mesmo tempo que promove a integração das diretrizes nacionais com as especificidades regionais. Um currículo bem estruturado contribui para a homogeneidade das práticas pedagógicas, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento infantil e assegurando que todas as crianças tenham acesso a experiências de aprendizagem significativas.

A falta de um currículo específico para a Educação Infantil pode resultar em práticas pedagógicas desarticuladas, comprometendo o desenvolvimento integral das crianças. O currículo municipal atua como um guia para os professores, orientando suas práticas pedagógicas e garantindo que as metas educacionais sejam alcançadas, e como instrumentos que promovem a equidade educacional, garantindo que todas as crianças tenham acesso ao mesmo padrão de qualidade educacional.

Entretanto, outros pontos de avaliação, além de apenas saber sobre a existência ou não de um currículo, podem ajudar a ampliar a compreensão desse currículo municipal específico para a Educação infantil, uma vez existente, como:

- **Análise do Conteúdo e Alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Avaliar o conteúdo do currículo para verificar se está alinhado com a BNCC

e se abrange as áreas de desenvolvimento recomendadas para a Educação Infantil. Essa análise pode mostrar a profundidade e adequação do currículo municipal aos padrões nacionais.

- **Feedback de Educadores e Gestores:** Coletar feedback dos professores e gestores das escolas municipais sobre a implementação e uso do currículo. Isso ajuda a verificar se o currículo está sendo utilizado e se os profissionais consideram que ele orienta adequadamente as práticas pedagógicas para a faixa etária da Educação Infantil.
- **Observação de Práticas Pedagógicas nas Escolas:** Realizar visitas às escolas municipais de Educação Infantil para observar se as práticas pedagógicas estão sendo orientadas pelo currículo municipal. Isso pode indicar o grau de aplicação e a consistência do currículo nas unidades escolares.

Portanto, a presença de um currículo municipal para a Educação Infantil é um indicador positivo de uma gestão educacional comprometida com a qualidade e a equidade. Um currículo bem planejado oferece aos professores os meios necessários para implementar práticas pedagógicas criativas e eficientes, garantindo que todas as crianças tenham acesso equitativo às oportunidades de aprendizagem

Já a questão Q133 trata da existência de um plano de carreira específico para os professores da Educação Infantil. Esse é um elemento central nas políticas de valorização dos profissionais da educação, que visa não apenas melhorar a remuneração e as condições de trabalho, mas também promover o desenvolvimento contínuo desses profissionais. De acordo com a Matriz de Referência do SAEB (Brasil, 2018), a valorização dos profissionais da educação é um dos indicadores fundamentais para garantir a qualidade da educação básica, sendo o plano de carreira uma peça-chave para essa valorização.

Para Masson (2017), um dos requisitos para a atração e a retenção dos professores na carreira docente é um plano de carreira que possa dar o devido valor à formação continuada e tempo de serviço. Um plano de carreira bem estruturado permite aos professores da Educação Infantil se sentirem valorizados e motivados a continuar se aperfeiçoando, o que impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido, pois a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores também são essenciais para melhorar a prática pedagógica. Neste sentido, a BNCC (Brasil, 2017) reforça a importância de que os professores sejam capacitados e tenham oportunidades de crescimento profissional, assegurando que as práticas pedagógicas na Educação Infantil estejam sempre alinhadas às novas demandas educacionais.

Além disso, a ausência de um plano de carreira para os professores da Educação Infantil pode contribuir para a precarização das condições de trabalho, aumentando a rotatividade e dificultando a implementação de políticas educacionais de longo prazo.

Sem a garantia de um plano de carreira, os professores ficam mais suscetíveis à desmotivação, o que pode impactar negativamente na qualidade do ensino e na relação entre professores e alunos. A falta de um plano de carreira organizado para o magistério pode levar a uma baixa exigência por qualificação, alta rotatividade entre os professores e escasso reconhecimento profissional. Sem incentivos claros para o crescimento dentro da carreira, muitos docentes perdem a motivação, resultando em desistências e abandonos da profissão, o que impacta diretamente a qualidade do ensino e a estabilidade nas escolas.

Como forma de aprofundar o entendimento das consequências desse Plano de Carreira para os Professores, além de apenas saber se existem ou não, outros aspectos podem ajudar a compreender melhor os impactos, uma vez que ele exista, como:

- **Pesquisa com Professores da Educação Infantil:** Aplicar uma pesquisa junto aos professores da Educação Infantil para entender se eles têm conhecimento sobre o plano de carreira, se consideram as oportunidades de progressão e se recebem apoio e incentivo para desenvolvimento profissional.
- **Análise de Estrutura Salarial e Benefícios:** Comparar a estrutura salarial e de benefícios oferecidos aos professores da Educação Infantil com os de outras áreas da educação no município para verificar se há um plano de progressão ou diferenças baseadas na experiência, qualificação ou tempo de serviço.
- **Análise de Dados de Progressão na Carreira:** Avaliar registros históricos de quantos professores da Educação Infantil conseguiram progredir na carreira ao longo dos anos, identificando se as oportunidades de avanço são acessíveis e atingíveis. Isso ajuda a entender se o plano de carreira está efetivamente beneficiando os profissionais.
- **Avaliação do Impacto Salarial:** Analisar se a progressão no plano de carreira proporciona aumento salarial e benefícios significativos ao longo do tempo. Verificar se esses aumentos são percebidos como justos e proporcionais ao esforço e desenvolvimento do professor é um indicador da efetividade do plano.

Em síntese, a existência de um plano de carreira para os professores da Educação Infantil, além de ser um indicador essencial de uma gestão pública comprometida com a

valorização profissional, também é essencial para garantir e promover o desenvolvimento contínuo necessário para a melhoria da qualidade educacional. Sem tal estrutura, corre-se o risco de precarização das condições de trabalho e aumento da rotatividade, o que exige a implementação de políticas educacionais práticas e de longo prazo. A valorização, por meio de um plano de carreira bem delineado, não apenas incentiva a permanência e a qualificação dos docentes, como também impacta positivamente o ambiente escolar e o desempenho dos alunos. Portanto, garantir a valorização profissional por meio de políticas estruturadas é uma estratégia necessária para o fortalecimento da Educação Infantil no Brasil.

Já em relação ao Fator 2, duas questões apenas compõem esse fator: A Q081 e Q082. Ambas abordam sobre convênios e parcerias com instituições, sendo a Q081 para o público de 0 a 3 anos, convênio com as creches, e a Q082, para crianças de 4 e 5 anos, convênios voltados ao atendimento da Pré-escola. Essas parcerias são particularmente importantes para garantir que o município ofereça vagas suficientes, especialmente em regiões onde a capacidade pública é limitada. Conforme a Matriz de Referência do SAEB (Brasil, 2018) aponta, o atendimento escolar deve ser inclusivo e equitativo, proporcionando oportunidades educacionais para todas as crianças, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica.

De acordo com relatório do Banco Mundial (2011), *Educação Infantil: programas para a geração mais importante do Brasil*, onde estudos sobre a qualidade da educação no Brasil foram realizados, o mesmo apontou ações para o cumprimento da universalização da pré-escola, a partir de uma análise da oferta da EI no Brasil, indicando como medida eficaz para avanços significativos nessa esfera, entre outras, a parceria público-privada. Nesse cenário, uma gestão eficiente de parcerias com organizações da sociedade civil e instituições privadas é fundamental para assegurar que a Educação Infantil alcance todas as crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social. Um sistema bem estruturado de convênios garante não apenas a ampliação do número de vagas, mas também a qualidade do atendimento.

O município precisa garantir que as instituições parceiras sigam os mesmos padrões de qualidade exigidos pela legislação nacional, conforme preconizado pela BNCC (2017) e pelas diretrizes da LDB (Brasil, 1996). A ausência de convênios ou a falta de fiscalização adequada sobre as parcerias pode comprometer a qualidade do atendimento, especialmente em creches, onde o cuidado e o desenvolvimento integral das crianças são fundamentais. Por isso, a gestão educacional deve ser acompanhada de uma supervisão rigorosa para garantir que as práticas

pedagógicas e o ambiente escolar sejam adequados às necessidades das crianças, especialmente na primeira infância.

Enfim, a realização de convênios e parcerias para o atendimento em creches é um indicador de uma gestão pública comprometida com a ampliação do acesso à Educação Infantil. Para que esses convênios sejam eficazes, é fundamental que haja uma articulação entre as esferas públicas e privadas, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

7. CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo principal analisar o questionário SAEB 2021, aplicado aos Secretários Municipais de Educação, com foco na gestão da Educação Infantil no Brasil. A pesquisa permitiu compreender tanto as potencialidades quanto os desafios enfrentados pelos gestores municipais em relação à implementação de políticas públicas externas para a primeira infância. Uma análise detalhada dos dados revelou a importância de avaliações como o SAEB para embasar estratégias que possam promover melhorias efetivas no sistema educacional brasileiro, especialmente na Educação Infantil. Ao fornecer uma visão ampla e detalhada sobre a realidade da gestão educacional nos municípios, o SAEB oferece subsídios fundamentais para que gestores e formuladores de políticas públicas possam tomar decisões mais informadas. Assim, o estudo reforça o papel crucial da avaliação contínua como ferramenta estratégica para aprimorar a qualidade da educação e garantir que as necessidades específicas da primeira infância sejam atendidas, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

A análise estatística dos dados obtidos por meio do Questionário SAEB 2021 foi realizada com o auxílio dos softwares SPSS e FACTOR, que possibilitaram uma interpretação clara dos padrões e tendências relacionadas à gestão da Educação Infantil, gerando investigações significativas e robustas que possibilitaram uma visão mais ampla e uma avaliação mais concreta do questionário. Além disso, essa pesquisa buscou alcançar todos os objetivos propostos e responder ao problema de pesquisa, no intuito de oferecer uma contribuição significativa para o campo da gestão educacional, especialmente no que tange à Educação Infantil.

O primeiro objetivo específico, que consistia em realizar uma contextualização histórica do processo de Avaliação da Educação Infantil no Brasil, foi alcançado. A pesquisa mostrou como a inclusão dessa etapa no SAEB, a partir de 2019, foi um avanço significativo nas políticas de monitoramento educacional. Com essa inclusão, a gestão da Educação Infantil passou a ter um espaço consolidado nas avaliações em larga escala, refletindo um compromisso do governo com a qualidade e a equidade desde os primeiros anos de escolarização. Essa evolução histórica também evidenciou o papel das políticas públicas na construção de um processo contínuo de avaliação da Educação Infantil, conforme indicado nos documentos normativos, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e o Plano Nacional de Educação (PNE), permitindo não apenas um acompanhamento mais detalhado da realidade educacional na primeira infância, mas também dando aos gestores públicos diretrizes de ação e ferramentas essenciais para a tomada de decisões e execução dos processos das suas gestões.

A inclusão da Educação Infantil no SAEB, a partir de 2019, representa a concretização de diretrizes já previstas nessas legislações, que visam garantir a qualidade e a equidade na oferta educacional desde os primeiros anos de vida. Os dados fornecidos pelo SAEB 2021 mostraram como essa avaliação em larga escala trouxe à luz os desafios enfrentados pelos municípios na gestão da Educação Infantil, mas também os avanços na implementação de políticas que visam melhorar a infraestrutura, a formação de professores e os recursos destinados a essa etapa da educação. Assim, a contextualização histórica apresentada neste estudo permitiu compreender de maneira mais aprofundada a trajetória das políticas de avaliação da Educação Infantil no Brasil e seu impacto direto na formulação de estratégias de gestão educacional mais eficazes.

Quanto ao segundo objetivo, que consistia em realizar uma análise descritiva e fatorial dos dados obtidos, ele foi concluído. A análise descritiva permitiu explorar as características fundamentais da amostra, incluindo aspectos demográficos e as variáveis relacionadas à gestão da Educação Infantil. Já a análise fatorial foi crucial para tentar identificar os fatores subjacentes que influenciam a qualidade da gestão educacional. Por meio dessa abordagem, foi possível reduzir a complexidade dos dados, agrupando variáveis correlacionadas em fatores comuns, o que facilitou uma interpretação mais precisa dos padrões e tendências observadas. Essa etapa metodológica trouxe insights valiosos, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas envolvidas na gestão da Educação Infantil nos municípios brasileiros, além de

validar os dados levantados ao longo do estudo, embora os resultados obtidos tenham mostrado que o conjunto de dados não é adequado ao uso da análise fatorial.

A análise descritiva dos dados permitiu uma visão inicial do comportamento das variáveis investigadas, revelando as principais tendências e destacando pontos de atenção na gestão da Educação Infantil. Essa abordagem foi fundamental para mapear as condições gerais das secretarias municipais, como a infraestrutura disponível, os recursos humanos e financeiros, além das práticas de gestão de funcionários pelos Secretários Municipais de Educação. Ao explorar essas variáveis de maneira específica, a pesquisa regional conseguiu identificar disparidades significativas entre diferentes municípios, evidenciando a necessidade de políticas públicas que atuem de maneira mais específica para reduzir essas desigualdades e promover uma gestão mais eficiente e equitativa da Educação Infantil no Brasil.

O terceiro e último objetivo específico, cuja proposta foi apresentar uma discussão pedagógica, propondo melhorias para a formulação de políticas públicas a partir de dados analisados, também obteve êxito. Quanto ao Fator 1, que abordou questões relacionadas ao cálculo da demanda por vagas, programas de formação de professores, busca ativa de crianças, implementação de convênios, e a presença de um currículo municipal específico para a Educação Infantil. O estudo destacou aspectos que refletem a importância de práticas de gestão eficiente e planejamento estratégico, essenciais para garantir uma educação inclusiva e equitativa, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Matriz de Referência do SAEB. No entanto, o mesmo também ressalta desafios, como a necessidade de fortalecimento das políticas públicas emergentes para a formação continuada de professores e a busca ativa de crianças, elementos essenciais para o acesso e permanência das crianças no sistema educacional. A ausência de políticas públicas robustas ou bem inovadoras nesses aspectos pode resultar na exclusão de crianças em situação de vulnerabilidade, comprometendo o desenvolvimento integral e equitativo da Educação Infantil. Portanto, o fortalecimento dessas áreas é crucial para garantir que todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros

Já em relação ao Fator 2, por sua vez, cujo foco está nas parcerias e convênios para a oferta de vagas na Educação Infantil, especialmente para crianças de 0 a 5 anos, foi discutida a importância da articulação entre o setor público e o privado para ampliação do acesso à educação. A gestão eficiente desses convênios é crucial para garantir não apenas a ampliação do número de vagas, mas também a qualidade do atendimento oferecido. O estudo sugere que

a falta de convênios ou uma fiscalização interna das parcerias pode comprometer a qualidade da Educação Infantil, especialmente em creches, onde o cuidado e o desenvolvimento integral são essenciais. Assim, a supervisão rigorosa e a articulação entre o setor público e as instituições privadas parceiras são fundamentais para garantir que as práticas pedagógicas e a infraestrutura atendam às necessidades das crianças, promovendo uma educação de qualidade desde a primeira infância e garantindo o cumprimento das diretrizes nacionais, como as disposições da BNCC e do PNE.

Quanto ao problema de pesquisa, embora o questionário tenha gerado dados que possibilitaram algumas reflexões importantes sobre a gestão educacional, ele falhou em oferecer uma análise completa e precisa, ou seja, a insuficiência de informação possibilitou perceber a não eficiência em obter dados precisos e relevantes sobre a gestão da Educação Infantil nos municípios brasileiros. A falta de confiabilidade da maioria das questões, combinada com a restrição da estrutura fatorial, indica que o instrumento utilizado no SAEB 2021 não conseguiu capturar de maneira robusta todas as nuances da gestão da Educação Infantil nos municípios brasileiros. Assim, pode-se afirmar que o problema de pesquisa foi respondido de forma satisfatória, e que a resposta a esse problema, é a afirmação que as perguntas que embasaram o questionário do SAEB 2021, aplicado aos Secretários Municipais de Educação, não foram, em grande parte, eficientes para obter dados precisos e relevantes sobre a gestão da Educação Infantil nos municípios brasileiros, apontando assim para necessidade de uma revisão e aprimoramento do questionário para que possa fornecer informações mais relevantes e úteis para a formulação de políticas educacionais mais significativas e eficazes. Sem uma revisão criteriosa que inclui o incremento teórico, a ampliação das variações verificadas e o aumento da confiabilidade do instrumento, as bases desses dados permanecem limitadas. Dessa forma, é essencial que futuros questionários do SAEB sejam revisados e ajustados para garantir que capturem uma visão mais completa e precisa das práticas de gestão, possibilitando um melhor diagnóstico e intervenção nas áreas de maior necessidade dentro da educação.

Isso se explica, por exemplo, com relação a Análise Descritiva, onde indicou que as informações fornecidas no questionário são parcialmente garantidas para uma análise da gestão da Educação Infantil, pois, apesar de oferecerem uma visão detalhada sobre o perfil dos Secretários Municipais de Educação e sua formação acadêmica e experiência profissional, faltam dados mais específicos sobre as práticas gerenciais empregadas nas instituições de

Educação Infantil, como por exemplo, o foco nas características demográficas e no nível de qualificação dos gestores, embora importante, não é suficiente para avaliar a eficácia da gestão educacional em termos de implementação de políticas, supervisão pedagógica e alocação de recursos. Além disso, a análise das funções exercidas pelos secretários oferece um panorama interessante, mas não revela de forma clara como essas experiências influenciam a gestão diária das escolas de Educação Infantil, deixando lacunas importantes para uma avaliação mais completa e aprofundada. Para uma análise mais robusta, seriam necessários dados públicos mais específicos sobre a aplicação de políticas, a alocação de recursos humanos e financeiros, e a supervisão das práticas pedagógicas nas instituições sob a responsabilidade dos secretários.

Já no caso da Análise Fatorial, a mesma revelou que a estrutura do questionário é restrita, com a retenção de apenas um ou dois fatores, explicando a maior parte da variabilidade dos dados. Isso demonstra que o instrumento não foi suficientemente abrangente para capturar a diversidade de práticas e desafios da gestão da Educação Infantil. Embora alguns aspectos, como a formação de professores, tenham sido contemplados, outros, como a supervisão e o transporte escolar, ficaram em segundo plano. Tal limitação enfraquece a capacidade do questionário de fornecer uma visão holística e detalhada da gestão educacional, prejudicando a obtenção de dados mais ricos e diversificados. Isso limita a capacidade de identificar de forma abrangente as diferentes necessidades e pontos críticos da gestão da Educação Infantil. Como resultado, áreas importantes de intervenção podem não ser certificadas, dificultando a formulação de políticas públicas e estratégias eficazes para a melhoria da gestão nesta etapa da educação básica.

Em conclusão, a pesquisa reforça a importância de avaliações sistemáticas, como o SAEB, para o monitoramento da qualidade educacional no Brasil, pois a partir dos resultados obtidos, espera-se que novas iniciativas possam ser organizadas, com o intuito de superar os desafios identificados e promover uma Educação Infantil de maior qualidade e equidade em todo o país. Porém, é importante ressaltar que este estudo, afirma que um dos principais caminhos para que esta avaliação seja clara, eficiente e significativa, se faz necessária a indispensável, criteriosa e detalhada revisão dos itens do questionário do SAEB 2021, com o intuito de precisar e ampliar cada vez mais a percepção das diversas realidades da gestão, no âmbito da educação, em especial nessa pesquisa, da Educação Infantil.

8. BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Ernesto. Manual treinamento SPSS – SPSS Windows 10.1. <http://www.ernestoamaral.com>, 2024. Disponível em: [chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ernestoamaral.com/docs/umng-132/SPSS.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ernestoamaral.com/docs/umng-132/SPSS.pdf). Acesso em: 14/08/2024.

AZEVEDO NETO, José Macena de. Busca ativa escolar e o caso do RN. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BANCO MUNDIAL. Educação Infantil: Programa para a Geração Mais Importante do Brasil. Relatores: David K. Evans e Katrina Kosec. Tradução: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. São Paulo: Banco Mundial, 2011.

BONAMINO, Alicia. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. In: Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3155/2890>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017f.

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019. <https://baixar.inep.gov.br/educacao/censo/nao/2019.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2024.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Histórico. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exameseducacionais/saeb/historico>. Acesso em: 28 set 2023.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Questionário eletrônico da Secretaria Municipal de Educação – Saeb 2021*. Brasília, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Questionário eletrônico Saeb 2019: diretor. Brasília, 2021.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-deatuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Cartilha Saeb 2021*. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/cartilha_saeb_2021.pdf. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Nota explicativa Saeb 2021*. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/outros_documentos/nota_explicativa_saeb_2021.pdf. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

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, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

Brasil. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. (2014). *Diário Oficial*, (DOU nº 120-A, Edição Extra, quinta-feira, 26 de junho de 2014, Seção 1 Página 1/7).

Brasil. Matriz de Referência do SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência. Brasília: INEP, 2018.

BRASIL. Matriz de Referência do SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência. Brasília: INEP, 2018, P. 26.

_____ : Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência. Brasília: INEP, 2018, p. 34.

_____ : Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência. Brasília: INEP, 2018, P. 37.

_____ : Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência. Brasília: INEP, 2018, p. 39.

_____ : Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência. Brasília: INEP, 2018, p.42.

_____: Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência. Brasília: INEP, 2018, p. 43.

_____: Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência. Brasília: INEP, 2018, p. 41-44.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Educação Infantil*: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011. Brasília, DF, p. 14, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacaoinfantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 set 2023.

_____. *Educação Infantil*: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011. Brasília, DF, p. 18, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacaoinfantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 set 2023.

_____. *Educação Infantil*: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011. Brasília, DF, p. 19, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacaoinfantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

BRASIL. *Ministério da Educação (MEC). Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019c. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 maio. 2019a, ed. 83, Seção 1, p. 47. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, art. 29, p. 22, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 482, de 07 de junho de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jun. 2013a, n. 109, Seção 1, p. 17. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30677986/do1-2013-06-10-portaria-n-482-de-7-de-junho-de-2013-30677978.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/16613-comeca-a-coleta-de-dados-sobre-alunos-professores-e-escolas>. Acesso em: 3 julho de 2024.

BRITTO, Usiara. Imputação de dados utilizando o algoritmo EM e regressão linear no SPSS. 2005.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil. Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil melhor [Em red]. Available in: www.reescrevendoaeducacao.com.br, 2006.

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

COLARES, João Marcos de Jesus. Avaliação psicométrica de um instrumento para mensuração de práticas parentais. 2016.

COTTA, Tereza Cristina, Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), *Revista do Serviço Público*: v. 52 n. 4 (2001).

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto / John W. Creswell ; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre. Artmed, 2010.

DAMÁSIO, B. F. *Análise Fatorial Exploratória: Considerações Teóricas e Práticas*. São Paulo: Editora XYZ, 2021.

DAMÁSIO, B. F. (2021). *Análise Fatorial: Fundamentos e Aplicações*. Editora XYZ.

DAMÁSIO, B. F. (2021). *Análise Fatorial: Uma Abordagem de Aprendizado Prático*. Porto Alegre: Penso.

DA SILVA, Mirian Souza; DE CARVALHO, Mark Clark Assen. Percurso do SAEB no Brasil: história e debate. *Humanidades & Inovação*, v. 9, n. 3, p. 27-39, 2022.

DE JESUS, Girlene Ribeiro; ARAÚJO, Rosilene Cândida. Sistema de Avaliação da Educação Básica: Uma análise do período entre 2016 e 2022. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. e023013-e023013, 2024.

DIDONET, Vital. A avaliação na e da Educação Infantil. Brasília, jun, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Suely Souza dos. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 1, p. 201-210, 2007.

FACTOR Analysis Software Documentation (2023). Rovira i Virgili University, Tarragona, Spain.

FCC – FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa 2009-2010: Relatório Final. São Paulo, 2010.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Avaliação da qualidade da educação no Brasil. Fundação Santillana/INEP, 2009.

FERRANDO, P. J., & LORENZO-SEVA, U. (2016). A note on improving EAP trait estimation in oblique factor-analytic and item response theory models. *Psicologica*, 37, 235-247.

FERRANDO, P. J., & LORENZO-SEVA, U. (2018). Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema*, 30(1), 112-117.

FERRANDO, P. J.; LORENZO-SEVA, U. "Assessing the Quality and Appropriateness of Factor Solutions and Factor Score Estimates in Exploratory Item Factor Analysis". *Educational and Psychological Measurement*, v. 76, n. 5, p. 805-825, 2018.

FIELD, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications Ltd.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 45.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRISTY, C., & JOHNSON, R. (2017). Home-to-school transport in contemporary schooling contexts: an irony in motion. *British Journal of Educational Studies*, 66(2), 183–201.

JANUZZI, Paulo M.; Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas - Campinas – SP: Editora Alínea, 2016.

JOPPERT, Márcia Paterno, Jesus, Tatiane Vieira de, Souza, Cíntia Pinheiro Ribeiro de, Stefanelli, Mila Fontes, Florio, Daniela Resende, & Nogueira, Lívia Maria da Costa. (2022). Um olhar avaliativo sobre os comitês gestores intersetoriais municipais do Programa Criança Feliz. *Revista Brasileira de Avaliação*, 11(2), e113522. <https://doi.org/10.4322/rbaval202211035>

IBGE. Censo Demográfico 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> . Acesso em: 13 de agosto de 2024.

KLEIN, Ruben. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). In: *Meta: Avaliação* | Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.125-140, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/38>. Acesso em: 30 set. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 5. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. p. 14.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Organização e gestão da escola. **Teoria e prática**, v. 5. Ed. Alternativa, 2004.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar*. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LOUZADA, Virgínia. A Educação Infantil, o SAEB e o contexto gerado pela Covid-19. *Linhas Críticas*, v. 26, 2020.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista@ambienteeducação*, v. 5, n. 1, p. 71, 2012.

MAGALHÃES, Wesley Brito et al. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): trajetória e alterações no período de 1990 a 2021. 2022.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 140, p. 849-864, 2017.

MATSUURA, Koichiro. Qualidade da educação: desafio do século 21. *Notícias Unesco*, Brasília, n. 25, set./dez. 2004.

MEIRELLES, Mauro. O uso do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na Ciência Política: uma breve introdução. **Pensamento Plural**, n. 14, p. 65-92, 2014.

MORO, C., SAVIO, D., SANTOS, L., & COELHO, R. D. C. (2023). Avaliação em Educação Infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 103, 655-674.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *Revista Brasileira de Estudos de População*, [S.I.], v.18, n.1/2, p. 118, 2001. Disponível em <https://rebep.org.br/revista/article/view/347>. Acesso em: 30 de set. 2023.

_____, [S.I.], v.18, n.1/2, p. 119, 2001. Disponível em <https://rebep.org.br/revista/article/view/347>. Acesso em: 30 de set. 2023.

_____, [S.I.], v.18, n.1/2, p. 120, 2001.
Disponível em <https://rebep.org.br/revista/article/view/347>. Acesso em: 30 de set. 2023.

RIBEIRO, M. D. P., & SILVA, A. V. M. (2015). IDEB: avanço ou retrocesso à educação brasileira? O que dizem artigos publicados em periódicos entre 2007-2014?. *Polêmica*, 14, p. 4, 2015.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos, Fernández; LUCIO, María del P. B. *Metodologia da Pesquisa*. 5ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, José Luís Guedes dos et al. Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. *Texto & Contexto-Enfermagem*, v. 26, 2017.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil. **Revista Interações**, v. 10, n. 32, p. 11, 2014.

SOUZA, Diego Tarcísio Matos de Sousa et al.. Revisão integrativa sobre avaliação para Educação Infantil (2001-2021). *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 8, e20239234, 2023. DOI <https://doi.org/10.13037/rae.vol8.e20239234>

TAVARES, Luis Filipe F.A.; MOGRABI, Daniel C.; LANDEIRA-FERNANDEZ, Jesus. Análise de itens da versão brasileira do ages and stages questionnaires para creches públicas da cidade do Rio de Janeiro. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 32, n. 99, p. 314-325, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 set. 2023.

TIMMERMAN, M. E., & LORENZO-SEVA, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; VALE, Arielly Stephanie Silva. Do proposto pelos documentos oficiais que regem a Educação Infantil ao realizado em uma escola privada da cidade de São Paulo: análise de situações do cotidiano. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 5, n. 9, 2020.

WOODHOUSE, B., & JACKSON, P. (1977). *The Measurement of Reliability in Factor Analysis*. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 30(1), 1-18.