

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

MÁRCIO DO NASCIMENTO NETTO

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRASILEIRA: percepções sobre fatores internos e externos**

**VITÓRIA
2025**

MÁRCIO DO NASCIMENTO NETTO

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRASILEIRA: percepções sobre os fatores internos e externos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração Gestão Escolar – Nível Profissionalizante.

Orientador: Prof. Me Marcelo Zanon.

VITÓRIA

2025

MÁRCIO DO NASCIMENTO NETTO

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRASILEIRA: percepções sobre fatores internos e externos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração, da Fucape de Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Zanon
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof.^a Dra. Lara Mendes Christ Bonella Sepulcri
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof. Dr. Adonai José Lacruz
Instituto Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Franciele, a meus filhos: Nathalia, Thalyta, Lucas e Lara que se sensibilizaram pela falta de tempo, por vezes de minha parte para que eu possa realizar meu projeto, por me apoiar em tudo, ensinando-me sempre a ser uma pessoa melhor e me incentivando a sempre seguir em frente rumo aos meus desejos e sonhos.

Aos meus professores que muito contribuíram para minha formação acadêmica, em especial a meu orientador Marcelo Zanon, pela confiança e paciência.

Aos meus colegas de turma que compartilharam comigo momentos de realizações e angústias, apoiando-me sempre para perseverar e superar as adversidades.

Aos participantes que sem qualquer hesitação e gentilmente se dispuseram a participar das entrevistas. A colaboração de cada um foi imprescindível para a conclusão desta pesquisa.

O tempo integral não é apenas mais tempo; é outro tempo, outro modo de viver e aprender, onde a infância pode ser reconhecida em sua inteireza.

(Miguel Arroyo)

RESUMO

Este estudo qualitativo, exploratório e corte transversal, teve como objetivo identificar como os fatores internos e externos são percebidos e relacionados, pelos gestores escolares, diretores e demais participantes, à qualidade da educação no contexto da Educação Infantil em Tempo Integral. A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas com representantes da Secretaria Municipal de Educação (SEME), diretores e familiares de 11 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), com posterior análise temática dos dados. Os resultados revelam que a qualidade da Educação em Tempo Integral (ETI) na educação infantil (EI) decorre da articulação coerente de três dimensões: (1) um núcleo processual de melhoria contínua pautado no Planejamento, Formação em Serviço, Acompanhamento Pedagógico, Avaliação Institucional e Feedback; (2) condições internas como Clima Organizacional, Organização dos Espaços, Recursos Materiais, Práticas Docentes, Alimentação, Inclusão e Acolhimento; e (3) condições externas como o papel dos Órgãos Governamentais, Influência Comunitária, Envolvimento Parental, Assessoramento da SEME, Financiamento, Territorialidade, Políticas Públicas e Parcerias Intersetoriais e a Estabilidade Docente. Internamente, destaca-se a conversão do tempo ampliado em experiências significativas de aprendizagem e cuidado, com práticas docentes que respeitam o protagonismo infantil. A Gestão Participativa, a Comunicação com as famílias e a Avaliação Institucional compõem um ecossistema organizacional que sustenta a qualidade. Externamente, assessoramento técnico, financiamento previsível e redes de proteção intersetoriais ajudam as escolas a mitigarem desigualdades de oportunidades educacionais em territórios vulneráveis. Os resultados revelam que (ETI) de qualidade exige coerência entre currículo, espaços, tempos e práticas, e que sua efetividade depende tanto da robustez dos processos internos quanto da estabilidade das condições externas. Sob a ótica teórica o estudo, avança no campo ainda incipiente da ETI na EI no Brasil, revelando categorias analíticas que apontam fatores internos e externos da qualidade dessa oferta. A contribuição prática, fornece evidências para a gestão pública na melhoria da implementação da oferta, por meio de um modelo conceitual proposto sintetizado.

Palavras-chave: educação infantil; tempo integral; qualidade da educação; gestão escolar; fatores internos, fatores externos.

ABSTRACT

This qualitative, exploratory, and cross-sectional study aimed to understand how internal and external factors are perceived and related to the quality of education within the context of Extended Learning Time. Data were collected through semi-structured interviews with representatives from the Municipal Department of Education (SEME), school principals, and families from 11 Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs), followed by thematic analysis. Coding began with a priori categories, and new codes emerged from participants' statements. The results reveal that the quality of ETI in early childhood education stems from the coherent articulation of three dimensions: (1) a processual core of continuous improvement based on planning, in-service training, pedagogical monitoring, institutional evaluation, and feedback; (2) internal conditions such as organizational climate, structure, material resources, teaching practices, nutrition, inclusion, and care; and (3) external conditions such as the role of government agencies, community influence, parental involvement, SEME support, funding, territorial context, public policies, intersectoral partnerships, and teacher stability. Internally, the findings highlight the conversion of extended school time into meaningful learning and care experiences, with teaching practices that respect children's agency. Participatory management, family communication, and institutional evaluation form an organizational ecosystem that sustains quality. Externally, technical support, predictable funding, and intersectoral protection networks help schools mitigate educational inequalities in vulnerable territories. The results indicate that high-quality ETI requires coherence among curriculum, space, time, and practices, and that its effectiveness depends on both the robustness of internal processes and the stability of external conditions. Theoretically, the study advances the still incipient field of ETI in Brazilian early childhood education by unveiling analytical categories that identify internal and external factors influencing educational quality. Practically, it provides evidence for public management to improve implementation through a proposed conceptual model.

Keywords: early childhood education; Extended Learning Time; quality of education; school management; internal factors; external factors.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	14
2.1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	14
2.2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	18
2.2.1 Fatores Internos para qualidade da educação.....	21
2.2.2 Fatores externos para a qualidade da educação.....	28
2.3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
3 METODOLOGIA.....	35
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	36
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	40
3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	43
3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	44
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	48
4.1 FATORES INTERNOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
4.2 FATORES EXTERNOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	64
4.3 MODELO CONCEITUAL PARA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas semiestruturado.....	99
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido TCLE).....	103

1 INTRODUÇÃO

No campo das políticas públicas educacionais, a oferta de Educação em Tempo Integral (ETI) é uma estratégia reconhecida pela sua eficácia na melhoria da qualidade da educação básica em diversos contextos globais (Padilla-Romo, 2022). No Brasil, essa oferta ocorre em todas as etapas da educação básica, abrangendo a educação não obrigatória (creches, de 0 a 3 anos) e a educação obrigatória (pré-escolas, de 4 a 5 anos, e Ensino Fundamental e Médio, dos 6 aos 17 anos) (Barcelos & Moll, 2023; Brasil, 1996). Essa expansão visa atender aos anseios das comunidades, especialmente aquelas em condição de vulnerabilidade social, além de promover um ensino alinhado à cultura local e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018; Kozhaya & Flores, 2022).

A Educação em Tempo Integral (ETI) tem como premissa a formação integral, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento individual, social e cultural dos estudantes (Celio-Sobrinho et al., 2021; Zanardi, 2017). Para tanto, as políticas inclusivas devem ser concebidas de modo a contemplar diferentes públicos, faixas etárias e necessidades educacionais (Parente & Herrero, 2019). Nesse sentido, destaca-se a importância do estabelecimento de parcerias com as famílias e com órgãos governamentais e não governamentais, visando ao aprimoramento da oferta da ETI e, conseqüentemente, da qualidade do ensino oferecido (Andrade et al., 2016; Petrus & Oliveira, 2023).

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

complementando a ação da família e da comunidade. Essa etapa é ofertada em duas modalidades: a creche, destinada às crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos (Brasil, 1996).

O investimento na Educação Infantil é social e cientificamente justificado, na medida em que se configura como a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade, em um período decisivo do desenvolvimento humano, cujos efeitos se projetam sobre a aprendizagem e a trajetória educacional ao longo da vida (Moreira & Orso, 2018; OECD, 2019; Von Suchodoletz et al., 2023). Esse desenvolvimento é impulsionado por processos cognitivos, sociais e emocionais que sustentam a aprendizagem, o crescimento integral e a formação das crianças (Darling-Hammond et al., 2019).

Dados do Censo Escolar 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam que a rede pública brasileira registrou 6.924.185 matrículas na Educação Infantil, das quais 56,8% correspondem às creches (0 a 3 anos) e 12,1% às unidades de pré-escola (4 e 5 anos) em regime de tempo integral (Brasil, 2024). Esses números evidenciam a crescente relevância da Educação em Tempo Integral na Educação Infantil no âmbito das políticas públicas educacionais (Araújo et al., 2022; Celio-Sobrinho et al., 2021).

Nesse contexto, faz-se necessária a distinção entre Educação em Tempo Integral, compreendida como uma política educacional voltada à ampliação da jornada e à reorganização do projeto educativo, e escola em tempo integral, entendida como a materialização dessa política no cotidiano da unidade escolar, por meio de sua organização, espaço físico e práticas pedagógicas (Araújo et al., 2022; Cardoso & Oliveira, 2019; Celio-Sobrinho et al., 2021; Zanardi, 2017).

A educação integral em escolas de tempo integral apresenta benefícios relevantes para o sistema educacional, ao contribuir para a elevação da qualidade do ensino, o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem, a ampliação da formação dos estudantes e a redução das desigualdades educacionais (Barcelos & Moll, 2023; Cabrera-Hernández et al., 2023; Cardoso & Oliveira, 2019; Zanardi, 2017).

Entretanto, diversos desafios podem comprometer esses resultados e, consequentemente, a qualidade da educação oferecida (Dourado & Oliveira, 2009). Entre eles, destacam-se a desmotivação das crianças, o cansaço decorrente da permanência prolongada no mesmo ambiente, a infraestrutura inadequada, a escassez de recursos financeiros, materiais e humanos, a fragilidade na formação docente e a ausência de acompanhamento familiar (Barcelos & Moll, 2023; Cardoso & Oliveira, 2019; Celio-Sobrinho et al., 2021; Souza, 2020). Diante disso, a compreensão dos fatores internos e externos à escola mostra-se fundamental para a mitigação desses desafios, por meio de estratégias assertivas de gestão educacional, favorecendo, assim, a melhoria da qualidade educacional (Sahin et al., 2024).

Apesar do crescente interesse pela ETI no Brasil, muitos estudos (Araújo, 2018; Assunção & Freitas, 2019; Barcelos & Moll, 2023; Branco, 2012; Cardoso & Oliveira, 2019; Coelho & Maurício, 2016; Fernandes & Baptista, 2018; Gonzaga Alves et al., 2019; Machado, 2019; Moll et al., 2020; Parente & Herrero, 2019) concentram-se no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM). Observa-se, ainda, a presença recorrente de pesquisas que se apoiam em análises documentais, legislações e dados institucionais, especialmente nos estudos de avaliação de políticas públicas, embora também existam investigações que utilizam dados empíricos produzidos em campo, como nos estudos de Andrade et al. (2016), Bamezor et al. (2021), Souza (2020) e Vieira & Côco (2019). Assim, Abrantes (2023) ressalta a demanda por pesquisas

contínuas que abordem o tema, visando ao aprimoramento das políticas de ETI para a progressão da qualidade educacional.

Outro aspecto relevante é a predominância de estudos sobre educação integral e qualidade educacional em contextos internacionais (Abrantes, 2023; Cabrera-Hernández et al., 2023; Darling-Hammond et al., 2019; Garira, 2020; Jabor & Hamid, 2019; Karatsiori, 2023; Lavy, 2020; Parra, 2022), abrangendo diferentes países e realidades, como Portugal, México, Estados Unidos, países africanos, Iraque, Grécia, Colômbia. Em contrapartida, há carência de investigações em contextos locais brasileiros, considerando que o país apresenta características peculiares em termos de diversidade cultural, regional e socioeconômica, o que torna essencial a realização de estudos contextualizados em diferentes municípios e regiões (Parente & Herrero, 2019).

Embora esses estudos destaquem impactos positivos no desempenho acadêmico e na inclusão social, ainda deixam lacunas relacionadas à Educação Infantil em Tempo Integral (EITI) no Brasil (Araújo et al., 2022; Bustamante, 2023; Celio-Sobrinho et al., 2021). Em particular, com o crescimento e a expansão da educação infantil, faz-se necessário explorar a percepção dos gestores escolares e da comunidade escolar sobre os fatores que contribuem para a qualidade dessa oferta educacional nessa etapa, de modo a atender às demandas da sociedade por uma educação de qualidade (Bonda & Luís, 2023; Von Suchodoletz et al., 2023).

Diante desse cenário, surge a seguinte questão-problema: Como os fatores internos e externos são percebidos e relacionados, pelos gestores escolares, diretores e outros participantes, à qualidade da educação no contexto da Educação Infantil em Tempo Integral? Dessa forma, este estudo tem como objetivo identificar como os fatores internos e externos são percebidos e relacionados, pelos gestores escolares,

diretores e outros participantes, à qualidade da educação no contexto da Educação Infantil em Tempo Integral.

Para Fernandes (2024), a qualidade da ETI envolve a percepção das partes interessadas, incluindo gestores escolares e a comunidade escolar sobre sua oferta. Os gestores escolares, responsáveis pela administração das instituições, abrangem servidores da Secretaria Municipal de Educação (SEME) e diretores (Gobbi et al., 2020; Romeiro & Silva, 2020). Já a comunidade escolar é representada pelos pais no conselho escolar (Espírito Santo, 2022), que apoiam os gestores nos planejamentos e em suas decisões voltadas à melhoria da educação (Alves & Alves, 2024).

Este estudo se justifica teoricamente por duas razões principais. Primeiramente, pelo avanço das pesquisas sobre a qualidade da educação em escolas de Educação Infantil em Tempo Integral, campo ainda em consolidação na literatura, sobretudo no cenário brasileiro (Araújo et al., 2022; Celio-Sobrinho et al., 2021; Machado, 2019). A investigação da qualidade nessa etapa demanda abordagens que a compreendam como um processo multidimensional, relacional e institucionalmente situado, conforme defendem Campos (2020), Charlot (2021), Dourado e Oliveira (2009) e Garira (2020) perspectiva que orienta analiticamente o presente estudo.

Ademais, a qualidade educacional constitui fator determinante para o desenvolvimento social e econômico (Goczek et al., 2021), e os investimentos em educação infantil de qualidade produzem impactos positivos de longo prazo no desenvolvimento das crianças (Bustamante et al., 2023), reforçando a Educação Integral como um campo conceitual em expansão que demanda maior fundamentação teórica (Barcelos & Moll, 2023).

Em segundo lugar, o estudo busca compreender os fatores internos e externos à escola que contribuem para a qualidade da educação nessa etapa, assumindo que os resultados educacionais decorrem da articulação entre condições organizacionais, práticas pedagógicas e contextos institucionais, e não de fatores isolados, conforme indicam os estudos baseados em múltiplas variáveis (Hao & Guohua, 2024). Essa abordagem permite analisar a qualidade educacional como um fenômeno sistêmico, coerente com o modelo analítico desenvolvido ao longo da dissertação.

Sob a ótica prática, este estudo apoia gestores escolares e tomadores de decisão das secretarias de educação por meio de evidências que podem orientar o planejamento, a implementação e a avaliação de políticas voltadas à Educação em Tempo Integral na educação infantil. A compreensão dos atores educacionais sobre os fatores internos e externos favorecem a qualidade da oferta, possibilitando a adoção de estratégias mais assertivas para o uso de recursos, a formação continuada de professores, a melhoria da infraestrutura e o fortalecimento da participação da comunidade escolar. Além disso, os resultados podem subsidiar práticas de gestão mais eficazes e alinhadas às demandas locais, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e para a consolidação de uma educação infantil de tempo integral.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

O conceito de ETI compreende a extensão do tempo escolar, ao currículo ampliado e à formação integral dos estudantes, com prioridade às famílias em condições de vulnerabilidade social (Moll et al., 2020; Parente & Herrero, 2019; Souza, 2020). Nesse sentido, o modelo vai além do período parcial tradicional, integrando atividades pedagógicas e socioeducativas que buscam promover o desenvolvimento pleno dos estudantes (Vital & Urt, 2019). Esse modelo contempla as dimensões cognitiva, social, emocional e cultural, contribuindo para uma formação mais abrangente e inclusiva (Dutra & Moll, 2018).

A literatura consultada diferencia Educação em Tempo Integral e escola em tempo integral ao mostrar que a primeira reflete uma política educacional mais ampla, voltada ao aumento da jornada e ao reordenamento do projeto educativo ou Projeto Político Pedagógico (Cardoso & Oliveira, 2019). Já a escola em tempo integral é o arranjo institucional da unidade de ensino que materializa essa política no cotidiano, funcionando como o modelo organizacional responsável por operacionalizar a jornada estendida (Zanardi, 2017). Além disso, a escola em tempo integral refere-se ao espaço físico e às práticas educativas diárias, enquanto a educação em tempo integral abrange concepções, metas e finalidades formativas definidas pela rede de ensino (Celio-Sobrinho et al., 2021). Nesse sentido, Educação em Tempo Integral se associa ao planejamento estratégico da expansão e das matrículas, enquanto a escola em tempo integral representa a unidade que vivencia e implementa essa orientação em sua rotina (Araújo et al., 2022).

A relevância da ETI na educação brasileira está vinculada à expansão das políticas públicas educacionais e tem origem no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que preconizava uma educação universal, laica e voltada à formação integral dos cidadãos (Cardoso & Oliveira, 2019). Entretanto, sua implementação ocorreu de forma parcial, ganhando destaque apenas a partir da década de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello, e foi consolidando nas gestões seguintes (Machado, 2019).

No Brasil, o avanço da ETI tem sido impulsionado por políticas públicas e marcos legais (Cardoso & Oliveira, 2019). O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, estabeleceu metas claras para fomentar a expansão desse modelo na educação básica, enquanto a Lei nº 14.640, de 2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, apresenta diretrizes voltadas a garantir a equidade e a promover o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2014; Brasil, 2023). Entre 2007 e 2023, houve um crescimento expressivo nas matrículas em escolas de tempo integral na educação infantil, impulsionado por esforços conjuntos dos entes federativos (Araújo et al., 2022; Brasil, 2024). Exemplos bem-sucedidos incluem a oferta de disciplinas extracurriculares, como teatro, mídias digitais e oficinas artísticas, alinhadas às demandas locais e ao fortalecimento da formação integral dos estudantes (Moll et al., 2020; Oliveira & Franco, 2023).

Internacionalmente, a ETI está presente em diversos países (Abrantes, 2023). A OECD apresenta dados sobre a modalidade de educação integral e sua organização nos países-membros, destacando as variações na carga horária e nas práticas pedagógicas (OECD, 2023). No México, políticas de extensão do tempo escolar, implementadas na década de 2000, resultaram em melhorias acadêmicas em disciplinas como linguagens e matemática (Padilla-Romo, 2022). Em contraste, em

Israel, a expansão do tempo escolar e o aumento de recursos não produziram impacto expressivo no desempenho estudantil em determinadas disciplinas, como o hebraico (Lavy, 2020).

Entretanto, a ETI oferece inúmeros benefícios, especialmente ao promover a socialização e a inclusão social, reduzindo as desigualdades educacionais (Barcelos & Moll, 2023). Segundo Darling-Hammond et al. (2019), ambientes escolares que ampliam a jornada diária contribuem para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e proporcionam oportunidades de aprendizagem mais significativas. Além disso, atividades culturais, esportivas e artísticas, como oficinas e projetos extracurriculares, ampliam o repertório cultural das crianças, fortalecem a criatividade e desenvolvem competências essenciais para a formação cidadã (Moll et al., 2020; Ren et al., 2021). Barcelos e Moll (2023) e Natividad-Sancho et al. (2024) ressaltam que tais atividades são particularmente relevantes em comunidades de baixa renda, onde o acesso a essas experiências fora da escola é limitado.

Outro benefício relevante é a construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor, reduzindo a exposição dos estudantes a situações de vulnerabilidade, como violência urbana e trabalho infantil (Padilla-Romo, 2022). Além disso, a escola exerce um papel primordial como espaço de apoio às famílias, oferecendo um local seguro onde podem deixar seus filhos enquanto trabalham (Araújo et al., 2022). Nesse sentido, a função social da instituição de educação infantil proporciona o aumento da participação das mães ou responsáveis no mercado de trabalho, expandindo a força de trabalho e contribuindo para a melhoria da renda familiar, conforme destacam Kozhaya e Flores (2022).

Ademais, a ETI possibilita a articulação entre educação, cuidado e segurança pública, ao oferecer às crianças um espaço estruturado e protegido (Oliveira & Franco,

2023). Por outro lado, sua oferta enfrenta desafios frequentes, uma vez que muitas escolas não possuem infraestrutura adequada, incluindo salas de aula adaptadas, refeitório e espaços para atividades artísticas e esportivas, elementos essenciais para atender às demandas desse modelo educativo (Parra, 2022). Além disso, a resistência cultural de algumas famílias e comunidades, motivada por questões financeiras ou pela necessidade de ajuda dos alunos nos serviços domésticos ou na complementação da renda, constitui um obstáculo relevante (Araújo, 2018; Bustamante, 2023; Pinto et al., 2022).

Em alguns casos, a ETI é percebida como uma sobrecarga para as crianças, devido às precariedades em que se encontra a unidade de ensino, o que dificulta o trabalho pedagógico e o acolhimento adequado para cativá-las (Celio-Sobrinho et al., 2021; Souza, 2020). Por conseguinte, a falta de comunicação e de engajamento com as famílias pode intensificar essas percepções negativas, evidenciando a necessidade de maior diálogo e conscientização (Corrêa et al., 2021; Fernandes, 2024).

No âmbito escolar, o planejamento e a gestão também enfrentam desafios, como a implementação de currículos amplos e integrados, bem como o treinamento específico para os profissionais, visando promover uma abordagem construtivista que equilibre o aprendizado com momentos de convivência escolar (Mendes et al., 2021). Essa integração curricular, embora enriqueça a experiência educacional, pode intensificar a carga de trabalho dos docentes e demandar maior coordenação das diversas atividades pedagógicas (Abrantes, 2023). Diante disso, há uma demanda por políticas públicas que integrem esforços entre governo, escolas e comunidades (Parra, 2022). Vasconcelos et al. (2021) enfatizam que investimentos em infraestrutura, formação docente e gestão eficiente são essenciais para assegurar a melhoria contínua da educação básica no Brasil.

A ETI, com suas especificidades, favorece o desenvolvimento integral do indivíduo e o fortalecimento de competências sociais e emocionais, por meio de ambientes que incentivam a convivência social e a inclusão educacional dos estudantes (Natividad-Sancho et al., 2024). Entretanto, para que esse modelo alcance resultados efetivos, é essencial superar desafios internos e externos, assegurando condições adequadas de infraestrutura, planejamento e engajamento comunitário (Branco, 2012; Moll et al., 2020; Vital & Urt, 2019). Desse modo, será possível consolidar uma educação equitativa que responda às demandas do século XXI (Cabrera-Hernández et al., 2023).

2.2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A exigência por uma educação de qualidade tem origem na década de 1950, impulsionada pela revolução tecnológica, pela corrida espacial e pelo contexto pós-Segunda Guerra Mundial (Charlot, 2021). Nesse período, a educação, antes vista apenas como instrumento de formação social e política, passou a ser considerada também um fator essencial para o desenvolvimento econômico das nações (Goczek et al., 2021; Pinto et al., 2022). Na década de 1980, a influência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e a crescente competitividade no cenário global reforçaram a necessidade de um sistema educacional capaz de atender às demandas da sociedade e de impulsionar o crescimento econômico (Darling-Hammond et al., 2019; Hanushek & Woessmann, 2021; OECD, 2019).

Desse modo, a educação passou a ser tratada como elemento estratégico para o fortalecimento das economias, com impactos diretos no desenvolvimento humano e na redução das desigualdades (Charlot, 2021). A qualidade da educação ganhou destaque com a declaração da UNESCO, em 2004, que alertou os países sobre seu

declínio e as possíveis consequências para a sociedade (Garira, 2020). Essa necessidade é reforçada por estudos que identificam a educação como fator relevante para o desenvolvimento dos países, especialmente os emergentes, ao contribuir para a ascensão econômica e para a melhoria das condições de vida de suas populações (Goczek et al., 2021; Hanushek & Woessmann, 2021).

No Brasil, a qualidade educacional é assegurada pela Constituição Federal (CF/1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) e pelo PNE (Oliveira & Araújo, 2005). Essas normativas estabelecem critérios mínimos, que incluem infraestrutura, formação docente, gestão escolar, participação da família e políticas públicas como elementos essenciais para a garantia da qualidade educacional (Cançado & Correa, 2021; Dourado & Oliveira, 2009; Santos & Capellini, 2021).

Entretanto, o conceito de qualidade educacional pode assumir diferentes significados e envolver múltiplos fatores determinantes, como aspectos pedagógicos, políticos, sociais e econômicos, que impactam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento humano (Dourado & Oliveira, 2009). Segundo Doherty (2008), a qualidade da educação pode ser analisada em diferentes perspectivas, abrangendo sua adequação aos propósitos estabelecidos, a excelência na formação dos indivíduos e a capacidade do sistema educacional de promover melhorias contínuas no ensino.

O debate sobre qualidade muitas vezes se restringe a indicadores de desempenho acadêmico, negligenciando fatores estruturais e contextuais que condicionam a efetividade do processo educacional (Costa et al., 2024). O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 da ONU ressalta a importância de políticas

educacionais que assegurem a qualificação docente e promovam um ensino equitativo e de qualidade (Sunthonkanokpong & Murphy, 2019).

Do ponto de vista econômico, Hanushek e Woessmann (2021) destacam que economias que investem em educação de qualidade apresentam maior produtividade do trabalho e inovação tecnológica, gerando impactos positivos de longo prazo no desenvolvimento socioeconômico. Goczek et al. (2021) reforçam essa relação ao demonstrar que o crescimento econômico depende não apenas do tempo de escolaridade, mas também da qualidade do aprendizado, avaliada pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas e pelo desempenho dos estudantes em avaliações internacionais.

Além do impacto econômico, a qualidade da educação também está diretamente relacionada à formação e à valorização dos professores, que potencializam o processo de ensino-aprendizagem (Sá, 2022; Sunthonkanokpong & Murphy, 2019). Nesse contexto, a implementação de estratégias que assegurem a inclusão e a equidade é necessária, possibilitando que todos os estudantes, independentemente de seu contexto socioeconômico, tenham acesso a oportunidades educacionais adequadas (Garira, 2020; Jardí et al., 2022).

A qualidade educacional depende de diversos fatores, dentre os quais se destacam a formação docente contínua, a infraestrutura adequada e a avaliação sistemática do ensino e da aprendizagem (Costa et al., 2024; Sfakianaki et al., 2023; Wedel, 2021). Hanushek e Woessmann (2021) e Gobbi et al. (2020) ressaltam que a governança educacional desempenha um papel central na implementação de estratégias eficazes que elevem a qualidade do ensino, sendo essencial o financiamento adequado e a formulação de políticas públicas bem estruturadas (Charlot, 2021; Pinto et al., 2022; Vasconcelos et al., 2021).

Um dos mecanismos frequentemente adotados para avaliar e aprimorar a qualidade educacional são as avaliações padronizadas, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), que permitem análises comparativas e embasam a formulação de políticas públicas educacionais baseadas em evidências (Goczek et al., 2021). No Brasil, essa qualidade é aferida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Silveira & Almeida, 2019; Soares, 2007).

Dessa forma, o avanço da qualidade da educação exige um esforço conjunto entre gestores, professores, sociedade e governo, consolidando esse movimento como um processo contínuo de aprimoramento (Garira, 2020; Leithwood et al., 2019). Esse aprimoramento não deve se restringir ao desempenho acadêmico, mas também contemplar o desenvolvimento de cidadãos críticos, capazes de enfrentar os desafios da atualidade (Jucá & Mattos, 2021). Essa preocupação assume maior relevância no contexto da educação infantil, que constitui a base para a formação integral das crianças e, por consequência, para o futuro das sociedades (Araújo et al., 2022; Bustamante, 2023; Marasca et al., 2023).

2.2.1 Fatores Internos para qualidade da educação

A qualidade da educação, de modo geral, é influenciada por diversos fatores internos que interagem direta e indiretamente com os processos de ensino e aprendizagem (Jabor & Hamid, 2019). Esses elementos abrangem desde aspectos estruturais, como infraestrutura e recursos materiais, até dimensões humanas, como práticas pedagógicas, capacitação docente e gestão escolar, entre outros aspectos relacionados à educação (Soares, 2007; Vasconcelos et al., 2021). Estudos apontam

ainda outros fatores internos significativos, como o clima organizacional, a motivação dos professores, o engajamento da comunidade escolar e o uso de tecnologias educacionais no cotidiano das instituições (Jabor & Hamid, 2019; Soares, 2007).

Esses fatores, quando presentes de maneira eficiente, criam um ambiente mais favorável à aprendizagem e à formação dos alunos (Galina et al., 2024; Jardí et al., 2022). Contudo, a ausência ou a deficiência em algum desses aspectos pode gerar impactos negativos, como a baixa motivação dos estudantes, dificuldades de aprendizagem e o aumento da evasão escolar (Bamezor et al., 2021; Sunthonkanokpong & Murphy, 2019).

A infraestrutura escolar e os recursos materiais são amplamente reconhecidos como fatores essenciais para garantir condições adequadas de ensino e aprendizagem (Sá & Werle, 2022). Gonzaga Alves et al. (2019) destacam que a infraestrutura escolar e os recursos materiais constituem componentes estruturais da qualidade da oferta educacional, ao integrarem as condições de funcionamento das escolas. Porém, a ausência de condições físicas adequadas pode comprometer a concentração, o conforto e até mesmo a permanência dos alunos nas escolas (Sá & Werle, 2022).

No caso das dimensões humanas, estas podem influenciar a qualidade da educação, pois as convicções dos docentes impactam suas práticas pedagógicas e o engajamento dos alunos (Aguar et al., 2024). Já o bem-estar físico e mental dos professores está diretamente relacionado ao desempenho profissional, sendo que a precarização do trabalho e a alta carga de exigências aumentam o estresse e comprometem a eficácia do ensino (Silva et al., 2023). Além disso, o Bem-estar Docente é considerado um fator interno a ser gerido no âmbito escolar pelo gestor, com a finalidade de sustentar a formação dos estudantes e elevar a qualidade da

educação (Jiang et al., 2025). Fatores como carga horária excessiva, falta de reconhecimento e baixos salários também afetam a qualidade de vida dos docentes, refletindo diretamente na educação oferecida (Jucá & Mattos, 2021; Silva et al., 2023; Vagos & Carvalhais, 2022). Diante desse cenário, é importante a proposição de políticas públicas que valorizem os professores e promovam melhores condições de trabalho (Barcelos & Moll, 2023; Darling-Hammond et al., 2019).

Santos e Capellini (2021) complementam esse argumento ao enfatizarem que melhorias na infraestrutura física, como espaços bem ventilados, iluminação apropriada e mobiliário adequado, podem refletir positivamente no desempenho acadêmico. Já Sá e Werle (2022) reforçam que, além dos aspectos materiais, a organização funcional dos espaços, como bibliotecas e áreas de lazer, contribui para uma escola mais inclusiva e para a aprendizagem.

As práticas pedagógicas constituem outra dimensão relevante para a qualidade educacional (Darling-Hammond et al., 2019). Andrade et al. (2016) e Mendes et al. (2021) analisam como a implementação de práticas voltadas ao desenvolvimento integral da criança pode transformar o ambiente escolar e defendem que metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, são essenciais para engajar os alunos no processo de aprendizagem.

Da mesma forma, Marasca et al. (2023) e Forkosh-Baruch et al. (2024) argumentam que práticas pedagógicas baseadas em evidências, como o uso de tecnologias educacionais e abordagens centradas no aluno, promovem tanto o desenvolvimento acadêmico quanto socioemocional. Campos (2020) ressalta ainda que a avaliação contínua dessas práticas é essencial para garantir sua eficácia e adaptabilidade às necessidades dos estudantes.

Complementarmente, Lemessa et al. (2023) mostram que práticas de envolvimento das famílias na escola apresentam associações positivas e estatisticamente significativas com o desempenho dos estudantes. Em termos de governança, a participação comunitária qualifica a implementação de políticas e o controle social, reforçando indicadores de qualidade na ETI (Corrêa et al., 2021; Vieira & Côco, 2019). No campo da educação integral, a literatura destaca a dimensão democrática e a corresponsabilidade família e escola como eixo da qualidade (Barcelos & Moll, 2023). Evidências internacionais convergem ao apontar o engajamento parental como componente dos padrões de qualidade educacional (OECD, 2019). Sob o aspecto do capital social, laços de confiança entre famílias e escolas ampliam recursos educacionais e resultados infantis (Coleman, 1988; Parcel & Bixby, 2016). Experiências organizadas de participação das famílias, como associações de pais/responsáveis e conselhos, fortalecem vínculos e mobilizam capitais/recursos como conhecimentos úteis à aprendizagem (Murray et al., 2020).

Além disso, práticas de gestão que valorizam a relação com a comunidade tendem a melhorar os processos pedagógicos e o clima institucional (Galina et al., 2024). Assim, a parceria sistemática com as famílias não é acessória, mas constitui um componente estruturante da qualidade educacional (Alves & Alves, 2024; Fernandes, 2024). Portanto, políticas e projetos devem prever dispositivos permanentes de escuta, corresponsabilidade e devolutivas às famílias como critério de qualidade (Alves & Alves, 2024; Espírito Santo, 2022; Fernandes, 2024).

A capacitação docente e as condições de trabalho são fatores internos importantes para a promoção da qualidade educacional (Aguiar et al., 2024; Charlot, 2021; Sunthonkanokpong & Murphy, 2019). Machado e Bravo (2021) e Sá e Werle (2017) destacam que a formação continuada dos docentes constitui um instrumento

essencial para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Além disso, Martins et al. (2024) e Machado e Bravo (2021) defendem que condições de trabalho dignas, como carga horária equilibrada e acesso a recursos pedagógicos, são fundamentais para a motivação e o desempenho docente. Nesse sentido, a integração entre professores e gestores pode favorecer melhores resultados nos processos de ensino e aprendizagem (Corrêa et al., 2021). Gobbi et al. (2020) apontam que a complexidade da gestão escolar envolve o desafio de proporcionar um ambiente de trabalho que favoreça o desenvolvimento profissional dos professores. A liderança escolar exerce papel determinante na qualidade educacional, segundo Oliveira e Carvalho (2018).

Diretores que atuam com eficácia, além de cuidar da parte administrativa da escola, influenciam diretamente a cultura institucional e a motivação de professores, alunos e famílias (Romeiro & Silva, 2020). Charlot (2021) complementa essa perspectiva ao argumentar que a gestão escolar deve ser orientada por uma visão clara de qualidade educacional, priorizando tanto os resultados acadêmicos quanto o bem-estar da comunidade escolar. A liderança participativa promove um ambiente mais colaborativo e eficaz, segundo Galina et al. (2024).

A gestão também precisa estimular o uso das tecnologias educacionais na ETI, pois constitui um recurso importante para ampliar tempos e espaços de aprendizagem, permitindo experiências mais diversificadas e integradas ao cotidiano das crianças (Moll et al., 2020). A incorporação de recursos digitais e midiáticos possibilita novas formas de expressão e interação, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e digitais desde os primeiros anos escolares (Forkosh-Baruch et al., 2024).

Esses processos, contudo, exigem planejamento pedagógico intencional e condições institucionais adequadas, incluindo infraestrutura e formação docente voltadas ao uso pedagógico das tecnologias (Sá & Werle, 2017; Sá & Werle, 2022). Além disso, é fundamental que o uso da tecnologia mantenha a centralidade das relações humanas e do vínculo afetivo entre educadores e crianças, assegurando que as interações digitais não substituam, mas complementem o trabalho pedagógico presencial (Vagos & Carvalhais, 2022). Por fim, organismos internacionais, como a OECD, destacam que o acesso equitativo, a conectividade e as competências digitais são dimensões estruturantes para garantir qualidade e equidade educacional na primeira infância (OECD, 2023). O Quadro 1 sumariza os fatores internos encontrados na literatura.

Quadro 1 - Fatores internos

Fator	Descrição	Autores
Planejamento	Envolve a definição de metas e indicadores de qualidade, a organização de rotinas, tempos e espaços, e o delineamento de planos para a melhoria da aprendizagem. Integra currículo, recursos e formação docente em um processo participativo e contínuo de monitoramento e aprimoramento das práticas pedagógicas.	Campos (2020); Cançado & Correa (2021); Vieira & Côco (2019); Raikes et al. (2023)
Recursos Materiais	Materiais adequados idades das crianças, seguros, diversos e de qualidade, utilizados de forma intencional e integrada ao currículo e à rotina, quando é garantindo pode melhorar o atendimento educacional.	OECD (2019); Campos (2020); Raikes et al. (2023); von Suchodoletz et al. (2023)
Formação em Serviço	Envolve estudos, mentorias e observações realizadas no contexto do trabalho pedagógico, promovendo comunidades de aprendizagem orientadas por padrões de qualidade e voltadas a melhoria constante da ação pedagógica.	OECD (2019); Raikes et al. (2023); von Suchodoletz et al. (2023)
Gestão Participativa	Envolve a participação efetiva de famílias, profissionais e comunidade nos processos decisórios, na elaboração dos planos de ação, orientada por padrões de qualidade da educação. Pressupõe a mediação da gestão como prática de diálogo e corresponsabilidade entre todos os envolvidos.	Campos (2020); Cançado & Correa (2021); Vieira & Côco (2019); OECD (2019); Raikes et al. (2023)
Clima Organizacional	Refere-se à convivência harmoniosa entre todos os envolvidos. Pressupõe confiança, colaboração e liderança participativa como pilares que fortalecem a qualidade	von Suchodoletz et al. (2023); Campos (2020); Cançado & Correa (2021);

	processual e promovem um ambiente educativo saudável.	Vieira & Côco (2019); Raikes et al. (2023)
Práticas Docentes	Práticas centradas nos alunos, nas quais a mediação pedagógica constitui fator essencial para promover aprendizagens significativas. Envolvem interações responsivas e observação sistemática com planejamento contínuo, alinhado a padrões de qualidade educacional.	Campos (2020); Cançado & Correa (2021); Raikes et al. (2023); von Suchodoletz et al. (2023); Bustamante et al. (2023)
Formação Integral	Envolve o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, linguístico e físico dos estudantes, promovido por interações de qualidade e experiências diversificadas, articulando a formação plena do indivíduo.	Campos (2020); Cançado & Correa (2021); Vieira & Côco (2019); Raikes et al. (2023); von Suchodoletz et al. (2023); Bustamante et al. (2023)
Alimentação	Cardápios adequados, segurança sanitária e organização do tempo/ambiente da refeição como cuidado e socialização; monitoramento.	Bamezor et al. (2021); Raikes et al. (2023)
Inclusão	Deve garantir o acesso, a participação e melhoria da aprendizagem de todas as crianças, com adaptações razoáveis, materiais e rotinas acessíveis que promovem equidade e pertencimento.	OECD (2019); Raikes et al. (2023); Campos (2020); Cançado & Correa (2021)
Infraestrutura	Ambientes seguros, acessíveis e estimulantes, com ventilação, iluminação e saneamento adequados, mobiliário infantil apropriado, áreas externas e manutenção contínua das instalações, assegurando condições físicas favoráveis à prática educativa.	Cançado & Correa (2021); Bamezor et al. (2021); Vieira & Côco (2019); Raikes et al. (2023); von Suchodoletz et al. (2023)
Condição de Trabalho	Envolvem jornada e carga horária compatíveis, remuneração e carreira valorizadas, vínculos estáveis e razões adulto/criança adequadas. Incluem tempo protegido para planejamento, organização do trabalho pedagógico, assegurando qualidade e continuidade nas práticas educativas.	OECD (2019); Raikes et al. (2023); von Suchodoletz et al. (2023); Cançado & Correa (2021)
Acompanhamento Pedagógico	Monitoramento, observação e registro sistemático das interações e aprendizagens, análise dos indicadores estatísticos da educação e devolutivas para ajustar o planejamento em ciclos de melhoria.	Campos (2020); Cançado & Correa (2021); Vieira & Côco (2019); OECD (2019); Raikes et al. (2023)
Organização dos Espaços	Compreende rotinas e arranjos espaciais planejados que sustentam interações e experiências significativas articulando cuidado e aprendizagem.	Campos (2020); Vieira & Côco (2019); Cançado & Correa (2021)
Acolhimento	Compreende rotinas e práticas diárias de cuidado responsivo que asseguram adaptação durante o tempo de permanência, promovendo segurança emocional, vínculos afetivos e continuidade de experiências na rotina educacional.	Campos (2020); OECD (2019); von Suchodoletz et al. (2023); Raikes et al. (2023)

Parceria Familiar	Envolvimento estruturado das famílias na autoavaliação, planejamento e acompanhamento da qualidade, com corresponsabilidade nas ações.	Campos (2020); Cançado & Correa (2021); Vieira & Côco (2019); OECD (2019)
Protagonismo Infantil	Organização de propostas, tempos e espaços que asseguram voz, escolhas e participação ativa das crianças no cotidiano escolar.	Campos (2020); OECD (2019); von Suchodoletz et al. (2023)
Tecnologias	Uso planejado de recursos digitais e midiáticos para ampliar experiências de aprendizagem e expressão dos alunos	Campos, 2020; OECD, 2019; Raikes et al., 2023; von Suchodoletz et al., 2023; Bustamante et al., 2023
Bem-estar Infantil	Monitoramento de segurança, saúde, relações e engajamento como parte dos domínios de qualidade e dos resultados.	OECD (2019); Campos (2020); Raikes et al. (2023); von Suchodoletz et al. (2023); Bustamante et al. (2023)
Bem-estar Docente	Condições de trabalho e bem-estar da força de trabalho como dimensão da qualidade e fator para práticas consistentes.	OECD (2019); Raikes et al. (2023)
Atividades Extracurriculares	Conjunto de experiências que favorecem o desenvolvimento integral, o engajamento e a equidade, ao oferecer oportunidades de aprendizagem além do currículo formal.	Ren et al. (2021); Mendes et al. (2021); Natividad-Sancho et al. (2024)
Currículo Diversificado	Organização curricular que integra múltiplas linguagens, disciplinas, saberes e tempos educativos, promovendo inclusão, equidade e aprendizagens significativas em escola de tempo integral.	Barcelos & Moll (2023); Coelho & Maurício (2016); Vital & Urt (2019)

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

2.2.2 Fatores externos para a qualidade da educação

Além dos fatores internos que impactam a qualidade educacional, há também aqueles de natureza externa, os quais influenciam direta ou indiretamente o desempenho acadêmico dos estudantes e a organização escolar (Campos, 2020; Hanushek & Woessmann, 2021). Esses fatores geram desafios e oportunidades tanto para as instituições de ensino quanto para o sistema educacional como um todo (Jabor & Hamid, 2019). Andrade et al. (2016) destacam que compreender essas influências é essencial para o avanço de estratégias educacionais eficientes. Campos (2020) e Charlot (2021) apontam como fatores externos a conjuntura socioeconômica, o envolvimento parental, as políticas públicas, a atuação de órgãos governamentais e o financiamento, todos eles com impactos diretos na qualidade da educação.

O contexto socioeconômico é apontado como um dos principais fatores externos que impactam a educação (Araújo, 2018). Nessa direção, Arroyo (2015) enfatiza que a pobreza e a desigualdade social limitam o acesso a recursos educacionais e afetam o desempenho dos alunos. Da mesma forma, Fernandes e Baptista (2018) ressaltam que a exclusão social pode perpetuar ciclos de baixo desempenho acadêmico, criando barreiras estruturais para o aprendizado. Por outro lado, Barcelos e Moll (2023) argumentam que iniciativas comunitárias podem mitigar esses efeitos negativos, promovendo o engajamento escolar e melhorando a qualidade do ensino.

O Envolvimento Parental tem sido amplamente reconhecido como um elemento essencial para o sucesso educacional (Raikes et al., 2023). Assunção e Freitas (2019) destacam que pais engajados contribuem para a motivação dos alunos e para a construção de um ambiente favorável ao aprendizado. Em uma perspectiva internacional, Bamezor et al. (2021) e Darling-Hammond et al. (2019) demonstram que a cooperação entre pais e escolas pode melhorar significativamente os resultados acadêmicos, especialmente em contextos desfavorecidos. Entretanto, Charlot (2021) adverte que a falta de capital cultural em famílias de baixa renda pode limitar o impacto positivo desse envolvimento, evidenciando a necessidade de intervenções educacionais direcionadas.

As políticas públicas são instrumentos fundamentais para a promoção da qualidade educacional (Carneiro, 2020). A Lei nº 13.005/2014 que enuncia o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece diretrizes para a inclusão e a equidade na educação (Brasil, 2014). Dourado e Oliveira (2009) e Oliveira e Araújo (2005) argumentam que essas políticas só serão eficazes se acompanhadas de investimentos adequados e de uma gestão eficiente. Nesse sentido, Oliveira e Franco

(2023) reforçam que a implantação da ETI constitui uma política promissora com ênfase na redução das desigualdades educacionais, embora desafios como infraestrutura e formação de professores ainda persistam.

O papel dos órgãos governamentais e o financiamento adequado são determinantes para a qualidade da educação (Vasconcelos et al., 2021). Segundo Oliveira e Carvalho (2018), a liderança educacional e a distribuição equitativa de recursos são essenciais para o bom funcionamento das escolas. Uma gestão eficiente pode maximizar os recursos disponíveis (Gobbi et al., 2020); contudo, cortes no orçamento educacional comprometem a capacidade das escolas de ofertar ensino de qualidade (Jucá & Mattos, 2021). Nesse sentido, o financiamento adequado é indispensável para garantir infraestrutura, materiais pedagógicos e formação de professores (Pinto et al., 2022).

Os fatores externos que influenciam a educação são diversos e complexos, o que requer uma abordagem integrada que envolva famílias, comunidades, governos e escolas (Garira, 2020). Para Andrade et al. (2016), somente por meio de ações colaborativas e de um planejamento educacional robusto é possível superar os desafios impostos por esses fatores externos. Assim, as políticas educacionais devem ser elaboradas considerando essas interações, de modo a promover qualidade com equidade (Barcelos & Moll, 2023). O Quadro 2 sumariza os fatores externos encontrado.

Quadro 2 - Fatores externos

Fator	Descrição	Autores
Influência Comunitária	Iniciativas comunitárias podem mitigar os efeitos negativos do contexto socioeconômico, promovendo o engajamento escolar e melhorando a qualidade do ensino.	Barcelos e Moll (2023)
órgãos Governamentais	Responsabilidade pública na formulação de políticas, regulação e financiamento que assegurem equidade, infraestrutura e	Vasconcelos et al. (2021); Oliveira e Carvalho (2018); Gobbi et al.

	valorização docente, evitando que restrições orçamentárias comprometam a qualidade da educação.	(2020); Jucá & Mattos (2021)
Envolvimento Parental	O envolvimento parental tem sido reconhecido como um elemento crucial para o sucesso educacional. Pais engajados contribuem para a motivação dos alunos e para a construção de um ambiente favorável ao aprendizado. A cooperação entre pais e escolas pode melhorar significativamente os resultados acadêmicos, especialmente em contextos desfavorecidos.	Raikes et al. (2023); Assunção e Freitas (2019); Bamezoz et al. (2021); Darling-Hammond et al. (2019); Charlot (2021)
Assessoramento da SEME	Suporte técnico-pedagógico e de gestão educacional: formação em serviço, orientação para autoavaliação/planos de ação, monitoramento de indicadores e articulação com instâncias participativas.	Cançado & Correa (2021); Vieira & Côco (2019); Campos (2020); Espírito Santo – Manual dos Conselhos (2022)
Financiamento	O financiamento adequado é determinante para a qualidade da educação e é essencial para garantir infraestrutura, materiais pedagógicos e formação de professores. Cortes no orçamento educacional comprometem a capacidade das escolas de ofertar ensino de qualidade.	Vasconcelos et al. (2021); Jucá & Mattos (2021); Pinto et al. (2022)
Contexto Socioeconômico	A literatura vem trazendo que contexto socioeconômico tem forte impacto na qualidade da educação. A pobreza e a desigualdade social limitam o acesso a recursos educacionais e afetam o desempenho dos alunos. A exclusão social pode perpetuar ciclos de baixo desempenho acadêmico, criando barreiras estruturais para o aprendizado.	Araújo (2018); Arroyo (2015); Fernandes e Baptista (2018); Barcelos e Moll (2023)
Políticas Públicas	As políticas públicas são instrumentos fundamentais para a promoção da qualidade educacional. O PNE/2014 - determina diretrizes para a inclusão e equidade na educação. A implantação de ETI é uma política promissora com ênfase na redução das desigualdades educacionais.	Carneiro (2020); Brasil (2014); Dourado & Oliveira (2009); Oliveira & Araújo (2005); Oliveira e Franco (2023)
Capital Cultural das Famílias	Nível educacional e repertório acadêmico das famílias que influenciam expectativas, apoio à aprendizagem e acesso a oportunidades escolares.	Parcel (2016); Lemessa et al. (2023); Murray et al. (2020)
Segurança Pública	Condição territorial e social diversas, que afeta o acesso, a permanência e a qualidade das experiências educativas, especialmente em contextos urbanos vulneráveis.	Corrêa et al. (2021); Barcelos & Moll (2023); Araújo et al. (2022)

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

2.3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A qualidade da educação infantil é um tema central para as políticas educacionais, uma vez que essa etapa constitui o alicerce da formação integral das crianças (Raikes et al., 2023). O conceito de qualidade na educação infantil envolve

diversas dimensões, como o desempenho acadêmico, o bem-estar infantil e a promoção da equidade (Bustamante, 2023; Machado, 2019). Essas dimensões estão diretamente relacionadas a aspectos pedagógicos, sociais, culturais e políticos que impactam o acesso e a permanência na educação infantil (Campos, 2020; Raikes et al., 2023).

O desempenho acadêmico é frequentemente utilizado como indicador da qualidade da educação infantil (Bustamante, 2023; Von Suchodoletz et al., 2023). Entretanto, Oliveira e Araújo (2005) ressaltam que a qualidade educacional vai além dos resultados acadêmicos, dependendo da formação docente, da organização curricular e da disponibilidade de recursos pedagógicos. Garira (2020) acrescenta que a avaliação do desempenho acadêmico não deve se restringir ao desenvolvimento cognitivo, mas deve englobar também a preparação social e o desenvolvimento pessoal, contribuindo para uma formação mais ampla e plena do estudante. Essa perspectiva reforça que o ensino não deve ser mecanicista, mas sim considerar as singularidades de cada criança (Cavalcante et al., 2022).

O bem-estar infantil é primordial para garantir uma educação de qualidade, a qual pode ser promovida por meio de ambientes educacionais acolhedores e seguros, favorecendo o crescimento cognitivo, social e emocional dos alunos (Darling-Hammond et al., 2019). Nessa perspectiva, a BNCC orienta o fomento de práticas pedagógicas que valorizem o brincar, a expressão livre e a interação social, pois tais elementos contribuem para o desenvolvimento pleno do discente (Nicolielo et al., 2019).

A equidade constitui um princípio fundamental na educação infantil, garantindo a todas as crianças oportunidades de aprendizagem adequadas às suas necessidades, considerando suas condições sociais, econômicas e culturais, e

promovendo o desenvolvimento integral de cada uma (Araújo et al., 2022; Dourado & Oliveira, 2009; Raikes et al., 2023). Contudo, Campos (2020) argumenta que a avaliação da qualidade educacional deve levar em conta as desigualdades estruturais e propor políticas públicas inclusivas. O PNE estabelece metas para universalizar o acesso à educação infantil, com ênfase na melhoria da qualidade educacional oferecida a todos (Brasil, 2014; Dourado & Oliveira, 2009). Com a expansão e universalização do direito à educação, houve um aumento na demanda por qualidade dos serviços educacionais prestados, especialmente na educação infantil (Campos, 2020; Charlot, 2021).

A demanda crescente por matrículas na educação infantil, como indicado pelo Censo Escolar de 2023 (Brasil, 2024), evidencia a necessidade de infraestrutura adequada e de investimentos para assegurar a qualidade do ensino (Sá & Werle, 2017). Apesar do aumento nas matrículas em creches e pré-escolas públicas, muitas instituições ainda enfrentam precariedades que comprometem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Campos, 2020; Sá & Werle, 2017).

Portanto, para garantir a qualidade da educação infantil, é fundamental a colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal, bem como o aumento dos investimentos em infraestrutura e formação docente (Sá & Werle, 2022; Vasconcelos et al., 2021). Dessa forma, a qualidade educacional resulta de fatores internos e externos à escola, incluindo as características pessoais dos alunos, a organização das instituições, as demandas da sociedade e as políticas públicas educacionais (Charlot, 2021; Garira, 2021; Soares, 2007).

Embora este capítulo tenha sido organizado a partir de uma revisão de literatura ampla sobre Educação em Tempo Integral, qualidade da educação e Educação Infantil, a fundamentação teórica do estudo se ancora, de forma integradora, na

perspectiva da qualidade como processo multidimensional e relacional, sustentada principalmente por Campos (2020), Charlot (2021), Dourado e Oliveira (2009), Garira (2020) e Raikes et al. (2023). Esses autores permitem compreender a qualidade não como um atributo isolado, mas como resultado da articulação entre fatores internos, fatores externos e processos institucionais de melhoria contínua, eixo teórico que orienta a análise e a interpretação dos resultados desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este estudo tem como propósito compreender como os fatores internos e externos são percebidos e relacionados à qualidade da educação no contexto da Educação Infantil em Tempo Integral. Optou-se pela abordagem qualitativa, de caráter exploratório com corte transversal e coleta primária de dados. Desse modo, a abordagem adotada possibilitou a compreensão do fenômeno em profundidade, por meio das percepções e perspectivas dos indivíduos que o vivenciam (Tombolato & Santos, 2020).

O campo de pesquisa abrangeu os CMEIs em tempo integral do município de Vitória, localizado no estado do Espírito Santo (ES). A amostra caracteriza-se como não probabilística por acessibilidade e o universo da pesquisa compreendeu os 30 CMEIs em tempo integral, do município, que constituem o campo amostral do estudo. Entretanto, para os fins de aplicação e análise, a coleta de dados foi realizada em 13 unidades, sendo 2 delas utilizadas como testes preliminares dos instrumentos de pesquisa. Vitória destaca-se na implementação e expansão das escolas de tempo integral na educação infantil, um modelo que busca oferecer mais suporte educacional, social e emocional para as crianças (Garira, 2020; Prefeitura de Vitória, 2024).

A continuidade dessa oferta de educação tem contribuído para uma educação mais integral e inclusiva, consolidando o município de Vitória como uma referência no estado em políticas públicas voltadas para a infância (Celio-Sobrinho et al., 2021; ES em Rede, 2024). A educação integral como estratégia tem como objetivo ampliar o tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar, proporcionando um

aprendizado mais completo e um desenvolvimento pleno (Barcelos & Moll, 2023; Prefeitura de Vitória, 2024).

As percepções de gestores da SEME, diretores e da comunidade escolar revelam pontos de vistas relevantes sobre os desafios e potencialidades que influenciam a qualidade da educação em tempo integral na educação infantil (Araújo et al., 2022; Fernandes, 2024; Raikes et al., 2023; Vieira & Côco, 2019). Isso aponta que a escuta dos diversos stakeholders da escola são elementos importantes para a melhoria contínua dos processos (Barcelos & Moll, 2023; Corrêa et al., 2021;). Os gestores da SEME, diretores escolares e responsáveis pelos estudantes têm um papel central na implementação e avaliação da ETI na educação infantil (Carneiro, 2020; Galina et al., 2024). Compreender suas percepções permite identificar fatores que podem influenciar a qualidade educacional (Bamezor et al., 2021).

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para efeito desta pesquisa, a população do estudo compreendeu os gestores escolares públicos e famílias dos estudantes, com foco nos participantes que integravam o conselho escolar das unidades de ensino, com abertura aos demais pais quando houve impossibilidade de participação. Foram considerados gestores escolares públicos os diretores das unidades de ensino e os servidores da SEME de Vitória, compreendendo os gerentes ou coordenadores da Educação Infantil e da ETI responsáveis pelo território onde a pesquisa ocorreu.

Na sequência, são apresentados os dados sociodemográficos dos diretores escolares participantes da pesquisa. Cada diretor entrevistado corresponde a um CMEI distinto da rede municipal de Vitória, totalizando 11 unidades de ensino

investigadas. As informações referentes ao gênero, idade, cargo, cor/raça, formação, tempo no município e tempo no cargo encontram-se sistematizadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Dados sociodemográficos dos(as) diretores(as)

CMEIs	Gênero	Idade (anos)	Cargo	Cor	Formação	Tempo no município (anos)	Tempo no cargo (anos)
DCMEI01	Feminino	61	Professora	Branca	Pós-graduação	25	15
DCMEI02	Feminino	46	Professora	Preta	Pós-graduação	25	4
DCMEI03	Masculino	44	Diretor	Parda	Pós-graduação	14	4
DCMEI04	Feminino	47	Professora	Branca	Pós-graduação	23	8
DCMEI05	Feminino	58	Professora	Branca	Doutorado	34	4
DCMEI06	Feminino	49	Professora	Parda	Pós-graduação	15	1
DCMEI07	Feminino	61	Pedagoga	Branca	Pós-graduada	23	10
DCMEI08	Feminino	53	Pedagoga	Preta	Pós-graduação	28	10
DCMEI09	Feminino	36	Professora	Parda	Pós-graduação	3	1
DCMEI10	Feminino	49	Professora	Preta	Mestrado	21	10
DCMEI11	Feminino	62	Diretora	Branca	Pós-graduação	17	8

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Nota: Para garantir o anonimato foi utilizada o código DCMEI seguida do número do CMEI para representar os diretores e Centros de Educação Infantil participantes da pesquisa.

O perfil revela uma direção escolar predominantemente feminina, madura e experiente, com alto nível de formação acadêmica (pós-graduação ou superior). A maioria possui longo tempo de vínculo com o município, o que indica estabilidade profissional, embora o tempo médio no cargo (7 anos) sugira certa rotatividade. Além disso, há uma predominância de professores(as) que assumem cargos de gestão, o que pode indicar ascensão funcional dentro da própria rede.

A seguir, são apresentados os dados sociodemográficos das gestoras da Secretaria Municipal de Educação (SEME) participantes do estudo, referentes ao

gênero, idade, cargo, cor/raça, formação, tempo de atuação no município e tempo no cargo, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Dados sociodemográficos das gestoras da Secretaria Municipal de Educação

Gestoras da SEME	Gênero	Idade	Cargo	Cor	Formação	Tempo no município	Tempo no cargo (Anos)
GSEME01	Feminino	52	Coordenadora do tempo integral	Parda	Pós-Graduada	19	8
GSEME02	Feminino	46	Coordenadora de Desenvolvimento Curricular	Parda	Pós-Graduada	14	4

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Nota: Para garantir o anonimato, foi utilizada a codificação GSEME para representar as gestoras entrevistadas.

As duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação participantes do estudo são mulheres, com idades entre 46 e 52 anos (média de 49 anos). Ambas se autodeclararam pardas e possuem formação em nível de pós-graduação. Os cargos ocupados foram de Coordenadora do tempo integral e de Coordenadora de Desenvolvimento Curricular. O tempo de atuação no município variou entre 14 e 19 anos (média de 16,5 anos), enquanto o tempo de exercício no cargo atual variou de 4 a 8 anos (média de 6 anos).

Por fim, são apresentados os dados sociodemográficos das famílias/responsáveis entrevistados na pesquisa, referentes à natureza do responsável, gênero, idade, estado civil, ocupação, cor/raça e formação, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Dados sociodemográficos das famílias/responsáveis.

Responsável	Natureza do responsável	Gênero	Idade	Estado civil	Ocupação	Cor	Formação
F1CMEI01	Pai	Masculino	36	Solteiro	Trabalhador informal	Preta	Ensino Médio
F2CMEI01	Mãe	Feminino	32	Divorciada	Funcionário público	Parda	Graduação
F1CMEI02	Mãe	Feminino	24	Solteira	Contratada	Parda	Ensino Médio

F1CMEI03	Pai	Masculino	26	Casado	Empregado CLT	Branca	Ensino Médio
F2CMEI03	Mãe	Feminino	40	Casada	Funcionário público	Parda	Pós-Graduação
F1CMEI04	Mãe	Feminino	33	Divorciada	Empregado CLT	Branca	Pós-Graduação
F1CMEI05	Mãe	Feminino	35	Casada	Do lar	Parda	Graduação
F2CMEI05	Mãe	Feminino	34	Casada	Desempregada	Parda	Graduação
F1CMEI06	Mãe	Feminino	27	Casada	Empregado CLT	Parda	Graduação
F1CMEI07	Mãe	Feminino	30	Casada	Funcionário público	Branca	Pós-Graduação
F1CMEI08	Pai	Masculino	32	Casada	Funcionário público	Preta	Pós-Graduação
F2CMEI08	Mãe	Feminino	28	Casada	Desempregado(a)	Branca	Ensino Médio
F1CMEI09	Mãe	Feminino	35	Divorciada	Funcionário público	Parda	Graduação
F1CMEI10	Mãe	Feminino	26	Casada	Empregado CLT	Preta	Graduação
F1CMEI11	Avó	Feminino	58	Casada	Funcionário público	Branca	Pós-Graduação
F2CMEI11	Mãe	Feminino	39	Divorciada	Funcionário público	Branca	Pós-Graduação

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Nota: Para garantir o anonimato, foram utilizados os códigos F1CMEI e F2CMEI para representar as famílias entrevistadas de cada CMEI.

A amostra dos responsáveis pelos estudantes contou com 16 responsáveis, majoritariamente do gênero feminino (80%), com idades entre 24 e 58 anos (média de 35 anos). A maior parte declarou-se casada (63%), enquanto 25% são divorciados(as) e 12% solteiros(as). Em termos de ocupação, 44% atuam como funcionários públicos, 25% como empregados CLT, além de registros de trabalhadores informais, contratados, donas de casa e desempregados. Quanto à cor/raça, 44% se autodeclararam pardos, 38% brancos e 18% pretos. A formação acadêmica predominante foi graduação (37,5%), seguida por pós-graduação (37,5%) e ensino médio (25%).

O grupo de responsáveis pelos estudantes apresentou diversidade quanto aos vínculos profissionais e institucionais: 6 pais/famílias que fazem parte do conselho de escola; 7 pais que trabalham na própria instituição educacional ou em outras,

ocupando funções de porteiro(a), auxiliares de sala, auxiliar de serviços gerais, professores(as) e pedagogo(a); e os demais pais que não trabalham em instituição de educação, mas em instituições públicas ou privadas, além de trabalhadores informais e desempregados.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

As entrevistas foram realizadas por meio de roteiros semiestruturados, envolvendo participantes com diferentes trajetórias, experiências profissionais e tempos de atuação. A coleta de dados ocorreu presencialmente, de forma on-line com videoschamadas e por meio de formulários Google, com o suporte de tecnologias destinadas à gravação de áudios e à tabulação das informações (Antunes et al., 2023). O roteiro de entrevistas teve como enfoque a percepção dos gestores e dos responsáveis pelos estudantes sobre a qualidade da ETI do município, considerando a base teórica sobre os fatores internos e externos que influenciam a qualidade educacional.

A metodologia da pesquisa foi inicialmente planejada para contemplar entrevistas presenciais com os três grupos de participantes: diretores escolares, famílias e gestores da Secretaria Municipal de Educação (SEME). Todo o processo foi precedido pela devida liberação institucional, iniciado com o protocolo dos documentos fornecidos pela instituição do mestrado, no local responsável para esse fim na prefeitura, seguido pela autorização da equipe responsável por esse tipo de processo, para então viabilizar a efetivação da pesquisa com os participantes. Após autorização os participantes foram convidados a participarem da pesquisa e a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso da voz, conforme disposto no Apêndice B.

As entrevistas com os diretores escolares foram realizadas integralmente de forma presencial, nas dependências das escolas, com agendamentos feitos por e-mail ou mensagem de WhatsApp. Foram realizadas 11 entrevistas com diretores, totalizando 7 horas, 12 minutos e 6 segundos de gravação em áudio. No decorrer desse processo, houve imprevistos, alguns diretores precisaram desmarcar e remarcar os horários em outros dias, geralmente por compromissos com assessoramento ou formação na SEME. Todos os diretores que se propuseram a atender o pesquisador foram gentis e atenciosos, demonstrando disposição para a entrevista. Alguns ofereceram um tour pelas instalações das unidades de ensino, apresentaram suas equipes e os espaços escolares, além de mostrarem trabalhos que estavam sendo preparados ou já prontos para apresentação às famílias em eventos como o Dia da Família na Escola e festas juninas e julinas, período em que as entrevistas ocorreram. Anteriormente à coleta de dados, foram realizadas 2 entrevistas teste com diretores para confirmar a adequação das perguntas.

As entrevistas com as gestoras da SEME transcorreram com apenas um imprevisto: uma das participantes precisou se afastar na semana inicialmente agendada para a entrevista, sendo possível retomar somente dez dias depois. Superado esse contratempo, o processo ocorreu normalmente, com os compromissos cumpridos nos dias e horários previstos, nas salas das respectivas gestoras. As entrevistadas demonstraram simpatia e atenção, evidenciando disponibilidade para esclarecer eventuais dúvidas, o que não foi necessário, uma vez que as informações apresentadas foram claras e pontuais. As duas entrevistas realizadas totalizaram 1 hora, 40 minutos e 58 segundos de gravação.

As entrevistas com as famílias representaram o maior desafio metodológico da pesquisa. A baixa adesão às entrevistas presenciais, justificada pelos pais através de

alegações de falta de tempo e outros compromissos relacionados ao trabalho, aos cuidados domésticos e com os próprios filhos, demandou a adoção de estratégias alternativas. Foram então oferecidas entrevistas online via *Google Meet* ou outros meios de comunicação síncrona por vídeo, porém a adesão continuou baixa. Diante dessa dificuldade, o pesquisador propôs realização da entrevista por meio de formulário do *Google Forms*. Todos os meios utilizados para conseguir ouvir as vozes das famílias mantiveram as mesmas perguntas destinadas a esse grupo de participantes. Ao final, foram realizadas 16 entrevistas com famílias, distribuídas em três modalidades: 8 presenciais, 5 via Google Forms e 3 online, totalizando 5 horas, 21 minutos e 45 segundos em gravações de áudio (considerando as modalidades presencial e online). Antes da coleta definitiva, foram realizadas 3 entrevistas teste com pais/famílias para validação do instrumento.

No decorrer da pesquisa, foram registradas algumas intercorrências. Um diretor recusou a realização da entrevista, alegando que os documentos apresentados estavam em desconformidades com as normas da SEME. Apesar de todo o processo de liberação e viabilização do estudo ter sido devidamente cumprido anteriormente, esse episódio não comprometeu a pesquisa. Quanto às famílias, seis pais de diferentes unidades de ensino agendaram diversas vezes os horários de participação em entrevista online e, em muitas ocasiões, não compareceram no horário combinado, sem desmarcar ou justificar o motivo da ausência. Em três desses casos, não foi possível restabelecer o contato com as famílias. Após a coleta, as entrevistas gravadas foram transcritas na plataforma paga *Turbo Scribe AI*. Foi necessário realizar correções linguísticas e ajustar trechos que o sistema transcreveu de forma incorreta, procedimento efetuado mediante conferência manual dos áudios. Para verificação da

correção gramatical e ortográfica utilizou-se o *ChatGPT 5*, assegurando maior precisão textual.

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa foi organizada por um roteiro de entrevistas semiestruturado em 3 blocos com questões para os diretores, gestores da Secretaria Municipal de Educação e para os responsáveis pelos estudantes. O primeiro bloco abrangeu a apresentação da pesquisa e do pesquisador. O segundo, por questões que coletam informações sociodemográficas e o terceiro com as perguntas sobre o tema conforme o Apêndice A. É importante que para cada perfil de participante o roteiro foi adaptado por meio de uma abordagem adequada ao referido público. As entrevistas, foram cessadas pois atingiram critério de saturação dos dados, entendido como o momento em que as informações obtidas tornam-se repetidas ou recorrentes, sem o surgimento de novos conteúdos significativos ou categorias analíticas adicionais, indicando quantidade suficiente do material coletado (Hennink & Kaiser, 2022; Nascimento et al., 2018).

Para a definição empírica da saturação neste estudo, foram observados como indicadores principais: (a) a recorrência de sentidos e argumentos nas falas dos participantes; (b) a ausência de emergência de novos códigos de primeira ordem nas últimas entrevistas realizadas; e (c) a estabilização das categorias analíticas, já consolidadas na etapa final da codificação. A partir dessas evidências, verificou-se que as entrevistas adicionais passaram a reiterar padrões já identificados, sem acréscimo substantivo de novos conteúdos relevantes para os objetivos da pesquisa, o que fundamentou a decisão de encerramento da coleta de dados.

3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O estudo utilizou diferentes modos de coleta de dados, entrevistas presenciais, entrevistas online e formulário digital, o que pode gerar variações na profundidade, espontaneidade e extensão das respostas. Como afirmam Hennink e Kaiser (2022), a diversificação dos modos de coleta pode alterar a forma discursiva, mas não compromete a consistência analítica quando a pesquisa se orienta por saturação temática e convergência de sentidos. Da mesma forma, Antunes et al. (2023) destacam que entrevistas realizadas em ambientes digitais tendem a apresentar maior objetividade e variação contextual; entretanto, permanecem metodologicamente válidas desde que o pesquisador reconheça essas diferenças e adote estratégias de comparação sistemática.

Para mitigar potenciais vieses analíticos, a análise temática foi aplicada de forma uniforme a todos os materiais coletados, concentrando-se na identificação de núcleos de sentido recorrentes e não na forma discursiva própria de cada modo de coleta. A estratégia de codificação priorizou a transversalidade das categorias, permitindo que diferentes formatos de resposta contribuíssem para o aprofundamento dos temas e para o alcance da saturação teórica, conforme orientam Nascimento et al. (2018). Além disso, a adoção de múltiplos modos de coleta buscou ampliar o acesso e evitar a exclusão de participantes, em consonância com a argumentação de Lima e Almeida (2024) sobre a necessidade de adequação metodológica às condições reais dos sujeitos envolvidos. Assim, reconhece-se a existência de variações inerentes aos diferentes formatos, mas considera-se que elas foram controladas e se tornaram, inclusive, um recurso para enriquecer a diversidade das percepções analisadas, sem prejuízo para a validade interpretativa do estudo.

O conteúdo foi analisado por meio da técnica de Análise Temática (AT) proposta por Braun e Clarke (2006), com o objetivo de identificar padrões de sentido relacionados aos fatores internos e externos que influenciam a qualidade da Educação em Tempo Integral na Educação Infantil. Essa técnica de análise qualitativa permite organizar, interpretar e sintetizar o conteúdo das falas, de modo a evidenciar temas recorrentes e significativos no conjunto dos dados (Braun & Clarke, 2006). A análise dos dados foi conduzida conforme as orientações metodológicas de Braun e Clarke (2006). Inicialmente, as transcrições foram lidas diversas vezes, com o propósito de garantir imersão e compreensão global do material. Na sequência, procedeu-se à identificação e marcação dos trechos mais significativos, que deram origem aos códigos iniciais. Esses códigos foram posteriormente reunidos em grupos temáticos provisórios, os quais, após sucessivas revisões e ajustes, evoluíram para temas consolidados. Na etapa seguinte, cada tema foi analisado e renomeado de forma interpretativa, culminando na redação do relatório final que sintetiza os principais achados da investigação.

O processo de codificação dos dados seguiu rigorosamente as etapas da Análise Temática propostas por Braun e Clarke (2006), envolvendo seis fases: (1) familiarização com os dados, por meio de leitura flutuante das transcrições; (2) geração de códigos iniciais; (3) busca por temas; (4) revisão dos temas; (5) definição e nomeação dos temas; e (6) produção do relatório analítico. A codificação ocorreu de forma mista, combinando categorias a priori, definidas a partir do referencial teórico (fatores internos e externos da qualidade), com códigos emergentes, oriundos das falas dos participantes. Inicialmente foram identificadas unidades de sentido nos trechos das entrevistas, como por exemplo: “acompanhamento da aprendizagem”, “escuta das famílias”, “falta de recursos”, “apoio da Secretaria”, Clima Organizacional,

entre outras. Esses códigos foram posteriormente agrupados por similaridade semântica, originando as categorias analíticas finais.

A agregação temática seguiu os seguintes critérios: (a) recorrência dos sentidos nas falas; (b) convergência entre diferentes grupos de participantes (gestores, diretores e famílias); e (c) coerência com os construtos teóricos da qualidade educacional. Para assegurar a confiabilidade do processo analítico, procedeu-se à releitura comparativa das categorias formadas com as transcrições originais, de modo a evitar perdas de significado, distorções interpretativas ou sobreposição indevida de códigos. O processo de validação interna ocorreu por meio da saturação teórica, quando novos dados passaram a repetir padrões já existentes, sem acréscimo de novas categorias analíticas.

A organização dos dados, o agrupamento dos códigos e a estruturação das categorias foram realizados manualmente, com apoio de planilhas eletrônicas, não sendo utilizado software específico de análise qualitativa. Essa opção não comprometeu a consistência do processo, uma vez que a análise seguiu critérios sistemáticos, rastreáveis e alinhados à literatura metodológica.

A triangulação das fontes de dados foi conduzida por meio do cruzamento sistemático das narrativas de gestores da SEME, diretores escolares e famílias, com o objetivo de ampliar a consistência interpretativa dos achados. Como critérios de contraste, observaram-se: (a) convergências de sentido entre os diferentes grupos; (b) divergências discursivas relevantes; e (c) ênfases específicas associadas ao lugar institucional de cada participante. A integração das narrativas ocorreu ainda na fase de codificação, quando os códigos de primeira ordem foram marcados segundo a origem da fonte e posteriormente agregados em categorias analíticas transversais. A validação cruzada consistiu na verificação da presença dos mesmos núcleos de

sentido em, no mínimo, dois dos três grupos de participantes, o que fortaleceu a robustez interpretativa das categorias finais. Assim, a triangulação não se restringiu à comparação descritiva de depoimentos, mas desempenhou papel ativo na consolidação e refinamento das categorias analíticas.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As categorias empíricas identificadas por meio da análise temática foram interpretadas, neste estudo, como fatores internos e externos da qualidade da Educação Infantil em Tempo Integral, por expressarem dimensões recorrentes, estruturantes e explicativas do funcionamento das unidades investigadas. Assim, embora emergentes como categorias analíticas, esses elementos passam a ser tratados ao longo dos resultados como fatores da qualidade, em diálogo com a literatura da área.

As percepções dos diretores, das famílias e dos gestores da Secretaria Municipal de Educação foram analisadas à luz da concepção de qualidade educacional como um fenômeno multidimensional, relacional e institucionalmente situado (Campos, 2020; Charlot, 2021; Dourado & Oliveira, 2009; Garira, 2020). A organização dos resultados permitiu a identificação de núcleos de sentido que expressam tanto os elementos que fortalecem quanto aqueles que limitam a qualidade da Educação Infantil em Tempo Integral, a partir dos significados atribuídos pelos próprios sujeitos da pesquisa (Charlot, 2021; Fernandes, 2024).

4.1 FATORES INTERNOS PARA A QUALIDADE DA ETI NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conjunto de 831 citações foi organizado em 23 fatores internos de qualidade na educação em tempo integral. A maior parte desses fatores já se encontra descrita pela literatura especializada, enquanto quatro temas emergiram como contribuições empíricas desta pesquisa: Avaliação Institucional, Comunicação Assertiva, Feedback e Espaços Temáticos. Os resultados a seguir apresentam, em sequência, os fatores

na ordem de frequência, articulando sentido, prevalência e falas ilustrativas dos participantes. A análise teve como base a identificação de padrões temáticos e a relação entre frequência e a relevância dos fatores descritos pelos participantes.

No topo da frequência apareceu o Planejamento, com 101 menções (12,15%) do total, como influenciador da qualidade. O Planejamento foi descrito como rotina coletiva, revisada com regularidade e centrada nas necessidades do ciclo da Educação Infantil. As falas mostram a importância das adaptações e da ludicidade para as crianças pequenas, a revisão do plano de ação para melhor atender à comunidade e a organização dos professores em blocos de tempo para o planejamento coletivo. Dessa forma, F2CMEI11 afirmou: “É o planejamento, tem que ter o planejamento e adaptações, porque são crianças pequenas, 3, 4, 5 anos, e precisa ter ludicidade, ludicidade, que através da ludicidade eles aprendem.” Por sua vez, GSEME02 declarou: “Como as escolas em tempo integral têm quatro horas semanais de planejamento coletivo e formação, esse plano de ação precisa ser visto, revisto, discutido. Porque não pode ser um plano de ação do diretor, ele é da comunidade.” Complementarmente, DCMEI02 enfatiza:

E um outro ganho muito grande é o tempo de planejamento coletivo que eles têm. Todos os profissionais, se for um grupo 2, toda quarta-feira, das sete até ao meio-dia, estão no planejamento coletivo. O grupo 5 é nas segundas-feiras. Então, essa organização dos planejamentos coletivos, uma manhã inteira para aqueles determinados grupos. (DCMEI02)

Em seguida, vieram Recursos Materiais, com 81 menções (9,75%) do total. O sentido recorrente foi o de diversidade e adequação dos insumos para potencializar experiências de aprendizagem em múltiplos espaços. Nesse sentido, F1CMEI08 destacou: “Excesso de materiais pedagógicos mesmo. E aí envolve brinquedos também, envolvendo os grandes, pequenos, grandes como o pula-pula, o

escorregador, e material pedagógico diversificado para os professores poderem trabalhar também.” Nessa mesma linha, GSEME02 afirmou:

A Sala maker traz uma projeção na aprendizagem, porque você não está ali só na sala, você está em outros espaços, vivenciando a aprendizagem. Eu acho muito massa colocar um bairro, um chão, uma maquete para fazer lá, é interessantíssimo, é uma inovação de prática. (GSEME02)

Por fim, DCMEI06 sintetizou a visão de conjunto: “Então, além de o profissional ter um preparo para isso, a gente tem que ter também um apoio de material, materiais pedagógicos e mobiliários também adequados. Eu acho que, no todo, é um conjunto.”

Com igual frequência de 81 menções (9,75%) do total, a Formação em Serviço foi recorrentemente vinculada à atualização contínua e à transformação da prática pedagógica. A família F1CMEI08 ampliou a perspectiva ao incluir outros agentes educativos: “A quantidade de profissionais, a capacitação desses profissionais, acho que também todos os profissionais, aí não falo só de professor, falo também de assistente de educação infantil, falo também de professor que atende as crianças com necessidades especiais.” Na mesma linha, GSEME01 reforçou: “Com isso, né, torna-se ainda mais importante o nosso cuidado, enquanto secretaria, por exemplo, para ofertar uma formação continuada de qualidade, que é o que a gente acredita nesse processo.” Por sua vez, DCMEI10 observou os processos de aprendizagem em serviço: “Esses profissionais, eles vão se formando no processo, só que o processo está acontecendo, né? Mas eles vão, a gente percebe que, ao longo do processo eles vão aprendendo, eles vão melhorando.”

A Gestão Participativa somou 75 menções (9,03%) do total e foi reconhecida como prática de mediação entre setores e atores, sustentando corresponsabilidade. Sobre esse aspecto, F1CMEI01 afirmou:

Acredito que a diretora é uma gestora muito bacana; ela tem se esforçado bastante para poder cumprir as demandas, para poder colocar a interação, ativar um pouco a comunidade, que era muito parada, dado o desenvolvimento

das necessidades da escola. Interação realmente é família e escola. (F1CMEI01)

Com suas palavras, GSEME01 sinalizou a complexidade do papel de gestor: “O gestor, um bom gestor, né, que efetiva realmente uma ação, uma gestão democrática, não é simples ser gestor, né. Você tem aí diferentes âmbitos, seja de uma rede, que é algo macro, ou de escola também.” De forma complementar, DCMEI04 sintetizou a centralidade da presença e da participação em uma gestão democrática:

Eu acredito que a gestão faz muita diferença na garantia desse direito a uma educação pública de qualidade. O gestor presente vai ali costurando todos os setores para que tudo dê certo, porque não é educação que se faz só com o professor. O gestor, quando ele é presente, quando ele faz uma gestão participativa, democrática, quando ele tem uma escuta sensível a toda a comunidade escolar. (DCMEI04)

O Clima Organizacional apareceu com 58 menções (6,98%), e associou-se ao acolhimento, à convivência e à colaboração entre professores, crianças e equipes. A respeito desse tema, F2CMEI03 relatou: “Tem um ambiente gostoso, acolhedor. Eles também se preocupam com o que a criança está sentindo, e isso é muito importante. Acho que ainda poderia ter mais brincadeiras ao ar livre e menos papel, mas, no geral, é bom.” Em continuidade, GSEME02 chamou atenção para pontos de cuidado: “De modo geral, não precisa ser uma coisa específica. Não, de modo geral, acho que as questões de convivência ainda são coisas para serem cuidadas.” Por sua vez, DCMEI05 descreveu engajamento coletivo:

Elas são muito animadas, sempre estão fazendo trabalhos em grupo, assim, quando é festa; murais, elas sempre estão juntas, né, planejando, eu percebo que há essa relação bacana entre a equipe, né. Tudo que a gente leva como sugestão, elas abraçam, incrementam, levam pra frente. (DCMEI05)

As Práticas Docentes alcançaram 40 menções (4,81%), com ênfase no brincar, na interação e nas experimentações como eixo do fazer pedagógico na Educação Infantil. Contextualizando o tema, F1CMEI11 afirmou: “As práticas que eu acho que

precisa ter é a de ensinar brincando, muita música para encantar as crianças.” Na sequência, GSEME01 explicitou o princípio pedagógico: “A partir do direito de aprendizagem que você tem, né, enquanto educação infantil. O brincar. Na educação infantil, a aprendizagem se dá a partir das brincadeiras e das interações.” Por sua vez, DCMEI01 descreveu a centralidade das experiências:

E, principalmente, o nosso diálogo, o trabalho pedagógico é através das experimentações com as crianças. Porque as crianças vivem, sim, experimentações o tempo todo, corporais, manuais, dinâmicas, todos os tipos de experiências que a gente puder trazer para essas crianças para instigar esse potencial de imaginar, de conhecer, de querer aprender, de querer construir um mundo diferente mesmo. (DCMEI01)

A Formação Integral reuniu 40 menções (4,81%). As falas se traduzem em uma perspectiva do desenvolvimento da criança em sua totalidade e no vínculo com as famílias. O participante F2CMEI02 confirma: “[...] Envolve uma abordagem integral, centrada na criança e no seu desenvolvimento global, físico, emocional, cognitivo e social, uma fase importante do desenvolvimento humano.” Conforme o contexto apresentado, GSEME01 definiu qualidade por esse prisma da educação: “Educação de qualidade é aquela que, de fato, possibilita o desenvolvimento integral da criança, desenvolvimento pleno, emocional, afetivo, as possibilidades físicas, enfim, né, emocionais já citei, né. Mas, o seu desenvolvimento pleno em todos os aspectos considerados (GSEME01).

Por fim, a fala de DCMEI01 relacionou a presença das famílias ao acompanhamento do desenvolvimento: “Quando você traz a família para ela ver qual é o trabalho e participar, entendeu? Desse trabalho ali. Acompanhar de perto o desenvolvimento da sua criança. Quando a gente procura, a gente tem a resposta, entendeu?”

A Alimentação apareceu com 38 menções (4,57%), e foi tratada como condição necessária em jornadas longas. A família F1CMEI01 sintetizou a tríade equipe, alimentação e atividades: “Acredito que uma boa equipe, uma alimentação saudável, que abrange realmente as necessidades do aluno para poder render, da criança, e as atividades necessárias dentro do plano, que sejam realmente cumpridas.” Por sua vez, o gestor GSEME02 detalhou a atenção nutricional: “Às vezes, é a alimentação. A alimentação também, para eles, é algo muito importante, porque, às vezes, a alimentação me faz, também, não querer ir. Então, a gente também adequa a alimentação, porque a gente tem um grupo de nutricionistas.” Na sequência, o diretor DCMEI07 explicitou a integralidade do cuidado:

Se eu fico com uma criança nove horas aqui, eu tenho que dar total assistência a ela no quesito dos cuidados, da higiene, de uma alimentação que assegure, né? Alimentação que ela teria durante o dia, que é o café da manhã, o almoço, né? Eu acho que ainda aqui, a gente tem quatro aqui, eu acho que deveria ser cinco ainda, ter uma no intervalo de troca. (DCMEI07)

A Inclusão somou 38 menções (4,57%), e foi narrada como valor e uma prática que exigem estratégias diferenciadas. Em sua fala, a família F1CMEI02 afirmou:

[...] A inclusão é primordial no ensino. A gente pode receber pessoas com deficiência no caso. É muito importante, porque as crianças não olham pra isso. Eles não ligam, né? Elas não têm essa percepção que, muitas das vezes, um adulto tem. No caso, o preconceito, né? Elas não têm, e são bem acolhidos, no caso, né? (F1CMEI02)

Em continuidade ao tema, GSEME02 registrou a necessidade de inserir todas as crianças no processo: “A inclusão também envolve muitas crianças e estudantes que têm muitas dificuldades, e que a gente também precisa inserir no processo.” No seu depoimento, DMCEI08 descreveu a aprendizagem na diversidade:

A gente vai aprendendo na diversidade, acaba cobrando mais da gente buscar estratégias pra lidar com todo tipo de criança, de pessoa. Entendendo que, às vezes, pra um, eu coloco isso aqui, só assim, já basta. Pra outro, precisa de um tempo mais pra entender como que coloca isso aqui. Então, isso acaba provocando na gente sair da zona de conforto [...]. (DMCEI08)

A Infraestrutura teve 35 menções (4,21%), e envolveu tanto a qualidade do prédio quanto a necessidade de espaços abertos e verdes, salas de aulas etc. Em seu relato, a família F1CMEI02 pontuou: “[...] Principalmente, primeiramente, infraestrutura. Uma infraestrutura boa, um local onde ele possa se sentir livre, para poder fazer aquilo, ter um espaço bom dentro da escola, profissionais bons, alimentação também, porque muitas crianças não têm.” Em sua percepção, GSEME02 destacou a ressignificação espacial no tempo integral: “[...] A infraestrutura, porque, quando você também se torna tempo integral, precisa repensar nesses espaços, ressignificar.” Na sua observação, o diretor DCMEI11 avaliou a estrutura local:

A infraestrutura é muito boa. Poderia ser um prédio maior e tal, né? Árvores. Eu acho que isso falta pra criança. A gente sente falta desse espaço aberto e verde. O nosso CMEI, perto de outros, tem uma estrutura muito boa. A gente tem muitos espaços. (DCMEI11)

A Avaliação Institucional somou 35 menções (4,21%) do total e emergiu como novo código nessa pesquisa. O material descreve rotinas de escuta coletiva e calendário específico para análise e devolutiva. A esse respeito, F1CMEI10 relatou: “A avaliação é feita por uma avaliação institucional anual, em que é enviado um questionário para as famílias sobre a escola em geral, bem como também os professores são ouvidos.” Na sequência, GSEME01 acrescentou: “Nós temos a avaliação institucional, que aí é feita pelos profissionais e famílias. No caso da Educação Infantil, a gente tem um dia específico no calendário para que a escola pare e possa discutir esses elementos da avaliação institucional.” Complementarmente, DCMEI03 aborda o uso de dados para melhoria contínua:

Para além disso, também tem a avaliação institucional no final do ano, na qual toda a comunidade escolar participa. E assim, diante disso, a gente junta e compila os dados para poder ver o que pode ser melhorado e manter que o está funcionando. (DCMEI03)

A Condição de Trabalho apresentou 32 menções (3,85%) do total, combinando organização do trabalho, saúde relacional e suporte da gestão. Nesse sentido, o familiar F1CMEI04 observou a coordenação entre docentes: “São vários professores que dão aula, mas eles não trabalham em conjunto na sala de aula. Então, acaba sendo meio confuso em alguns aspectos.” Já GSEME01 registrou contextos de tensão a serem mediados:

Lá, aquele ambiente estava um pouco adoecido no que tange a essa relação. Houve certo distensionamento da comunidade com aqueles profissionais, da forma como estão, assim, vamos falar, neste ano inteiro. Nós estamos finalizando o semestre e eu tenho situações pontuais. (GSEME01)

Por sua vez, o diretor DCMEI08 explicitou o papel da gestão em criar condições: “Eu tenho que possibilitar e criar o ambiente propício pra que a pedagoga venha no caminho com o professor e que o trabalho aconteça. Então, condição, eu preciso dar condições enquanto gestão. E tá arrumando isso tudo e tá perto.”

O Acompanhamento Pedagógico obteve 25 menções (3,01%) do total, e descreveu monitoramento formativo das salas e o apoio aos docentes. Em seu relato, F2CMEI03 afirmou: “Também vi que a pedagoga acompanha as salas, vê como as crianças estão aprendendo. Quando precisa, elas tentam ajudar a melhorar. Acho que, se todo mundo trabalhasse junto, as crianças aprenderiam melhor mesmo.” Já GSEME02 destacou a dupla de acompanhamento e monitoramento: “De acompanhamento e monitoramento dos processos. [...] Então, para mim, é assegurar esses direitos que são dessas crianças e a gente fazer o melhor possível por elas.” Em sua observação, DCMEI02 apontou a necessidade de equipe dedicada: “Se ele tiver acompanhamento, ele tem potencial para fazer o acompanhamento desse profissional, ter uma equipe que acompanhe, um corpo pedagógico que faça esse acompanhamento.”

A Comunicação Assertiva reuniram 23 menções (2,77%) do total e emergiram como um tema novo nesta pesquisa, configurando-se como uma estrutura relacional voltada a aprimorar a troca de informações e o fortalecimento dos vínculos entre a comunidade e a escola. Para o tema em questão, F2CMEI03 relatou: “Eles usam bastante o WhatsApp, mandam fotos, recadinhos e até vídeos das crianças fazendo as atividades. Também tem a agenda, mas nem todo mundo lê. Já recebi convite por bilhete e também no grupo do WhatsApp.” A esse respeito, GSEME01 pontuou variações na qualidade comunicacional entre as unidades:

Assim, geral, né, é difícil porque existem diferentes realidades. Em alguns espaços, a gente observa que, de fato, é uma comunicação melhor, né, há essa possibilidade de diálogo, abertura para isso. Em outros espaços, enquanto secretaria, ainda é um processo que a gente tem que refletir. (GSEME01)

Em continuidade e apresentando a realidade de sua escola, DCMEI09 descreveu os meios utilizados por sua escola: “Então, a nossa comunicação é feita via WhatsApp, a gente tem Instagram e também através da agenda. Assim, procuramos nos manter muito abertos e acessível para a comunidade.”

A Organização dos Espaços alcançou 23 menções (2,77%) do total, com atenção ao uso diversificado dos ambientes e à gestão integrada do tempo e do espaço. Em sua fala, F1CMEI08 indicou limites e potencial da diversificação:

É difícil nesse CMEI especificamente porque não tem tanto espaço assim, né, mas ampliar alguns espaços, alguns espaços de sala também, salas diversificadas, com coisas diferentes, além do que todas as salas são pequenas, tudo é muito padronizado, né, podia ter mais salas diversificadas. (F1CMEI08)

Em seu discurso, GSEME01 reforçou a exploração pedagógica dos espaços:

A exploração dos diferentes espaços também de aprendizagem, principalmente no tempo integral. Isso a gente já tem esse olhar enquanto Educação Infantil, seja na perspectiva parcial, em transição ou integral. Mas são, né, elementos básicos para que, de fato, a gente garanta essa qualidade também. (GSEME01)

Em consonância, DCMEI04 descreveu o monitoramento do uso:

Então, aqui a gente tem que pensar na organização do tempo e do espaço. Pensar na organização dos ambientes, na ocupação desses ambientes. A gente monitora a ocupação dos professores para ver se todos estão ocupando. Se tem uma turma que ocupa tudo e a outra não ocupa nada. (DCMEI04)

O Acolhimento, também foi confirmado nas falas dos participantes. No total, somou-se 21 menções (2,53%). O acolhimento foi narrado como rotina diária de afeto e reconhecimento das emoções das crianças, além de ser apontado como etapa fundamental para que elas se sintam seguras e bem no ambiente escolar, desde o primeiro contato do ano até os últimos dias letivos. Pontualmente, F2CMEI11 destacou a centralidade desse processo para as crianças pequenas: “É o acolhimento, porque as crianças são 3, 4 e 5 aninhos, são pequenas, então elas têm que se sentir acolhidas, sentirem-se bem no ambiente em que estão, então o acolhimento é a principal fase para a criança.” Paralelamente, GSEME01 descreveu a intencionalidade desde o início:

E nelas a gente faz apontamentos, desde o período de acolhimento, por exemplo, da importância dessa parceria. Então, a gente fomenta que aconteçam muitas ações durante todo o ano e, como eu disse, desde aquele primeiro momento, aquele primeiro encontro. (GSEME01)

Relatando suas vivências, DCMEI09 apresentou a rotina: “No tempo integral, a gente tem esse momento de acolhimento, né? Todos os dias. E... então, isso já é sempre trabalhado com as crianças, esse momento mais de afeto, de acolher as emoções, né, quando a criança está chegando.”

A Parceria Familiar teve 20 menções (2,41%) do total, e foi associada a práticas de adaptação, higiene, participação em atividades do plano de ação, além do fortalecimento do vínculo inicial com a criança como caminho para alcançar a família. Nesse aspecto, F1CMEI09 destacou: “As práticas que eu acho que não podem faltar no CMEI são as questões que envolvem trabalhos junto às famílias, as questões das

práticas de higiene pessoal, cuidados com o corpo.” Na mesma linha, GSEME02 apresentou a inserção no plano de ação:

Então, por exemplo, hoje teve uma atividade linkada à participação das famílias lá no CMEI tal, que é ali em um bairro X. [...] As escolas, como isso está lá no plano de ação, elas têm que fazer movimentos assim, articulados à família. (GSEME02)

Em seu relato, DCMEI01 acrescentou uma perspectiva diferenciada ao enfatizar que a aproximação com a família também passa pelo vínculo com a criança: “A gente vai desbravando, porque você fala da parceria com a família, mas eu falo da parceria com a criança. Então, a criança vem da minha parceria para que eu chegue também na família.”

O feedback totalizou 20 menções (2,41%) do total e constituiu um código emergente, com ênfase na publicização do plano de ação e na devolutiva sistemática às famílias e aos professores. Ao comentar sobre o tema, F1CMEI07 registrou a clareza de limites e possibilidades da gestão: “Aí ela mostra: ‘Olha, isso aqui eu consigo mexer por mim mesmo. Agora isso daqui eu não consigo. Eu tenho que levar para a SEME. Ela joga nos pratos limpos.’” A gestora GSEME02 reforçou a necessidade de publicidade: “Precisa ser publicizado para a comunidade. Então, a comunidade tem que ficar sabendo do plano de ação, né? Tem que ser bem dialogado entre elas.” Em continuidade, DCMEI08 descreveu o circuito de retorno:

Toda apresentação [...] e a gente colocou isso no plano de ação, toda ação aqui na escola que envolve a família, junto à família, com as crianças e os profissionais, eu estou enviando informes para as famílias; aí as famílias dão esse retorno dos informes, e eu dou o retorno para os professores. (DCMEI08)

O Protagonismo Infantil reuniu 18 menções (2,17%) do total, e foi descrito como princípio do tempo integral, que demanda escuta e participação ativa das crianças. Em suas observações, a família F2CMEI08 afirmou: “[...] E incentivo à autonomia, à curiosidade e à expressão das crianças, com espaço para valorizar o

protagonismo infantil mesmo.” Nessa perspectiva, GSEME02 aprofunda: “Eu não vou trabalhar só aspectos acadêmicos, eu vou trabalhar a formação dessa criança, o protagonismo dessa criança, que é um princípio do tempo integral, protagonismo, como que eu participo dessas atividades.” Entretanto, DCMEI05 apontou o desafio de materialização:

Então, acho que isso é um desafio ainda, né? Essa questão do que a gente fala de protagonismo, né? Que é ouvir a criança, é ela fazer parte de todo o processo, é fazer com a criança, e não para a criança. Trazer tudo pronto, não existe isso, não dá para ser assim. (DCMEI05)

Espaços Temáticos teve 18 menções (2,17%) do total e também emergiu como código novo, operando como motores curriculares que estimulam a curiosidade, a imaginação e as experiências corporais e artísticas. Sobre esse tema, F2CMEI02 registrou: “[...] Para estimular a curiosidade, a imaginação e a experimentação. Também cantinhos temáticos e espaços exploratórios, contação de histórias, músicas, danças imaginação e identidade.” Em sua participação, GSEME02 descreveu a diversidade: “Nós temos o da música, nós temos o espaço temático do corpo em movimento. Então, esses espaços temáticos, eles movimentam a Educação Infantil trabalhando todos os aspectos da integralidade, que é aquilo que a gente precisa trabalhar.” No entanto, DCMEI01 relatou desafios de implementação: “E talvez isso tenha gerado alguns atritos, porque é muito complexo eu ter uma diretriz que me orienta para os espaços temáticos, para as vivências das crianças de tempo integral.”

A importância do uso de Tecnologias, tiveram 5 menções (0,60%). As falas foram expressadas como oportunidade de inovação, entretanto, com atenção aos tempos de tela. Nesse sentido, F1CMEI03 observou:

Prática inovadora, não. Eu acho que ali, não só no CMEI, mas em toda a rede municipal de ensino infantil ou fundamental, deveria trazer algo mais tecnológico, algumas questões não só culturais, mas de ensino ao cidadão, que melhorariam muito mais o ensino da criança. (F1CMEI03)

Aprofundando o tema, GSEME02 salientou a qualificação de espaços e experiências com robótica e laboratórios:

São espaços de aprendizagem que qualificam muito a aprendizagem do estudante no seu currículo. Então, a gente já tem estudantes premiados, temos a robótica, salas de robótica, então, assim, a gente hoje consegue, a partir da infraestrutura, qualificar os espaços de aprendizagem. (GSEME02)

Porém, a esse respeito, DCMEI10 manteve a cautela pedagógica:

Além da tecnologia, que vai perpassar tudo isso, com os cuidados devidos que precisam haver, porque a gente também vê uma discussão muito grande em relação à quantidade de tempo que essas crianças estão ficando em tela, então eu acho que nós temos possibilidades inovadoras de trabalhar. (DCMEI10)

O Bem-estar Infantil obteve 3 menções (0,36%) do total, e foi descrito como inseparável da alimentação, do cuidado e do vínculo com as famílias. Nessa perspectiva, DCMEI04 registrou: “Porque, para a criança se adaptar, está legal aqui a alimentação, né? Toda a dinâmica do trabalho, é, cuidar do bem-estar dela, não é descolado da família, então, eu acho muito importante ter a presença da família, a participação.”

O Bem-estar Docente contou com 1 menção (0,12%) do total, conecta organização, relações de respeito e colaboração ao engajamento profissional. Sobre esse aspecto, o diretor DCMEI05 afirmou: “Nossa, influencia demais, eu acho, essa organização, né? O bem-estar de estar aqui, de chegar na escola, de fazer amizades, né? De ter essa relação de cuidado uma com a outra, de respeito, de trabalho colaborativo, assim, eu percebo.”

Nas 29 entrevistas realizadas, emergiram 831 códigos, que foram agrupadas em 23 fatores internos. Destes, 19 já identificados, a priori, na literatura. Além disso, quatro novos fatores internos emergiram deste estudo. Dois fatores internos que haviam sido identificados na literatura Atividades Extracurriculares e Currículo

Diversificado não emergiram das entrevistas. O Quadro 3 apresenta os resultados sumarizados.

Quadro 3 - Fatores internos da qualidade da ETI na educação infantil

Nº	Fator interno	Participantes	Nº de trechos codificados	%	Citado em estudos anteriores
1	Planejamento	DCMEI02, DCMEI03, DCMEI08, DCMEI04, F1CMEI01, F1CMEI02, F1CMEI04, F1CMEI05, F1CMEI06, F1CMEI07, F1CMEI08, F1CMEI09, F1CMEI11, F2CMEI02, F2CMEI03, F2CMEI05, F2CMEI08, F2CMEI11, GSEME01, GSEME02	101	12,15%	Sim
2	Recursos Materiais	DCMEI02, DCMEI03, DCMEI04, DCMEI05, DCMEI06, DCMEI07, DCMEI08, DCMEI09, F1CMEI02, F1CMEI03, F1CMEI05, F1CMEI07, F1CMEI08, F1CMEI10, F2CMEI02, F2CMEI03, F2CMEI05, GSEME01, GSEME02	81	9,75%	Sim
3	Formação em Serviço	DCMEI01, DCMEI02, DCMEI04, DCMEI05, DCMEI06, DCMEI07, DCMEI08, DCMEI09, DCMEI10, DCMEI11, F1CMEI01, F1CMEI02, F1CMEI03, F1CMEI04, F1CMEI05, F1CMEI06, F1CMEI07, F1CMEI08, F1CMEI09, F1CMEI10, F1CMEI11, F2CMEI02, F2CMEI03, F2CMEI08, F2CMEI11, GSEME01, GSEME02	81	9,75%	Sim
4	Gestão Participativa	DCMEI01, DCMEI02, DCMEI03, DCMEI04, DCMEI05, DCMEI06, DCMEI07, DCMEI08, DCMEI09, DCMEI10, DCMEI11, F1CMEI01, F1CMEI02, F1CMEI03, F1CMEI04, F1CMEI05, F1CMEI06, F1CMEI07, F1CMEI08, F1CMEI09, F1CMEI10, F1CMEI11, F2CMEI02, F2CMEI03, F2CMEI05, F2CMEI08, F2CMEI08, F2CMEI11, GSEME01, GSEME02	75	9,03%	Sim
5	Clima Organizacional	DCMEI01, DCMEI02, DCMEI03, DCMEI04, DCMEI05, DCMEI06, DCMEI07, DCMEI09, DCMEI10, DCMEI11, F1CMEI01, F1CMEI02, F1CMEI03, F1CMEI04, F1CMEI05, F1CMEI06, F1CMEI07, F1CMEI08, F1CMEI09, F1CMEI10, F1CMEI11, F2CMEI02, F2CMEI03, F2CMEI05, F2CMEI08, F2CMEI11, GSEME01, GSEME02	58	6,98%	Sim

6	Práticas Docentes	DCMEI01, DCMEI02, DCMEI03, DCMEI05, DCMEI06, DCMEI07, DCMEI08, DCMEI09, DCMEI10, F1CMEI01, F1CMEI02, F1CMEI03, F1CMEI04, F1CMEI05, F1CMEI06, F1CMEI07, F1CMEI08, F1CMEI09, F1CMEI10, F1CMEI11, F2CMEI02, F2CMEI03, F2CMEI05, F2CMEI08, F2CMEI11, GSEME01, GSEME02	40	4,81%	Sim
7	Formação Integral	DCMEI01, DCMEI02, DCMEI03, DCMEI04, DCMEI05, DCMEI06, DCMEI07, DCMEI08, DCMEI09, DCMEI10, DCMEI11, F1CMEI01, F1CMEI04, F1CMEI05, F1CMEI08, F1CMEI09, F1CMEI10, F1CMEI11, F2CMEI11, GSEME01, GSEME02	40	4,81%	Sim
8	Alimentação	DCMEI02, DCMEI03, DCMEI05, DCMEI06, DCMEI07, DCMEI08, F1CMEI01, F1CMEI02, F1CMEI06, F2CMEI08, F1CMEI05, F1CMEI07, F1CMEI09, GSEME01, GSEME02	38	4,57%	Sim
9	Inclusão	F1CMEI02, F2CMEI02, F1CMEI03, F1CMEI04, F1CMEI05, F1CMEI06, F1CMEI08, F1CMEI09, F1CMEI10, F1CMEI11, GSEME01, GSEME02, DMCEI01, DMCEI03, DMCEI04, DMCEI05, DMCEI06, DMCEI07, DMCEI08, DMCEI09, DMCEI10, DMCEI11	38	4,57%	sim
10	Infraestrutura	DCMEI01, DCMEI02, DCMEI03, DCMEI05, DCMEI06, DCMEI07, DCMEI08, DCMEI09, DCMEI10, DCMEI11, F1CMEI01, F1CMEI02, F1CMEI03, F1CMEI04, F1CMEI05, F1CMEI07, F1CMEI08, F1CMEI09, F1CMEI10, F1CMEI11, F2CMEI02, F2CMEI03, F2CMEI05, F2CMEI08, F2CMEI11, GSEME01, GSEME02	35	4,21%	Sim
11	Avaliação Institucional	DCMEI03, DCMEI02, DCMEI06, DCMEI09, DCMEI01, F1CMEI01, F1CMEI02, F1CMEI03, F1CMEI04, F1CMEI05, F1CMEI07, F1CMEI08, F1CMEI09, F1CMEI10, F1CMEI11, F2CMEI05, F2CMEI05, F2CMEI08, GSEME01, GSEME02	35	4,21%	Não
12	Condição de Trabalho	DCMEI02, DCMEI04, DCMEI05, DCMEI07, DCMEI08, DCMEI09, DCMEI11, F1CMEI04, F1CMEI01, F1CMEI03, F1CMEI07, F1CMEI08, F1CMEI11, F2CMEI02, F2CMEI03, GSEME01, GSEME02	32	3,85%	Sim
13	Acompanhamento Pedagógico	DCMEI02, F1CMEI01, F1CMEI03, F1CMEI05, F1CMEI06, F1CMEI07, F1CMEI08, F1CMEI09, F2CMEI02, F2CMEI03, F2CMEI05, F2CMEI08, F2CMEI11, GSEME01, GSEME02	25	3,01%	Sim

14	Comunicação Assertiva	DCMEI02, DCMEI09, F1CMEI05, F1CMEI01, F1CMEI02, F1CMEI03, F1CMEI04, F1CMEI06, F1CMEI07, F1CMEI10, F1CMEI11, F2CMEI03, F2CMEI05, F2CMEI08, F2CMEI11, GSEME01	23	2,77%	Não
15	Organização dos Espaços	DCMEI01, DCMEI02, DCMEI04, DCMEI05, DCMEI06, DCMEI07, DCMEI08, DCMEI09, DCMEI10, DCMEI11, F1CMEI01, F1CMEI03, F1CMEI07, F1CMEI08, F2CMEI02, F2CMEI05, GSEME01, GSEME02	23	2,77%	Sim
16	Acolhimento	DCMEI01, DCMEI07, DCMEI09, DCMEI02, F1CMEI02, F1CMEI03, F1CMEI05, F1CMEI07, F1CMEI08, F2CMEI02, F2CMEI03, F2CMEI08, F2CMEI11, GSEME01, GSEME02	21	2,53%	Sim
17	Parceria Familiar	DCMEI01, DCMEI03, DCMEI04, DCMEI05, DCMEI08, DCMEI10, F1CMEI01, F1CMEI02, F1CMEI03, F1CMEI04, F1CMEI05, F1CMEI06, F1CMEI07, F1CMEI08, F1CMEI09, F1CMEI10, F1CMEI11, F2CMEI02, F2CMEI03, F2CMEI05, F2CMEI08, F2CMEI11, GSEME01, GSEME02	20	2,41%	Sim
18	Feedback	DCMEI08, DCMEI03, DCMEI05, DCMEI02, F1CMEI01, F1CMEI03, F1CMEI04, F1CMEI05, F1CMEI06, F1CMEI07, F1CMEI09, F1CMEI11, F2CMEI02, GSEME01, GSEME02	20	2,41%	Não
19	Protagonismo Infantil	DCMEI05, DCMEI10, DCMEI06, F1CMEI01, F1CMEI02, F1CMEI09, F1CMEI10, F2CMEI05, F2CMEI08, GSEME01, GSEME02	18	2,17%	Sim
20	Espaços Temáticos	DCMEI02, DCMEI06, DCMEI10, DCMEI11, GSEME02	18	2,17%	Não
21	Tecnologias	DCMEI02, DCMEI06, DCMEI10, F1CMEI08, F1CMEI03	5	0,60%	Sim
22	Bem-estar Infantil	DMCEI04, DCMEI06, DCMEI09	3	0,36%	Sim
23	Bem-estar Docente	DMCEI04	1	0,12%	Sim
24	Atividades Extracurriculares	Não recebeu menção dos participantes das entrevistas	0	0,00%	Sim
25	Currículo Diversificado	Não recebeu menção dos participantes das entrevistas	0	0,00%	Sim
Total			831	100%	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

4.2 FATORES EXTERNOS PARA A QUALIDADE DA ETI NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conjunto de 510 citações foi organizado em doze fatores externos. A maioria apresenta confirmação prévia pela literatura especializada, enquanto cinco dimensões emergem como nos fatores externos. Os resultados a seguir são apresentados na ordem decrescente de frequência, articulando o sentido de cada fator, sua prevalência e os trechos das falas de famílias, gestoras e diretores.

A Influência Comunitária foi identificado na fala dos participantes. Esse fator foi o mais frequente, com 120 menções (23,53%) do total. As falas destacam que o alinhamento entre escola e território socializa expectativas, sustenta a corresponsabilidade e retroalimenta o planejamento escolar com demandas concretas da vizinhança. Sobre esses aspectos, F1CMEI09 afirmou:

Para promover a melhoria contínua da educação e assegurar que as ações da unidade estejam alinhadas com as necessidades das crianças, das famílias e da comunidade, atendo o apelo da comunidade escolar e às diretrizes e leis educacionais vigentes. (F1CMEI09)

Em sua percepção, GSEME02 registrou a força do vínculo local: “Quando você agrega a comunidade, você tem tudo na mão: você tem a equipe, a comunidade, a escola, você tem tudo, então o trabalho lá, tem fluído muito bacana”. Por outro lado, DCMEI01 acrescentou o desafio comunicacional:

Eu conheço a região, trabalhei nessa região, continuo trabalhando na região há muitos anos e a comunidade é muito envolvida com as ações. Mas como comunicar e fazer com que a comunidade também seja nossas parceiras dentro da unidade de ensino?[...]. (DCMEI01)

Órgãos Governamentais emergiu com 92 menções (18,04%) do total. As falas descrevem decisões normativas, induções de política e arranjos técnico e administrativos que estruturam a oferta integral, além de comissões temáticas que monitoram diretrizes e processos. Nesse contexto, F1CMEI03 disse:

A questão da educação integral foi uma decisão posta pela prefeitura, né? Pelo MEC, aliás. Eles vão perguntar aos pais? Pra falar a verdade não. Eles vão colocar a educação integral e provavelmente daqui a um ou dois anos todas as escolas de ensino fundamental vão passar a ser integral. (F1CMEI03)

Em complemento, GSEME01 detalhou a atuação interna:

Existem pesquisas que são feitas internamente também. Nós, dentro da Secretaria de Educação, temos as diferentes comissões, Educação Ambiental, Comissão das Relações Ético-Raciais, enfim, Educação Especial, e outros grupos que atuam nas diferentes especificidades e que também realizam pesquisas, acompanham, enfim, todos os processos. (GSEME01)

Enquanto isso, DCMEI11 apontou expectativas de suporte: “[...] Que o sistema onde ele está trabalhando, como é o caso aqui da prefeitura, também oferece, e que deveria ser de uma forma mais potente.”

O Envolvimento Parental apareceu com 90 menções (17,65%) do total. As falas evidenciam a leitura compartilhada, a presença em atividades e a participação em movimentos que aproximam a família da escola. Sobre esse fator, F1CMEI05 observou:

E aí a família pode... A maioria das crianças não lê, né? Então, a família lê junto com a criança. E isso eu acho que é o incentivo... É o início do incentivo à leitura. Às vezes, a própria família não incentiva. Ela não tem o hábito da leitura. (F1CMEI05)

Nessa perspectiva, GSEME02 enunciou a premissa institucional: “Então, por exemplo, lá na premissa da articulação da escola com a família, a gente tem essa premissa das famílias participando das atividades da escola [...]” Complementando essa visão, DCMEI11 reforçou a importância dessas estratégias: “A gente tem movimentos que trazem a família para a escola. Então, é a estratégia, então vamos lá... A gente tem movimentos que estão trazendo a família para cá. A gente tem... Família na escola, acolhidas [...]”

O Assessoramento da SEME reuniu 61 menções (11,96%) do total, presente também, na literatura. As falas revelam rotinas periódicas de assessoramento à gestão, à área pedagógica e ao setor administrativo que sustentam a implementação da ETI. A respeito desse tema, F1CMEI01 afirmou: “E aí vamos para a parte educacional. Acredito que ela precisa fornecer mais, vamos dizer, assessoria às escolas para os trabalhos externos, acompanhar de fato no arco do momento, ter um profissional para poder fazer essa campanha [...]”. Na sequência, GSEME01 descreveu a intensificação das visitas:

Até um tempo atrás, alguns anos, nós já fazíamos assessoria com a equipe gestora, que é pedagogo, coordenador e diretor, né? Começamos a torná-las mais frequentes. Então, geralmente, quinzenalmente. Às vezes indo em um turno, em outro, nos CMEIS [...]. (GSEME01)

Corroborando essa dinâmica, DCMEI11 explicitou a cadência: “É, é de 15 em 15 dias. Assessoramento de gestão, pedagógico e administrativo. Três assessoras que vem aqui, que vão conversar. Vêm, hoje à tarde mesmo tem uma, amanhã de manhã tem outra. São equipes dos setores da SEME.”

A Territorialidade obteve 42 menções (8,24%) do total e emerge como código novo. As falas indicam que as características do entorno e a história do bairro orientam projetos, saídas de campo e escolhas pedagógicas, modulando oportunidades e limites. Nesse sentido, F2CMEI03 relatou: “A gente preferiu colocar lá porque, na região da Grande São Pedro, o CMEI é uma das escolas que são mais bem preparadas no caso do trato à criança, entendeu?” De forma convergente, GSEME02 ponderou condicionantes locais: “Mas, assim, isso depende muito, também do gestor que está à frente, da equipe gestora, dos profissionais, da comunidade. Mas, assim, isso depende muito do território, mas a gente tem, assim, muita... A perspectiva é muito positiva.” Por sua vez, DCMEI05 integrou o território ao currículo:

Então o território é importantíssimo de se levar em consideração, né? Então o nosso território aqui, ele é rico, né? A gente sempre está trazendo ele, com seus elementos, para a gente pensar o projeto, pensar as ações, as atividades, as aulas de campo, as pesquisas. (DCMEI05)

O financiamento apresentou 32 menções (6,27%) do total. O material indica que investimentos recentes viabilizaram melhorias, embora oscilações orçamentárias afetem o ritmo das entregas e a manutenção. A esse respeito, F1CMEI07 pontuou: “Isso tudo não depende da gestão, que é a diretora, para poder fazer. Ela precisa da verba para consertar, para comprar. Então, acredito que a SEME pode estar mais presente para poder estar vendo sobre essas melhorias no CMEI.” Na avaliação de GSEME02, os aportes recentes foram decisivos: “Eu acho que depende muito da gestão também. Assim os CMEIS, eles melhoraram muito dessa gestão pra cá, de 2021 pra cá. Eles tiveram grandes investimentos, e esses investimentos permitiram as melhorias da infraestrutura, e foram construídos novos CMEIS.” Por fim, DCMEI02 sintetizou gestão e restrição:

Nós temos hoje uma organização financeira muito boa. Esse ano é que estamos um pouco mais escasso, porque a verba está mais devagar, mas isso depende de outras situações. Vem além da gente. Vai além da gente. Mas eu acho que, se você tem recurso financeiro, uma organização para gerir..., porque não adianta eu ter dinheiro em caixa [...].” (DCMEI02)

A Retenção Docente somou 21 menções (4,12%) do total e emerge como novo código. As falas associam a rotatividade à perda de capital pedagógico acumulado e à necessidade de recompor culturas de trabalho a cada ciclo. Em sua observação, F1CMEI01 registrou os efeitos sobre o clima: “Com essa troca de gestão, com essa movimentação, muitos funcionários saíram. Então a equipe, de certa maneira, ela se desestabilizou. E ali realmente o clima ficou muito difícil.” Nesse sentido, GSEME02 ampliou o diagnóstico:

O outro vem também, às vezes, até da rotatividade de profissionais, que tem no CMEI. E hoje, por mais que a gente já tenha chamados concursados e ampliado o nosso quadro de profissionais, a gente ainda tem uma lacuna, e isso, essa rotatividade, também desfavorece esse processo. (GSEME02)

Complementando o sentido do tema, DCMEI07 relacionou permanência e desenvolvimento:

Porque quando você tem um profissional que é efetivo, que vai ficando, você vai trabalhando, você vai estudando com ele, você vai crescendo, né? Mas quando tem a rotatividade, vêm pessoas nua e crua aqui pra dentro, em que você tem que começar todo o trabalho de novo. Como diz a minha pedagoga, a gente tem que construir o mundo todo de novo. (DCMEI07)

O Contexto Socioeconômico apresentou 20 menções (3,92%) do total. As falas mostram vulnerabilidades familiares, restrições de moradia e riscos do entorno que incidem sobre permanência, brincadeira e participação. Nessa perspectiva, F1CMEI09 afirmou: “Elas garantem que todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas, deficiências, origens culturais ou familiares, tenham acesso real a oportunidades de aprendizado significativas e adaptadas às suas necessidades.” Por sua vez, GSEME02 indicou desafios severos: “Mas tem aquelas que, por mais que você faça coisas diferenciadas, você tenta criar estratégias, a gente sabe que são aquelas famílias que têm questões de violência, de droga, de álcool, isso é muito sério.” Em seu depoimento, DCMEI05 descreveu as condições de vida no bairro:

As casas, a maioria das casas são casas que estão no morro, né? Não tem quintal, não tem aonde elas brincarem, né? Muitas vezes não tem nem aonde dormir direito, que dorme todo mundo junto. E um parquinho que tem bem lá em cima, a gente foi até olhar esse parquinho, cheio de cocô de cachorro, né, então realmente as nossas crianças, elas vivem numa situação muito precária. (DCMEI05)

As Políticas Públicas emergiu dos dados. Para esse código foram agrupados 12 menções (2,35%) no total. As falas conectam princípios de equidade, permanência e participação a instrumentos de gestão por ciclos, com uso de monitoramento e

avaliação. Em seu relato, F2CMEI02 afirmou: “Os fatores externos também têm grande impacto na qualidade da educação oferecida. São aqueles reconhecidos e articulados como políticas públicas e apoio da rede.” Por sua vez, GSEME02 sintetizou a articulação necessária:

Partindo de políticas públicas que vêm contemplar todos os aspectos da equidade, que a gente também tem um problema hoje de equidade, de permanência da criança e do estudante na unidade de ensino, de participação das famílias, e aí são vários fatores que precisam estar ali articulados para a gente conseguir fazer um trabalho potente. (GSEME02)

Nesse sentido, DCMEI10 descreveu um ciclo de gestão: “Então, na política do tempo integral, existe um documento que eles chamam de PDCA, que é um instrumento da gestão e tem o ato de avaliar. Então é uma cultura que, desde 2023, a gente vem implementando com mais eficácia.”

A Formação Inicial somou 9 menções (1,76%) do total e emerge como código novo. Nas falas, o conteúdo aparece como formação inicial e pré-ingresso, isto é, uma formação realizada fora da rede e anterior ao trabalho na unidade, que condiciona a qualidade do fazer docente na escola. Em sua fala, F2CMEI02 declarou: “A formação inicial e a capacitação docente têm um impacto direto e profundo na qualidade da educação ofertada nos CMEIs. Professores bem formados, atualizados e reflexivos são capazes de transformar suas práticas em experiências educativas mais significativas, inclusivas e centradas na criança.” Por outro lado, GSEME02 destacou a lacuna:

Acho que a gente hoje, o maior gargalo da educação é a formação dos profissionais. Hoje, quando a gente está falando de educação, a gente precisa potencializar essa formação inicial do professor, que muitas vezes chega na unidade de ensino sem, às vezes, até essa formação do mínimo de conhecimento. (GSEME02)

Retomando essa perspectiva, DCMEI05 reforçou a determinação e a importância da base formativa:

Mas a formação inicial, ela é muito importante, né? Porque ela, para mim, é quase que determinante, assim, nesse quesito da qualidade do profissional, né? E aí, se a formação inicial não tiver boa qualificação, se ela não for bem feita, né? Aí a gente recebe profissionais que a gente vai ter que formar aqui. (DCMEI05)

O Combate à Evasão apresentou 7 menções (1,37%) do total e emerge como código novo. As falas explicitam rotinas de busca ativa, relatórios periódicos e coordenação entre secretaria e o setor pedagógico para acompanhar frequência e prevenir desistências. Sobre essa prática, DCMEI08 afirmou:

Então, isso é fundamental ter percebido, e para isso a gente faz a busca ativa semanalmente. As pedagogas fazem a busca ativa, e aí, no que elas me dão retorno, eu tenho essa menina da secretaria, eu peço a ela, a cada 15 dias, para baixar um relatório da busca ativa para mim. (DCMEI08)

As Parcerias Intersetoriais somaram 4 menções (0,78%) do total e emergem como tema novo. As falas evidenciam articulações com os setores de saúde, assistência e serviços especializados, tanto para apoio às crianças quanto para fortalecer redes de proteção e inclusão. Em sua declaração sobre esse tema, F1CMEI05 disse:

Então, eu acho que o CMEI podia ter acolhido melhor essa criança, ter conseguido um profissional para acompanhar ele, conseguir um neuropsicólogo, alguma coisa, para ajudar, porque a família não tinha condições, né? De pagar, bancar um especialista para poder levar ele. (F1CMEI05)

Em consonância com esse aspecto, GSEME01 destacou a ampliação da rede de parceiros:

Pode sonhar em inúmeras possibilidades, no envolvimento com outros atores externos, seja a comunidade, seja outras secretarias, por exemplo: assistência social, cultura, esporte. Então, dá para você trazer todo mundo junto com você no tempo integral, e, para mim, precisa, a gente precisa do envolvimento de outros, enfim, agentes públicos. (GSEME01)

Complementarmente, DCMEI09 descreveu as rotinas com especialistas:

A gente traz os terapeutas das crianças especiais, eles vêm na escola analisar, os psicólogos que atendem as crianças, vêm na escola verificar como é o contato das crianças com os professores, e a gente tem esse contato não só com as famílias, como também com esses prestadores de serviço da família. (DCMEI09).

Nas 29 entrevistas realizadas, emergiram 510 códigos, que foram agrupadas em 12 fatores externos. Destes, sete já identificados, a priori, na literatura. Além disso, cinco novos fatores externos emergiram deste estudo. Dois fatores externos, Capital Cultural das Famílias e Segurança Pública, que haviam sido identificados na literatura nacional e internacional não emergiram das entrevistas. O Quadro 4 apresenta os resultados sumarizados.

Quadro 4 - Fatores externos da qualidade da ETI na educação infantil

Nº	Fatores Externos	Entrevistados	Nº de trechos codificados	%	Citado em estudos anteriores
1	Influência Comunitária	DCMEI01, DCMEI04, DCMEI05, DCMEI06, DCMEI07, DCMEI08, DCMEI10, DCMEI11, F1CMEI01, F1CMEI02, F1CMEI03, F1CMEI04, F1CMEI05, F1CMEI06, F1CMEI07, F1CMEI08, F1CMEI09, F1CMEI10, F2CMEI02, F2CMEI03, GSEME01	120	23,53%	Sim
2	Órgãos Governamentais	DCMEI01, DCMEI02, DCMEI03, DCMEI04, DCMEI05, DCMEI07, DCMEI08, DCMEI09, DCMEI10, DCMEI11, F1CMEI01, F1CMEI03, F1CMEI04, F1CMEI06, F1CMEI08, F1CMEI10, F2CMEI02, F2CMEI08, F2CMEI11, GSEME01, GSEME02	92	18,04%	Sim
3	Envolvimento Parental	DCMEI01, DCMEI02, DCMEI03, DCMEI04, DCMEI05, DCMEI06, DCMEI07, DCMEI08, DCMEI09, DCMEI10, DCMEI11, F1CMEI01, F1CMEI02, F1CMEI03, F1CMEI04, F1CMEI05, F1CMEI06, F1CMEI07, F1CMEI08, F1CMEI09, F1CMEI11, F2CMEI03, F2CMEI05, F2CMEI08, F2CMEI11, GSEME01, GSEME02	90	17,65%	Sim
4	Assessoramento da SEME	DCMEI08, DCMEI11, DCMEI01, DCMEI10, DCMEI02, DCMEI04, DCMEI06, DCMEI09, F1CMEI01, F1CMEI06, GSEME01, GSEME02	61	11,96%	Sim

5	Territorialidade	DCMEI05, DCMEI10, DCMEI06, DCMEI11, F1CMEI01, F1CMEI02, F1CMEI03, F1CMEI04, F1CMEI05, F1CMEI08, F1CMEI10, F1CMEI11, F2CMEI02, GSEME01, GSEME02	42	8,24%	Não
6	Financiamento	DCMEI01, DCMEI02, DCMEI03, DCMEI04, DCMEI05, DCMEI07, DCMEI08, DCMEI09, DCMEI10, F2CMEI05, F1CMEI05, F1CMEI01, F1CMEI02, F1CMEI07, GSEME01, GSEME02	32	6,27%	Sim
7	Retenção Docente	DCMEI04, DCMEI07, DCMEI05, DCMEI03, DCMEI01, F1CMEI01, F2CMEI03, F1CMEI07, F1CMEI08, GSEME01, GSEME02	21	4,12%	Não
8	Contexto Socioeconômico	GSEME02, GSEME01, DCMEI06, F1CMEI09, F1CMEI03, F1CMEI05, F2CMEI08, F1CMEI05, F2CMEI02, F1CMEI10, F1CMEI11, F1CMEI05, F2CMEI08, F1CMEI09, DCMEI05, DCMEI07 DCMEI09,	20	3,92%	Sim
9	Políticas Públicas	DCMEI04, F2CMEI08, F2CMEI02, F2CMEI08, F1CMEI09, GSEME01, GSEME02	12	2,35%	Sim
10	Formação Inicial	DCMEI04, DCMEI05, DCMEI10, DCMEI11, F2CMEI02, F1CMEI06, F1CMEI08, F1CMEI09, F1CMEI11, GSEME01, GSEME02	9	1,76%	Não
11	Combate à Evasão	DCMEI02, DCMEI03, DCMEI04, DCMEI08, DCMEI09	7	1,37%	Não
12	Parcerias Intersetoriais	DCMEI09, F1CMEI05, GSEME01	4	0,78%	Não
13	Capital Cultural das Famílias	Não recebeu menção por parte dos participantes	0	0,00%	Sim
14	Segurança Pública	Não recebeu menção por parte dos participantes	0	0,00%	Sim
Total			510	100,00%	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

4.3 MODELO CONCEITUAL PARA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

O modelo conceitual elaborado a partir dos resultados da pesquisa sintetiza a forma como os fatores internos e externos se articulam para produzir qualidade na Educação Infantil em Tempo Integral (EITI). A partir da interpretação dos dados empíricos e das percepções expressas pelos participantes, o modelo conceitual foi organizado em três dimensões interdependentes: (i) o núcleo processual de melhoria

contínua; (ii) as condições internas de oferta; e (iii) as condições externas e o ecossistema de suporte.

O núcleo processual, focado na melhoria contínua, reflete a transformação do tempo ampliado em experiências pedagógicas significativas. Em sua composição, observam-se ciclos de planejamento, execução, monitoramento e replanejamento, sustentados pela Formação Continuada, Acompanhamento Pedagógico, Avaliação Institucional e Feedback, elementos recorrentes nas falas dos participantes. Essa dinâmica expressa a qualidade como um processo dinâmico e reflexivo, no qual o trabalho docente é continuamente realimentado por evidências (Charlot, 2021; Cheng, 2021; Garira, 2020; Leithwood et al., 2019).

Os fatores internos traduzidos como as condições internas das escolas, constituem o ambiente proximal que viabiliza a implementação do ciclo de melhoria contínua, abrangendo clima organizacional, organização dos tempos e espaços, recursos materiais e pedagógicos, práticas docentes lúdicas e investigativas, alimentação, inclusão e acolhimento. Essas condições convertem o tempo ampliado em experiências significativas, garantindo permanência, conforto e engajamento das crianças (Andrade et al., 2016; Barcelos & Moll, 2023; Mendes et al., 2021).

Por sua vez, as condições externas, revelados a partir dos fatores externos funcionam como moduladores que estabilizam ou restringem a capacidade da escola de sustentar a melhoria contínua. Essas condições envolvem o papel dos órgãos governamentais, a Influência Comunitária, o Envolvimento Parental, a assessoria técnica da Secretaria Municipal de Educação, o financiamento, a territorialidade e a estabilidade de profissionais. Essa dimensão evidencia que a qualidade não é resultado exclusivo de práticas escolares, mas de uma governança interinstitucional e

territorialmente sensível (Campos, 2020; Dourado & Oliveira, 2009; Pinto et al., 2022; Vasconcelos et al., 2021).

A Figura 1 apresentada resume essas interações, indicando que a qualidade na EITI emerge quando o núcleo processual funciona em coerência com as condições internas e sob suporte das condições externas. O modelo, portanto, revela a passagem da descrição de fatores para uma teoria de funcionamento: a escola como arranjo relacional que produz pertencimento, proteção e aprendizagem por meio de ciclos curtos de decisão pedagógica.

Embora o modelo conceitual tenha sido apresentado como uma síntese dos fatores internos e externos da qualidade da Educação Infantil em Tempo Integral, as falas dos participantes evidenciam relações de influência entre esses elementos, indicando que eles não atuam de forma isolada, mas de maneira interdependente. A título de exemplificação, observou-se que a previsibilidade do financiamento impacta diretamente a continuidade dos projetos pedagógicos e a manutenção da infraestrutura, influenciando o tempo pedagógico de qualidade ofertado às crianças.

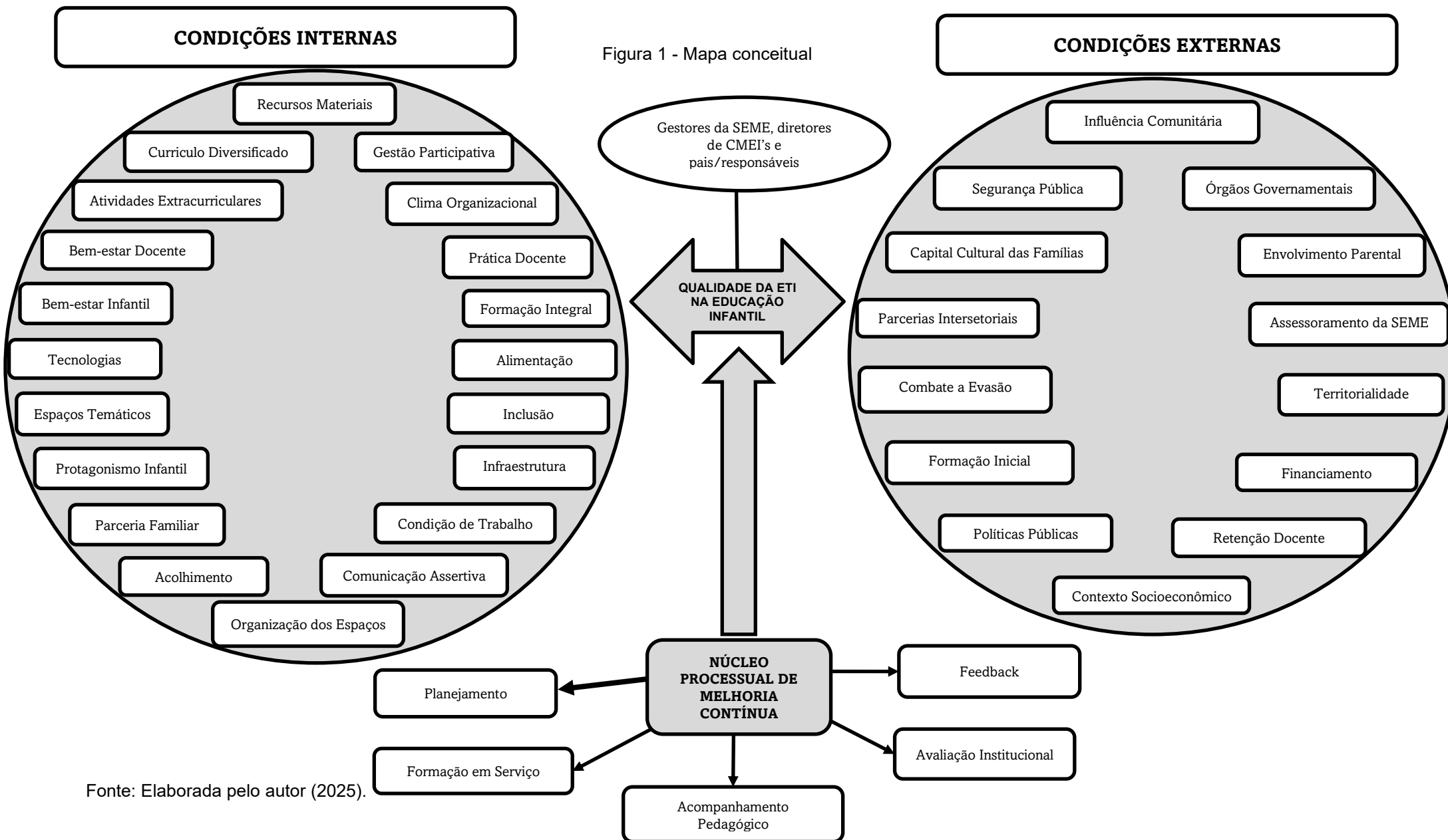
O Assessoramento da SEME mostrou-se fortemente associado à Formação em Serviço, repercutindo na qualificação das Práticas Docentes e no fortalecimento do Acompanhamento Pedagógico. A Gestão Participativa, por sua vez, revelou influência direta sobre o Clima Organizacional, favorecendo relações mais colaborativas entre os profissionais e o engajamento da equipe.

O Envolvimento Parental apresentou impacto tanto sobre o Protagonismo Infantil quanto sobre o bem-estar das crianças, ampliando a continuidade das experiências educativas entre escola e família. Já o Contexto Socioeconômico e Territorial demonstrou influência sobre a frequência, permanência e condições de

aprendizagem, exigindo maior atuação das redes intersetoriais e das políticas públicas para a mitigação das desigualdades.

Esses exemplos evidenciam que os fatores internos e externos identificados no estudo operam em um sistema de relações dinâmicas, no qual as condições estruturais, organizacionais e sociais se articulam na produção da qualidade da Educação Infantil em Tempo Integral.

Figura 1 - Mapa conceitual



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

O núcleo processual de melhoria contínua, identificado no modelo conceitual, expressa a presença de um ciclo recorrente de diagnóstico, planejamento, execução, monitoramento e replanejamento nas práticas das unidades pesquisadas, em consonância com a compreensão da qualidade educacional como um processo dinâmico e institucionalmente situado (Campos, 2020; Dourado & Oliveira, 2009; Garira, 2020). As falas dos participantes evidenciaram que esse ciclo está associado à organização do trabalho pedagógico, à formação continuada, ao acompanhamento pedagógico, à avaliação institucional e ao feedback, configurando uma dinâmica de ajuste permanente das ações educativas, orientada pelos sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos ao trabalho pedagógico (Charlot, 2021; Fernandes, 2024).

As estratégias relacionadas ao planejamento coletivo, à padronização de rotinas de observação e ao uso da avaliação institucional apareceram articuladas à busca por maior coerência entre o que é planejado e o que é efetivamente praticado nas unidades, aproximando o cotidiano escolar de uma lógica de monitoramento e realimentação da prática pedagógica (Dourado & Oliveira, 2009; Garira, 2020). Do mesmo modo, a participação das famílias, a comunicação entre escola e comunidade e a organização dos espaços pedagógicos integraram esse núcleo como elementos que sustentam o acompanhamento das práticas e o alinhamento das ações educativas (Campos, 2020; Fernandes, 2024).

As falas também revelaram que aspectos como Comunicação Assertiva, Feedback, Acompanhamento Pedagógico e Formação em Serviço são compreendidos como componentes interdependentes desse processo, contribuindo para a percepção de continuidade, organização e corresponsabilidade na condução das práticas pedagógicas. Esses elementos configuram o núcleo processual de melhoria contínua como uma dimensão central da qualidade da Educação Infantil em

Tempo Integral no contexto investigado, em diálogo direto com a literatura que compreende a qualidade como um fenômeno processual, relacional e institucional (Campos, 2020; Charlot, 2021; Dourado & Oliveira, 2009; Garira, 2020).

As condições internas de oferta, no modelo conceitual construído a partir desta pesquisa, reúnem os fatores diretamente relacionados à organização do cotidiano escolar, às práticas pedagógicas e às condições materiais e humanas da instituição. As falas dos participantes evidenciaram que elementos como Planejamento, Recursos Materiais, Formação em Serviço, Práticas Docentes, Gestão Participativa, Clima Organizacional, Acompanhamento Pedagógico e Acolhimento constituem dimensões interdependentes da qualidade da Educação Infantil em Tempo Integral.

Esses achados dialogam com a compreensão de que a qualidade educacional não se reduz a insumos isolados, mas resulta da articulação entre condições institucionais, práticas pedagógicas e relações de trabalho no interior da escola (Campos, 2020; Dourado & Oliveira, 2009; Garira, 2020). No contexto da Educação Infantil, a literatura destaca que o cotidiano, as interações, o brincar, a organização dos tempos e espaços e as condições de trabalho dos profissionais são elementos estruturantes da qualidade da oferta (Campos, 2020; Charlot, 2021).

As falas também revelaram que Recursos Materiais, Infraestrutura, Alimentação, Inclusão, Bem-estar Infantil e Bem-estar Docente aparecem associados ao cuidado, à permanência e à participação das crianças nas rotinas escolares, reforçando a compreensão da Educação Infantil como uma etapa em que educar e cuidar se constituem de forma indissociável (Campos, 2020; Fernandes, 2024). Do mesmo modo, a presença de Formação Continuada, Acompanhamento Pedagógico, Feedback e Avaliação Institucional foi associada pelos participantes à qualificação das práticas e ao fortalecimento do trabalho coletivo, em consonância com a literatura que

compreende a Formação em Serviço como eixo da melhoria da qualidade educacional (Dourado & Oliveira, 2009; Fernandes, 2024; Garira, 2020).

Assim, as condições internas de oferta configuram-se, no modelo proposto, como uma dimensão central da qualidade da Educação Infantil em Tempo Integral, por expressarem a forma como a escola organiza seus tempos, espaços, práticas e relações, a partir das possibilidades institucionais concretas evidenciadas no contexto investigado.

As condições externas e o ecossistema de suporte, no modelo conceitual, correspondem aos fatores que extrapolam o interior da unidade escolar e que incidem sobre a qualidade da Educação Infantil em Tempo Integral por meio das relações com as famílias, a comunidade, os órgãos gestores e outras políticas públicas. As falas dos participantes evidenciaram a influência da participação das famílias, da atuação da Secretaria Municipal de Educação, do financiamento, do assessoramento técnico, das parcerias institucionais e do contexto socioeconômico como elementos que condicionam o funcionamento das unidades e a efetivação das ações pedagógicas.

Esses achados dialogam com a literatura que compreende a qualidade da educação como um fenômeno situado em um contexto social, político e institucional mais amplo, no qual a escola não atua de forma isolada, mas integrada a uma rede de relações e de políticas públicas (Campos, 2020; Dourado & Oliveira, 2009; Garira, 2020). No âmbito da Educação Infantil, a participação das famílias e o fortalecimento das relações entre escola e comunidade são apontados como dimensões fundamentais da qualidade da oferta, por favorecerem a corresponsabilidade no processo educativo (Alves & Alves, 2024; Fernandes, 2024).

As falas também indicaram que o apoio da gestão municipal, o assessoramento pedagógico, a garantia de recursos financeiros e materiais e o alinhamento com outras

políticas públicas incidem diretamente sobre as condições de funcionamento da Educação Infantil em Tempo Integral, reforçando a compreensão da qualidade como um fenômeno intersetorial e dependente de articulações institucionais mais amplas (Dourado & Oliveira, 2009; Fernandes, 2024; Garira, 2020).

Assim, as condições externas e o ecossistema de suporte configuram-se, no modelo proposto, como uma dimensão estruturante da qualidade da Educação Infantil em Tempo Integral, ao evidenciarem que os processos internos da escola são permanentemente atravessados por determinações institucionais, sociais e políticas.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A leitura dos resultados descreve um ciclo de melhoria contínua sustentado, sobretudo, pelas categorias Planejamento, Formação em Serviço, Acompanhamento Pedagógico, Avaliação Institucional e Feedback, o que converge com a concepção de qualidade como processo dinâmico (Charlot, 2021; Garira, 2020). O padrão recorrente de planejar, executar, monitorar e replanejar, evidenciado nas falas associadas a essas categorias, indica que as escolas operam com rotinas adaptativas que reduzem a variabilidade pedagógica ao longo do ano letivo e permitem ajustar metas, materiais e estratégias com base em evidências internas. Essa dinâmica sugere que os ganhos observados não derivam de iniciativas pontuais, mas de capacidades organizacionais cumulativas que estabilizam expectativas e coordenam o trabalho docente (Cheng, 2021; Leithwood et al., 2019; Von Suchodoletz et al., 2023).

Não obstante, a literatura também adverte que a lógica da melhoria contínua pode produzir efeitos ambíguos quando associada a contextos de escassez estrutural. Em cenários de financiamento instável, sobrecarga docente e alta rotatividade, os ciclos de planejamento e monitoramento tendem a assumir caráter predominantemente burocrático, com risco de esvaziamento pedagógico e intensificação do trabalho, ao invés de fortalecimento profissional (Charlot, 2021; Pinto et al., 2022; Vasconcelos et al., 2021). Do mesmo modo, a ampliação do tempo escolar, quando desacompanhada de condições materiais, formativas e emocionais adequadas, pode gerar cansaço das crianças e dos profissionais, além de rotinas pouco significativas, tensionando a própria noção de qualidade associada ao tempo integral (Barcelos & Moll, 2023; Celio-Sobrinho et al., 2021). Essas tensões indicam que os mecanismos de melhoria não operam de forma automática, mas são contingentes às condições institucionais e contextuais de implementação.

Essa leitura é consistente com a literatura de governança educacional e economia da educação, segundo a qual ganhos de aprendizagem resultam de arranjos institucionais e da qualidade do trabalho pedagógico, e não apenas da expansão temporal ou do aporte isolado de insumos (Goczek et al., 2021; Hanushek & Woessmann, 2021). Quando as escolas analisadas descrevem a conversão do tempo integral em experiências de brincar e investigação, essa transformação aparece associada, nas falas dos participantes, às categorias Práticas Docentes, Organização dos Espaços, Protagonismo Infantil e Espaços Temáticos, evidenciando o alinhamento com um desenho pedagógico que integra desenvolvimento cognitivo e socioemocional (Darling-Hammond et al., 2019). O tempo adicional funciona como janela de reorganização curricular para inserir atividades exploratórias e lúdicas sem sobrecarga de conteúdos, o que tende a reduzir conflitos de priorização entre cobertura curricular e aprofundamento conceitual (Coelho & Maurício, 2016).

No âmbito dos fatores internos, o Planejamento, a Gestão Participativa e o Clima Organizacional foram os mais frequentes, o que dialoga com estudos que tratam a liderança como eixo estruturante de cultura e engajamento (Oliveira & Carvalho, 2018; Romeiro & Silva, 2020). A evidência de planejamento coletivo indica que decisões curriculares e de sala de aula são internalizadas pela equipe, elevando os aspectos das práticas entre turmas e criando mecanismos de responsabilização horizontal. A associação entre Formação em Serviço, Acompanhamento Pedagógico e coerência curricular corrobora recomendações que enfatizam ciclos formativos pautados nas práticas (Corrêa et al., 2021; Machado & Bravo, 2021; Sunthonkanokpong & Murphy, 2019).

As escolas parecem transitar de formações prescritivas para modalidades de estudo de aula e tutoria pedagógica, nas quais observação e devolutiva em serviço

alinham expectativas de desempenho docente e reduzem a distância entre currículo prescrito e praticado (Corrêa et al., 2021; Machado & Bravo, 2021). O papel dos espaços e recursos evidenciam que a infraestrutura e organização de ambientes modulam permanência, conforto e atenção (Gonzaga Alves et al., 2019; Sá & Werle, 2022). A reorganização espacial (salas temáticas, cantos de aprendizagem) opera como tecnologia de gestão do tempo de tarefa, com efeito potencial sobre engajamento nas tarefas e autorregulação discente.

A evidência de práticas lúdicas e investigativas é convergente com abordagens centradas na criança e metodologias ativas como potencializadores de engajamento e aprendizagem (Andrade et al., 2016; Forkosh-Baruch et al., 2024; Mendes et al., 2021; Marasca et al., 2023). A adoção dessas práticas sugere que o aumento do tempo não é alocado a atividades repetitivas, mas a tarefas cognitivamente desafiadoras, com possibilidade de impactos diferenciados por perfil de estudante (p. ex., ganhos mais visíveis em habilidades de linguagem e resolução de problemas) (Darling-Hammond et al., 2019; Mendes et al., 2021).

O destaque ao bem-estar docentes como condição transversal está em consonância com estudos que relacionam condições de trabalho, saúde emocional e qualidade do ensino (Barcelos & Moll, 2023; Jucá & Mattos, 2021; Silva et al., 2023). A menção recorrente a acolhimento e segurança psicológica dos professores indica que clima escolar opera e pode proporcionar a inovação pedagógica e melhoria dos resultados, reduzir resistências e o absenteísmo, favorecendo persistência profissional (Cançado & Correa, 2021; Fernandes, 2024).

Os quatro temas internos emergentes complementam a literatura de qualidade da educação. A Avaliação Institucional pautada por calendário e uso de dados aproxima as escolas de uma lógica de melhoria contínua e de monitoramento

formativo (Campos, 2020; Costa et al., 2024; Wedel, 2021). A institucionalização de ciclos de avaliação (diagnóstico, metas, devolutivas) indica que os dados passam a cumprir função de coordenação das ações pedagógicas, ao orientar prioridades, alinhar práticas entre turmas e apoiar a tomada de decisões, conforme discutido por Leithwood et al. (2019), servindo para priorizar intervenções pedagógicas. A comunicação ampliada (murais, reuniões, aplicativos) reduz assimetrias informacionais entre atores escolares e alinha expectativas de famílias e estudantes, com efeitos sobre corresponsabilização.

A adoção de Espaços Temáticos como estratégia de curadoria do ambiente escolar remete às orientações da BNCC sobre experiências de brincar e linguagens expressivas (Nicolielo et al., 2019). A curadoria de ambientes funciona como intervenção de baixo custo relativo para induzir sequências didáticas, guiando o uso do tempo ampliado para objetivos curriculares específicos. No presente estudo, os fatores Currículo Diversificado e Atividades Extracurriculares não emergiram das falas dos participantes, possivelmente porque, na etapa da Educação Infantil, a arquitetura curricular oficial estrutura-se por meio dos campos de experiência e das interações lúdicas e cotidianas, não se apresentando sob a forma de ofertas extracurriculares distintas. Adicionalmente, na jornada em tempo integral, a concepção de educação integral e a coerência entre tempos, espaços e práticas pedagógicas tornam tais atividades indissociáveis do núcleo curricular, reduzindo sua visibilidade verbatim como categorias específicas.

No plano dos fatores externos, a relevância da comunidade, o papel de órgãos governamentais e a incidência de políticas educacionais dialogam com contribuições que situam a qualidade em marcos normativos e institucionais, incluindo o Plano Nacional de Educação (PNE) (Campos, 2020; Carneiro, 2020; Charlot, 2021; Dourado

& Oliveira, 2009; Oliveira & Araújo, 2005). Os resultados sugerem que escolas com maior integração a redes de apoio (secretarias, conselhos, serviços públicos) apresentam menor vulnerabilidade operacional diante de choques (rotatividade, licenças, manutenção predial). A presença de assessoria da secretaria e a importância do financiamento conectam-se a análises sobre a interação entre desenho de políticas, distribuição de recursos e capacidade de gestão (Gobbi et al., 2020; Pinto et al., 2022; Vasconcelos et al., 2021). O assessoramento técnico e previsibilidade orçamentária emergem como condições de implementação que estabilizam o ciclo formativo e evitam descontinuidade de ações.

O Envolvimento Parental, descrito como corresponsabilidade cotidiana, converge com evidências de efeitos positivos sobre motivação e desempenho, com ressalvas relacionadas a condicionantes de capital cultural (Assunção & Freitas, 2019; Charlot, 2021; Darling-Hammond et al., 2019; Raikes et al., 2023). A participação familiar atua como reforço extraclasse para hábitos de estudo e assiduidade, mas seus efeitos tendem a ser heterogêneos conforme repertórios culturais e condições de trabalho das famílias (Lemessa et al., 2023). Entretanto, a literatura também destaca que a participação das famílias é profundamente atravessada por desigualdades de tempo, renda, escolarização e condições de trabalho, o que produz formas assimétricas de envolvimento e pode reforçar desigualdades educacionais já existentes (Charlot, 2021; Lemessa et al., 2023). Assim, embora o Envolvimento Parental apareça como fator positivo nos resultados, seus efeitos são heterogêneos e socialmente condicionados.

Os cinco temas externos emergentes aprofundam esse diálogo. A Territorialidade, enquanto fator externo, aparece como moduladora de oportunidades e limites, articulando-se à defesa de políticas orientadas por equidade e contexto

(Barcelos & Moll, 2023). As falas associadas a esse fator evidenciam que a mesma intervenção, como os espaços temáticos, pode produzir efeitos distintos conforme a oferta local de equipamentos públicos, condições urbanas e segurança, indicando a necessidade de ajustes contextuais nas ações pedagógicas.

A Retenção Docente, identificada como fator externo relacionado às condições de trabalho e à política de pessoal, foi associada à preservação do capital pedagógico acumulado, em consonância com os argumentos de Machado e Bravo (2021) e Martins et al. (2024). As falas evidenciaram que a menor rotatividade reduz perdas de conhecimento tácito, fortalece a continuidade dos projetos pedagógicos e reduz o tempo de socialização de novos docentes.

A Formação Inicial, também mencionada como fator externo, emergiu como elemento relevante para a efetividade das práticas docentes, especialmente no que se refere à qualidade do ensino. O Combate à Evasão, por meio de rotinas de busca ativa, foi identificado como outro fator externo, apontando a necessidade de agendas permanentes de acompanhamento e equidade (Garira, 2020; Oliveira & Franco, 2023). As falas indicaram que esses protocolos atuam como mecanismos de mitigação de risco, incidindo sobre pontos críticos da permanência escolar.

Por fim, as parcerias intersetoriais com saúde e assistência social, também configuradas como fator externo, conferem materialidade à educação integral como política de proteção e aprendizagem (Dutra & Moll, 2018; Vasconcelos et al., 2021). As falas evidenciaram que a articulação entre serviços reduz o tempo de resposta às demandas socioemocionais e de proteção, liberando tempo pedagógico e contribuindo para a redução das interrupções de aprendizagem.

A tradução do tempo ampliado em práticas e suportes situa os resultados no campo específico da educação em tempo integral. Concepções de ETI como

integração entre educação, cuidado e experiências culturais e esportivas são consistentes com a finalidade dos espaços temáticos e do acolhimento cotidiano observados (Moll et al., 2020; Parente & Herrero, 2019; Vital & Urt, 2019). A ETI, nesses casos, atua como plataforma organizadora que redistribui atividades ao longo do dia para combinar instrução direta, exploração e expressão, reduzindo saturação cognitiva e ampliando oportunidades de prática deliberada.

A necessidade de planejamento curricular e formação específica encontra respaldo em evidências sobre coordenação do trabalho docente (Abrantes, 2023; Mendes et al., 2021). Onde o planejamento não se ajusta ao tempo ampliado, observam-se riscos de diluição de objetivos. Onde há coordenação fina, a ampliação do tempo fortalece sequências didáticas e avaliação formativa. As diferenças de efeito de ETI em contextos internacionais reforçam que o tempo, isoladamente, não gera ganhos significativos. O impacto decorre da coerência entre tempo, currículo, práticas e condições (Darling-Hammond et al., 2019; Lavy, 2020; Natividad-Sancho et al., 2024; Padilla-Romo, 2022). Os achados sugerem que a variável “tempo” funciona como insumo capacitador cujo efeito é contingente à qualidade da implementação, ao suporte docente e à pertinência cultural das práticas (Lavy, 2020; Parra, 2022).

É importante ressaltar que os fatores capital Cultural da Família e Segurança Pública não emergiram nas falas dos participantes, pois, na educação infantil, ambos são condições estruturais de natureza macrocontextual, pouco visíveis nas rotinas e práticas pedagógicas cotidianas para a qualidade educacional. Esses aspectos, embora relevantes para a qualidade educacional, dependem de políticas públicas intersetoriais e de determinantes socioeconômicos mais amplos, não sendo percebidos por gestores, diretores e famílias como elementos diretamente vinculados à ação escolar. Ademais, a literatura e os documentos do MEC indicam que, nessa

etapa, o foco recai sobre os processos internos de cuidado, brincadeira e aprendizagem, o que explica a ausência discursiva desses fatores nas entrevistas.

Por fim, o enquadramento econômico e de políticas públicas que emerge dos achados é compatível com a perspectiva de produtividade e inovação associadas à qualidade do aprendizado e com a agenda do ODS 4 (Goczek et al., 2021; Hanushek & Woessmann, 2021; Sunthonkanokpong & Murphy, 2019). Sob essa ótica, as práticas descritas não apenas afetam resultados pedagógicos imediatos, mas podem se traduzir em ganhos de eficiência sistêmica durante toda a escolarização do indivíduo via redução de reprovação e evasão, com implicações orçamentárias de médio e longo prazo.

O chamado por financiamento previsível, infraestrutura adequada e valorização docente conecta-se a estudos sobre desenho e implementação de políticas públicas e para a educação (Charlot, 2021; Pinto et al., 2022; Vasconcelos et al., 2021). A previsibilidade de insumos é condição para a manutenção dos ciclos formativos e para a estabilidade das equipes, elementos que, no conjunto, sustentam a curva de aprendizagem organizacional. A articulação entre governo, escola e comunidade como via para enfrentar restrições de contexto retoma a ênfase em práticas integradas e em convergência entre qualidade e equidade (Andrade et al., 2016; Barcelos & Moll, 2023). A cooperação em rede atua como mitigador de desigualdades territoriais, internalizando no cotidiano escolar apoios que, isoladamente, a escola não conseguiria prover.

Apesar de os resultados evidenciarem, de forma consistente, a relevância dos fatores internos e externos para a qualidade da Educação em Tempo Integral, observa-se que a análise desenvolvida privilegiou sobretudo a identificação das percepções dos participantes sobre esses fatores. As inter-relações entre as

dimensões interna e externa, especialmente no que se refere aos modos como os fatores externos condicionam as dinâmicas organizacionais e pedagógicas internas, aparecem de forma indireta, indicando a necessidade de aprofundamentos analíticos em investigações futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que a qualidade da educação em tempo integral na educação infantil emerge quando três camadas operam de forma coerente. No núcleo, um ciclo de melhoria composto por Planejamento, Formação em Serviço, Acompanhamento Pedagógico, Avaliação Institucional e o Feedback. Na camada de suporte, condições internas que incluem clima organizacional, organização do espaços, recursos materiais e infraestrutura, práticas centradas no brincar e na investigação, alimentação e rotinas diárias de acolhimento. No entorno, vetores externos que modulam o potencial de cada unidade e que reúnem comunidade e famílias, órgãos governamentais e políticas, financiamento e territorialidade, além de estabilidade de profissionais, combate a evasão e parcerias intersetoriais.

A conversão do tempo ampliado em experiências significativas depende de coerência entre currículo, espaços e tempos. Essa coerência se fortalece quando a formação é situada no trabalho, quando o acompanhamento pedagógico é formativo, quando a avaliação institucional gera insumos acionáveis e quando a comunicação com famílias e comunidade produz corresponsabilidade. Os achados sustentam que qualidade e equidade caminham juntas. Territórios com maior vulnerabilidade exigem estratégias assimétricas de apoio, investimentos direcionados e redes de proteção que integrem educação, saúde e assistência social.

A implementação ganha tração quando há assessoramento técnico regular das secretarias, previsibilidade de financiamento e estabilidade de equipes. Gestões que mantêm cadência de planejamento, abrem espaço para a participação informada e cuidam do clima de trabalho criam condições para sustentar o projeto pedagógico da educação infantil em tempo integral ao longo do ano. A literatura do referencial converge com essa leitura ao tratar qualidade como processo, governança

multiescalar, docência como profissão que aprende em serviço e educação integral como política de cuidado, proteção e aprendizagem.

Os resultados indicam que a qualidade na educação infantil em tempo integral depende de encadeamentos coerentes entre processos internos e condicionantes externos. Do ponto de vista social, os achados sustentam uma teoria da escola como arranjo relacional que produz pertencimento e proteção quando articula Planejamento, Formação em Serviço, Acompanhamento Pedagógico, acolhimento diário e comunicação com as famílias. A qualidade não emerge de insumos isolados, mas de redes de interação que convertem tempo ampliado em vínculos e oportunidades de participação. Do ponto de vista econômico, os dados reforçam modelos que relacionam aprendizagem a governança e financiamento estável, mostrando que recursos produzem efeitos quando associados a rotinas de uso pedagógico do tempo, a curadoria de espaços e materiais e a ciclos de avaliação institucional que orientam decisões de curto e longo prazo.

No plano cultural, os resultados apoiam uma concepção de currículo ancorado no território, em que espaços temáticos, saídas de campo e documentação das experiências das crianças funcionam como mediações simbólicas que aproximam escola e comunidade. Para a gestão, consolida-se uma teoria de melhoria contínua em ciclos curtos, na qual liderança participativa, clima colaborativo e assessoramento técnico estruturam coerência entre objetivos, práticas e devolutivas públicas, deslocando o foco de componentes para encadeamentos.

As implicações práticas acompanham essa leitura e se distribuem nos mesmos eixos. No eixo social, recomenda-se institucionalizar rotinas de acolhimento e comunicação que deem visibilidade às vozes das crianças e das famílias, com devolutivas compreensíveis e convites claros à participação. Propõe-se a manutenção

de canais múltiplos de contato e a construção de agendas de trabalho conjunto, com registro sistemático dos acordos e dos resultados. No eixo econômico, as redes devem assegurar previsibilidade orçamentária orientada por necessidades do território, com planos de compras vinculados a objetivos de aprendizagem, manutenção preventiva de espaços e materiais e transparência sobre o uso dos recursos. É recomendável alinhar o ciclo financeiro ao ciclo pedagógico para que a disponibilidade de insumos acompanhe o calendário de planejamento, formação e avaliação institucional.

No eixo cultural, a prática exige curadoria de ambientes e experiências que expressem repertórios locais e ampliem as linguagens das crianças. Sequências didáticas devem incorporar o território como fonte de investigação, com projetos que envolvam atores locais, acervos da comunidade e espaços públicos, registrando evidências de aprendizagem para retroalimentar as escolhas pedagógicas. Para a gestão, a recomendação é estabilizar agendas semanais de planejamento por segmento, sustentar observações de sala com feedback formativo, oferecer assessoramento técnico periódico e organizar indicadores simples de processo e de experiência infantil que apoiem ajustes rápidos. A retenção docente deve ser tratada como política de preservação de capital pedagógico, com indução de novos ingressantes, tutoria entre pares e trilhas formativas que reduzam perdas por rotatividade.

Essas implicações convergem para uma orientação social que reconhece a escola como polo de proteção e desenvolvimento nas infâncias, uma orientação econômica que vincula investimento a rotinas pedagógicas e a resultados de processo, uma orientação cultural que valoriza o território como texto curricular e uma orientação de gestão que estrutura coerência por meio de ciclos curtos de decisão.

As limitações do estudo podem ser compreendidas a partir de diferentes dimensões metodológicas e contextuais. A análise concentrou-se em CMEIs localizados em um recorte territorial específico, o que reduz a possibilidade de generalização dos achados para outros contextos educacionais, dada a diversidade estrutural e sociocultural do país. Além disso, as evidências foram construídas a partir de entrevistas com famílias, gestoras e diretores, o que implica riscos de enviesamento por desejabilidade social e de sub-registro de conflitos, típicos de pesquisas que dependem do autorrelato.

Outro limite identificado refere-se à assimetria de frequências: determinados códigos, como Bem-estar Docente, apresentaram baixa incidência nas falas, o que pode diminuir sua visibilidade analítica, ainda que sejam elementos relevantes para a sustentabilidade do trabalho pedagógico. Também merece destaque a ausência de medidas externas que triangulassem os achados qualitativos com indicadores padronizados de aprendizagem e permanência na educação infantil, restringindo inferências mais amplas sobre efeitos sistêmicos. Por fim, a heterogeneidade da implementação, marcada por diferenças em infraestrutura, assessoramento técnico e estabilidade das equipes, dificulta a atribuição de causalidade a fatores isolados, o que sugere cautela na interpretação dos resultados.

Diante dessas limitações, abrem-se caminhos relevantes para pesquisas futuras. Estudos longitudinais de implementação poderiam acompanhar um ciclo letivo completo, por meio de diários de bordo, observações em sala e registros de acompanhamento pedagógico, permitindo compreender como decisões de planejamento se transformam em rotinas e experiências cotidianas das crianças. Outro eixo promissor refere-se à construção de indicadores mistos para avaliar a experiência infantil, contemplando dimensões como engajamento, alegria, curiosidade

e autonomia, triangulados com documentação pedagógica, portfólios e rubricas validadas.

Ensaio experimentais entre pares de escolas podem testar estratégias de retenção e indução docente, como tutoria, trilhas de indução e incentivos à permanência, estimulando efeitos sobre Clima Organizacional e qualidade das devolutivas às famílias. Também se mostram relevantes estudos sobre territorialidade, investigando como sequências didáticas ancoradas no território fortalecem pertencimento, participação familiar e uso dos espaços públicos do entorno. Além disso, a análise da cadência de assessoramento técnico e da utilização de guias operacionais curtos pode revelar em que medida a coerência curricular se materializa entre planejamento, práticas e avaliação institucional.

Embora o objetivo do estudo tenha sido identificar como os fatores internos e externos se relacionam com a qualidade da Educação em Tempo Integral, o percurso metodológico adotado priorizou a compreensão das percepções dos participantes acerca desses fatores. Assim, a pesquisa não se debruçou de forma aprofundada sobre as relações causais e estruturais entre os fatores externos e as condições internas das unidades escolares, o que se configura como uma de suas principais limitações analíticas.

Do ponto de vista econômico, pesquisas que modelam custos e financiamento orientados por vulnerabilidade, relacionando cenários orçamentários a resultados em Infraestrutura, Alimentação e Espaços Temáticos, trariam evidências aplicáveis à gestão pública. Outro campo emergente é o mapeamento do uso de tecnologias na educação infantil, respeitando limites de tempo de tela e ampliando linguagens expressivas, em pesquisas-ação que considerem a aceitação de professores e famílias. Por fim, sugere-se integrar os ciclos de melhoria descritos a indicadores

sistêmicos de educação e proteção social, explorando possíveis associações entre práticas escolares e variações em resultados educacionais mais amplos.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2023). Full-time schools in Portugal: participation and educational achievement. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 139-152. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1166>
- Aguiar, G. A. de, Santos, F. D. V. dos, Mota, F. L., Schoffen, A. C. Z., Silva, A. C. da, Valentim, R. E. de O., Quadros, A. P. De., Manfrenatti, R. R. da., Santos, F. R., & Koscheck, A. (2024). Saúde mental dos professores em contextos de precarização: perspectivas sobre a educação contemporânea. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, 13(2), 1-16. <https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-317-2024>
- Alves, A. V. V., & Alves, A. G. D. (2024). O PME de municípios brasileiros fronteiriços: Diagnóstico da meta para a gestão. *Estudos em Avaliação Educacional*, 35. 1-19. <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10499>
- Andrade, N. D. de, Wiebusch, A., & Segat, T. C. (2016). Educação em tempo integral em uma escola de educação infantil de Santa Maria-RS: diálogos possíveis. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 20(3) 579–599. <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9760>
- Antunes, L. R., Silva, A. H., Fleck, C. F., & Galanos, A. K. (2023). Podemos marcar um meet? Reflexões sobre os usos da entrevista não presencial como técnica de coleta de dados. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 11(27), 561–583. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2023.v.11.n.27.591>
- Araújo, R. M. L. (2018). A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *Holos*, 34(8), 219-232. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>
- Araújo, V. C. de., Taquini, R., Auer, F., & Neves, K. C. P. das. (2022). Panorama das matrículas na educação infantil em tempo integral (2007 a 2017): uma análise do contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 38(1), 1-22. <https://doi.org/10.21573/vol38n002022.119683>
- Arroyo, M. G. (2015). A infância deixada na estrada: buscá-la onde ela ficou. *Cadernos CEDES*, 35, 335–341. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154114>
- Assunção, W. C., & Freitas, J. C. de. (2019). Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possíveis estratégias didáticas e de intervenção. *Revista Exitus*, 9(5), 391-420. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1112>
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000500391
- Bamezor, B. L. A., Quaicoe, T., Forkuor, J. B., & Azumah, F. D. (2021). Exploring stakeholder perceptions of quality early childhood education in private day care

- centers in Ghana: A qualitative approach. *Education Research International*, 2021(1), 1-10. <https://doi.org/10.1155/2021/6695936>
- Barcelos, R. G. de, & Moll, J. (2023). Educação integral e democracia: Contextos, referências e conceitos em um campo em disputas. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 32(70), 17-31. <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2023.v32.n70.p17-31>
- Bonda, T., & Luís, M. (2023). Percepções dos Gestores Escolares sobre a Implementação de Padrões e Indicadores de Qualidade e seu Impacto no Desenvolvimento das Instituições Educativas. *Revista da UI_IPSantarém*, 11(4), 174-184. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v11.i4.35992>
- Branco, V. (2012). Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em revista*, (45), 111- 123. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300008>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2014). *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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Autor. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2023, 31 de julho). *Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023*. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera as Leis nºs 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e 14.172, de 10 de junho de 2021. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bustamante, A. S., Bermudez, V. N., Ochoa, K. D., Belgrave, A. B., & Vandell, D. L. (2023). Quality of early childcare and education predicts high school STEM achievement for students from low-income backgrounds. *Developmental psychology*, 59(8), 1440–1451. <https://doi.org/10.1037/dev0001546>
- Cabrera-Hernández, F., Padilla-Romo, M., & Peluffo, C. (2023). Full-time schools and educational trajectories: Evidence from high-stakes exams. *Economics of Education Review*, 96, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102443>

- Campos, M. M. (2020). Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. *Pesquisa e Debate Em Educação*, 10(1), 891–916. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32009>
- Cançado, N. F. C., & Correa, B. C. (2021). Avaliação, qualidade e educação infantil: análise de uma experiência municipal. *Estudos em avaliação educacional*, 32, 1-21. <https://doi.org/10.18222/eae.v32.7719>
- Cardoso, C. A. Q., & Oliveira, N. C. M. (2019). A história da educação integral/em tempo integral na escola pública brasileira. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, 25(50), 57-77. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9417>
- Carneiro, M. A. B. (2020). Educação infantil e políticas públicas no Brasil: visões e reflexões. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 24(2), 946–960. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14325>
- Cavalcante, G. N., Moura, G. F. de, Ignácio, P. S., & Paschoal, J. D. (2022). Ação docente na educação infantil: Fundamentos do trabalho educativo à luz da teoria histórico-cultural. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 17(1), 995–1009. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16319>
- Celio-Sobrinho, R., Nascimento-Gomes, N. R., Lopes-Victor, S., & Pantaleão, E. (2021). Educação em tempo integral na educação infantil: pressupostos, indicativos legais, ações governamentais e institucionais. *Revista Colombiana de Educação*, 83, 1-16. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11000>
- Charlot, B.. (2021). “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. *Educar em Revista*, 37, 1-15. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>
- Cheng, E. C. K. (2021). Knowledge management for improving school strategic planning. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 824-840. <https://doi.org/10.1177/1741143220918255>
- Coelho, L. M. C. da C., & Maurício, L. V.. (2016). Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. *Educação & Realidade*, 41(4), 1095–1112. <https://doi.org/10.1590/2175-623660673>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Corrêa, I. A., Cruz, J. V. S., Silva, M. A. R., & antun, R. F. (2021). Territorialidade e Escola: Participação da comunidade escolar na efetivação das políticas públicas educacionais. *Humanidades & Inovação*, 8(45), 319-333. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3422>
- Costa, A., Moreira, D., Casanova, J., Azevedo, Â., Gonçalves, A., Oliveira, Í., Azevedo, R., & Dias, P. C. (2024). Determinants of academic achievement from the middle to secondary school education: a systematic review. *Social*

- Psychology of Education*, 27(6), 3533-3572. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09941-z>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24 (2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Doherty, G. D. (2008). On Quality in Education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 255-265. <https://doi.org/10.1108/09684880810886268>
- Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. de . (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, 29(78), 201–215. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>
- Dutra, T., & Moll, J. (2018). A educação integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica. *Revista Prática Docente*, 3(2), 813-829. <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n2.p813-829.id234>
- ES em Rede. (2024, 21 Agosto). *Ideb: Vitória alcança maior nota da história e consolida avanços na educação*. ES em Rede. <https://esemrede.com.br/ideb-vitoria-alcanca-maior-nota-da-historia-e-consolida-avancos-na-educacao/>
- Espírito Santo. Secretaria da Educação. (2022). *Manual dos conselhos de escola*. Ed. dos Autores. <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Manual%20do%20Conselho%20de%20Escola.pdf>
- Fernandes, F. S. (2024). Gestão da educação infantil: desafios, necessidades e possibilidades. *Educar Em Revista*, 40, 1-18. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.90387>
- Fernandes, R. S., & Baptista, F. F. C. M. E. (2018). A educação integral e a gestão escolar:(Contra)tempos. *Contrapontos*, 18(3), 240-257. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/11908>
- Forkosh-Baruch, A., Voogt, J., & Knezek, G. (2024). Moving forward to new educational realities in the digital era: An international perspective. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(4), 1685-1691. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09785-8>
- Galina, L., Santos, É. L.dos, Barbieri, L. A., Mannarelli Filho, T., Lucenti, A. Dos. R., & Martins-Rodrigues, M. C. (2024). A importância da relação entre a comunidade e gestão escolar. *Revista de Gestão e Secretariado*, 15(11), 1-15. <https://doi.org/10.7769/gesec.v15i11.4294>
- Garira, E. (2020). A Proposed Unified Conceptual Framework for Quality of Education in Schools. *Sage Open*, 10(1).1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244019899445>

- Gobbi, B. C., Lacruz, A. J., Américo, B. L., & Zanquetto Filho, H.. (2020). Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 28(106), 198–220. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701786>
- Goczek, Ł., Witkowska, E., & Witkowski, B. (2021). How Does Education Quality Affect Economic Growth? *Sustainability*, 13(11), 1-22. <https://doi.org/10.3390/su13116437>
- Gonzaga Alves, M. T., Xavier, F. P., & Paula, T. S. de.(2019). Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(255), 297-330. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.3866>
- Hanushek, E.A., Woessmann, L. (2021). The Political Economy of ILSAs in Education: The Role of Knowledge Capital in Economic Growth. In: Nilsen, T., Stancel-Piątak, A., Gustafsson, JE. (eds) International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education. *Springer International Handbooks of Education*. Springer, Cham. 1-27. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8_4-1
- Hao, D., & Guohua, W. (2024). Investigation on evaluation of education effect based on deep learning algorithm. *Learning and Motivation*, 85, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101942>
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social science & medicine*, 292, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Censo da Educação Básica 2023: Notas Estatísticas*. Brasília, DF: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>
- Jabor Al-Muslimawi, I. A. & Hamid, A. A. (2019). External and Internal Factors Affecting Student's Academic Performance. *The Social Sciences*, 14(4),155-168. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:211458434> <https://doi.org/10.36478/sscience.2019.155.168>
- Jardí, A., Acquah, E. O., Ianos, M. A., & Puigdemívol, I. (2022). Educational support in an Expanded Learning Time initiative: Optimizing its components to promote inclusive education. *European Educational Research Journal*, 21(5), 732-755. <https://doi.org/10.1177/14749041211002304>
- Jucá, L. C. V., & Mattos, A. M. D. A. (2021). Educação no Brasil: uma discussão sobre problemas atuais e um chamado à ação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 21(2), 311-332. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117982>

- Karatsiori, M. (2023). In the pursuit of “Quality Education”: From ancient times to the digital era, can there be a consensus?. *Cogent Education*, 10(2), 1-33. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2286817>
- Kozhaya, M., & Flores, F. M. (2022). School attendance and child labor: Evidence from Mexico’s Full-Time School program. *Economics of Education Review*, 90, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102294>
- Lavy, V. (2020). Expanding school resources and increasing time on task: Effects on students’ academic and noncognitive outcomes. *Journal of the European Economic Association*, 18(1), 232-265. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvy054>
- Li, J., Jiang, N., Li, S., Peng, X., Li, M., Zhang, W., Kong, L.-K., & Ju, S.-Y. (2025). Spiritual leadership and teacher well-being in primary and secondary schools: The mediating role of teachers’ trust in leaders and organizational justice. *BMC Psychology*, 13, 766. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03039-7>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22. 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lemessa, R., Senbeto, T., Alemayehu, E., & Gemechu, N. (2023). Family involvements in education and quality of education: Some selected 2nd cycle public schools in west shoa zone, *Ethiopia*. *Cogent Education*, 10(1), 2197669. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2197669>
- Machado, C. (2019). Qualidade do ensino e escola de tempo integral. *Práxis Educacional*, 15(31), 333-346. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4676>
- Machado, C., & Bravo, M. H. (2021). Contornos da gestão escolar no Brasil. *Revista Exitus*, 11, 1-19. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1id1657>
- Martins, F. de. M., von Mühlen, M. C., Vieira, A. G., & Souza, F. P. de.(2024). Saúde mental e satisfação no trabalho de professores da rede pública estadual. *Cadernos da FUCAMP*, 30. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3416>
- Marasca, A. R., Mallmann, M. Y., Silva, M. A. da., Mendonça Filho, E. J. de., Floriano, M. C. C., Frizzo, G. B., & Bandeira, D. R. (2023). El papel de la asistencia a las instituciones de educación inicial y las variables del entorno familiar en el desarrollo de los niños de cero a seis años. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 41(1), 1-20. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v41n1/2145-4515-apl-41-01-10.pdf>
- Mendes, P. C., Leandro, C. R., Campos, F., Fachada, M., Santos, A. P., & Gomes, R. (2021). Extended School Time: Impact on Learning and Teaching. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 353-365. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.353> <https://www.eu-jer.com/extended-school-time-impact-on-learning-and-teaching>

- Moll, J., Ponce, B. J., Ronca, A. C. C., & Soares, J. N. O. (2020). Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. *Revista e-Curriculum*, 18(4), 2095-2111. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111>
- Moreira, Helloysa & Orso, Paulino. (2018). O ensino na educação infantil sob a perspectiva histórico-crítica e sua importância para o desenvolvimento humano. *Revista Espaço do Currículo*. 2(11). <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.40173>.
https://www.researchgate.net/publication/330097124_o_ensino_na_educacao_infantil_sob_a_perspectiva_historicocritica_e_sua_importancia_para_o_desenvolvimento_humano
- Murray, B., Domina, T., Petts, A., Renzulli, L., & Boylan, R. (2020). "We're in this together": Bridging and bonding social capital in elementary school PTOs. *American Educational Research Journal*, 57(5), 2210–2244. <https://doi.org/10.3102/0002831220908848>
- Nascimento, L. de. C. N., Souza, T. V. de., Oliveira, I. C. dos. S., Moraes, J. R. M. M. de., Aguiar, R. C. B. de., & Silva, L. F. da. (2018). Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. *Revista brasileira de enfermagem- REBEN*, 71(1), 228-233. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0616>
- Natividad-Sancho, L., Serradell, O., Sanmamed, AFF, & Garcia-Yeste, C. (2024). Review of the scientific literature on the impact of extending learning time with vulnerable groups. *Children and Youth Services Review*, 163, 2-8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107809>
- Nicolielo, M. E., Sommerhalder, A., Alves, F. D., & Malta, D. A. S. (2019). Brincar como prática social da pequena infância em contexto de educação infantil: aprender para a vida. *Educação UNISINOS*, 23(2), 352-366. 2020.<https://doi.org/10.4013/edu.2019.232.10>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019), Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS, OECD Publishing, Paris, 1-280. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/10/providing-quality-early-childhood-education-and-care_cdc64be6/301005d1-en.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023), Education at a Glance 2023: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 1-476. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Oliveira, A. C. P. de., & Carvalho, C. P. de. (2018). Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>
- Oliveira, A. M. G. de, & Franco, Z. G. E. (2023). O projeto de educação em tempo integral no estado do Amazonas como garantia do direito à educação. *Revista*

- da FAEEBA: *Educação e Contemporaneidade*, 32(70), 160-174. 2023. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n70.p160-174>
- Oliveira, R. P. de ., & Araujo, G. C. de . (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira De Educação*, 28, 5–23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>
- Padilla-Romo, M. (2022). Full-time schools, policy-induced school switching, and academic performance. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 196, 79-103. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2022.01.025>
- Parcel, T. L., & Bixby, M.S. (2016), The Ties That Bind: Social Capital, Families, and Children's Well-Being. *Child Development Perspectives*, 10(2), 87-92. <https://doi.org/10.1111/cdep.12165>
- Parente, C. da M. D., & Herrero, L. L. (2019). Educação em tempo integral e mais tempo na escola: estratégias de Brasil e Espanha. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, 25(50). <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9416>
- Parra, J. D. (2022). Decentralisation and school-based management in Colombia: An exploration (using systems thinking) of the Full-Day Schooling programme. *International Journal of Educational Development*, 91, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102579>
- Petrus, J. S. R., & Oliveira, R. de. C. (2023). A universalização da pré-escola e as diferentes oportunidades educacionais em Belo Horizonte. *Educação em Foco*, 28(1), 1-17. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.41179>
- Pinto, É. G., Ximenes, S. B., & Carvalho, A. R. (2022). Education as public investment: Political necessity, economic debate, and institutional propositions. *Education Policy Analysis Archives*, 30(47), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6777>
- Prefeitura de Vitória. (2024, 8 de novembro). *Educação transformadora: Vitória terá 41 escolas em tempo integral no ano letivo de 2025*. <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/educacao-transformadora-vitoria-tera-41-escolas-em-tempo-integral-no-ano-letivo-de-2025-51894>
- Raikes, A., Rao, N., Yoshikawa, H., Cahrssen, C., Behrman, J., Cappa, C., Devercelli, A., Boo., F. L., McCoy, D., & Richter, L. (2023). Global tracking of access and quality in early childhood care and education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00116-5>
- Ren, L., Chen, J., Li, X., Wu, H., Fan, J., & Li, L. (2021). Extracurricular Activities and Chinese Children's School Readiness: Who Benefits More?. *Child development*, 92(3), 1028–1047. <https://doi.org/10.1111/cdev.13456>
- Romeiro, M. do. C., & Silva, L. L. da. (2020). Multifunctional leadership and school performance: A relationship mediated by the manager's empowerment.

Education Policy Analysis Archives, 28(147), 1-34.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4619>

- Sá, J. dos S., & Werle, F. O. C.. (2017). Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. *Cadernos De Pesquisa*, 47(164), 386–413.
<https://doi.org/10.1590/198053143735>
- Sá, J. dos. S., & Werle, F. O. C. (2022). Infraestrutura escolar: condições materiais das escolas e o rendimento dos alunos. *ETD Educação Temática Digital*, 24(3), 651-670. <https://doi.org/10.20396/etd.v24i3.8663778>
- Sá, V. (2022). Qualidade em Educação: variações em torno de um tema maior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(116), 567–578.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003000001>
- Sahin, A., Imamoglu, G., Murat, M., & Ayyildiz, E. (2024). A holistic decision-making approach to assessing service quality in higher education institutions. *Socio-economic Planning Sciences*, 92, 1-18.
<https://doi.org/10.1016/j.seps.2024.101812>
- Santos, C. E. M. dos ., & Capellini, V. L. M. F. (2021). Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-19.
<https://doi.org/10.1590/198053147167>
- Sfakianaki, E., Kaiseroglou, N., & Kakouris, A. (2023). An instrument for studying TQM implementation in primary education: development and empirical investigation. *Quality Assurance in Education*, 31(3), 452-468. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2022-0189>
- Silva, J. C. da ., Leal, L. T. A., Schmidt, S., Fuhr, M. da S., & Saraiva, E. S. (2023). Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27, 1-8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242262>
- Silva, A. L. da., & Barros, J. A. (2024). Pesquisa Qualitativa em Educação e o uso de entrevistas semiestruturadas. *REVISTA ELETRÔNICA ESQUISEDUCA*, 16(43), 170–191. <https://doi.org/10.58422/repesq.2024.e1698>
- Silveira, A. A. F., & Almeida, L. C. (2019). Uso dos Resultados das Avaliações Externas da Escola. *Revista Educativa - Revista de Educação*, 22(1), 1-21.
<https://doi.org/10.18224/educ.v22i1.6524>
- Soares, J. F. (2007). Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 135–160. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100007>
- Souza, E. A. M. (2020). Educação infantil em tempo integral: implicações da política de extensão da jornada escolar das crianças da cidade de Janaúba/MG. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 8(3), 378–394.
<https://doi.org/10.14393/REPOD-v8n3a2019-52590>

- Sunthonkanokpong, W., & Murphy, E. (2019). Quality, Equity, Inclusion and Lifelong Learning in Pre-Service Teacher Education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 21(2), 91-104. <https://doi.org/10.2478/jtes-2019-0019>
- Tombolato, M. A., & Santos, M. A. dos. (2020). Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI): fundamentos básicos e aplicações em pesquisa. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 26(3), 293-304. <https://doi.org/10.18065/2020v26n3.5>
- Vagos, P., & Carvalhais, L. (2022). Online versus classroom teaching: Impact on teacher and student relationship quality and quality of life. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.828774>
- Vasconcelos, J. C., Lima, P. V. P. S., Rocha, L. A., & Khan, A. S. (2021). Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 29(113), 874–898. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245>
- Vidal, E. M., & Vieira, S. L. (2014). Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. *Dialogia*, 19, 47–66. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N19.4984>
- Vieira, M. N. de A., & Côco, V. (2019). Planejamento da avaliação institucional na educação infantil: movimentos participativos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 30(74), 588–613. <https://doi.org/10.18222/eaee.v30i74.5882>
- Vital, S. C. C., & Urt, S. da C. (2019). Pelos caminhos da educação integral. Olhares, desafios e concepções de professores. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, 25(50) 237-266. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9427>
- von Suchodoletz, A., Lee, D.S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., Yoshikawa H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PLOS one*, 18(10), 1-26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285985>
- Wedel, K. (2021). Instruction time and student achievement: The moderating role of teacher qualifications. *Economics of Education Review*, 85, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102183>
- Zanardi, T. A. C. (2017). Educação integral não é um privilégio e sim um direito! A educação integral na escola em tempo integral. *Revista Cocar*, 11(21), 19–42. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1280>

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADO - DIRETORES ESCOLARES, GESTORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DOS RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES

BLOCO I – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Gostaríamos de conversar com você sobre suas percepções a respeito da qualidade da Educação Infantil em tempo integral no seu CMEI. As perguntas abordam fatores internos e externos que podem influenciar a qualidade da educação em tempo integral, serão temas como gestão, infraestrutura, participação das famílias e experiências das crianças. Sua contribuição será essencial para compreendermos os desafios e as potencialidades dessa modalidade educacional.

BLOCO II - INFORMAÇÕES SOCIODEMOGRÁFICAS

Perguntas sobre informações sociodemográficas gestores e diretores

Número	Perguntas	Referências
01	Qual o gênero que você se identifica?	Silva & Barros (2024); Vidal & Vieira (2014)
02	Qual a sua idade?	
03	Qual o seu cargo na prefeitura municipal de Vitória?	
04	Você se considera de que cor ou raça/etnia?	
05	Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?	
06	Quanto tempo você trabalha na prefeitura de Vitória?	
07	Trabalha como diretor ou na secretaria a quanto tempo?	

Perguntas sobre informações sociodemográficas famílias

Número	Perguntas	Referências
01	Qual é seu grau de parentesco com o aluno?	Silva & Barros (2024); Vidal & Vieira (2014)
02	Qual o gênero que você se identifica?	
03	Qual a sua idade?	
04	Qual é o seu estado Civil?	
05	Qual é a sua ocupação (trabalho)?	
04	Você se considera de que cor ou raça/etnia?	

05	Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?	
----	---	--

BLOCO III – QUESTÕES SOBRE O TEMA

Roteiro – Gestores da Secretaria de Educação e diretores

Número	Perguntas	Referências
01	O que você considera ser uma educação de qualidade para os alunos em tempo integral? Quais são os elementos ou práticas essenciais que os CMEIs da rede de Vitória precisam ter para garantir essa qualidade educacional?	Costa et al. (2024); Hanushek & Woessmann (2021); Garira (2020); OECD (2019)
02	Como o planejamento contribui para a melhoria contínua da educação, para os alunos, que estudam em tempo integral? De que maneira a gestão escolar influencia nesse processo e garante um ambiente de aprendizagem mais eficaz para os alunos?	Andrade, Wiebusch & Segat (2016); Coelho & Maurício (2016); Lavy (2020); Dutra & Moll (2018)
03	Como você percebe a comunicação entre os CMEIs e as famílias (os pais ou responsáveis)? Quais estratégias podem ser implementadas para tornar essa comunicação mais eficaz e fortalecer o papel da família e da comunidade escolar no processo educacional?	Sucuoglu & Erdem (2021); Galina et al. (2024); Lemessa et al. (2023)
04	Como você percebe o impacto da formação docente na qualidade da educação em tempo integral? Quais práticas pedagógicas inovadoras podem ser implementadas para melhorar o ensino e o aprendizado dos alunos?	Oliveira & Carvalho (2018); Charlot (2021); Sfakianaki et al. (2023); Cavalcante et al. (2022)
05	Como os CMEIs utilizam o feedback que recebem constantemente para melhorarem a qualidade da educação? Quais estratégias podem ser adotadas para promover a motivação dos alunos e garantir um aprendizado contínuo e eficaz?	Barcelos & Moll (2023); Raikes et al. (2023); Charlot (2021); Glaveli et al. (2022)
06	Como a inclusão e a equidade na educação impactam a qualidade do ensino? Quais estratégias podem ser implementadas para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e como os CMEIs podem promover a responsabilidade social e o engajamento com a comunidade?	Machado & Bravo (2021); Gobbi et al. (2020); Fernandes (2024)
07	Como é realizado o acompanhamento da qualidade educacional nos CMEIs? Existe algum tipo de avaliação institucional? De que maneira essas avaliações e os dados de desempenho são utilizados para apoiar a melhoria contínua do ensino?	Sá & Werle (2022); Barcelos & Moll (2023); Hanushek & Woessmann (2021); Jung et al. (2022)
08	Como o ambiente escolar influencia a qualidade do ensino? Como a colaboração entre professores, gestores e famílias pode ser fortalecida para garantir uma experiência educacional positiva e eficaz em tempo integral?	Pinto et al. (2022); OECD (2023); Dutra & Moll (2018)
09	Como os CMEIs podem garantir a sustentabilidade e a eficiência dos processos educacionais? De que maneira a adaptação do currículo e a inovação nas metodologias de ensino contribuem para o sucesso dos alunos?	Andrade et al. (2016); Garira (2020); Barcelos & Moll (2023); Hao & Guohua (2024)

10	Qual o papel da Secretaria de Educação na melhoria contínua dos CMEIs? Quais ações e recursos são necessários para garantir infraestrutura e condições adequadas para uma educação de qualidade?	Andrade, Wiebusch & Segat (2016); Garira (2020); OECD (2019); Jucá & Mattos (2021)
11	Pra você quais são os fatores internos que mais influenciam a qualidade da educação nos CMEIS?	Dourado & Oliveira (2009); Gobbi et al. (2020); Oliveira & Carvalho (2018); Fernandes (2024)
12	Pra você quais são os fatores externos que mais influenciam a qualidade da educação nos CMEIS?	Pinto et al. (2022); Hanushek & Woessmann (2021); OECD (2023); Garira (2020)
13	As suas percepções nesse ponto são muito importantes para melhoria da educação. Conte os pontos positivos e negativos dos CMEIS, na sua percepção?	Campos (2020); Barcelos & Moll (2023); Charlot (2021); Fernandes (2024)
AGRADECIMENTO Agradecemos sua colaboração. Caso deseje acrescentar alguma outra observação que considere relevante sobre a qualidade da ETI na Educação Infantil, fique à vontade para compartilhar.		

Roteiro – Famílias

Número	Perguntas	Referências
01	O que você considera ser uma educação de qualidade para seu filho nos CMEIs em tempo integral? Quais são os elementos ou práticas essenciais que os CMEIs precisam ter para garantir essa qualidade educacional?	Costa et al. (2024); Hanushek & Woessmann (2021); Garira (2020); OECD (2019)
02	Como o planejamento contribui para a melhoria contínua da educação, para o seu filho, estudante do tempo integral? De que maneira a gestão escolar influencia nesse processo e garante um ambiente de aprendizagem mais eficaz para seu filho?	Andrade, Wiebusch & Segat (2016); Coelho & Maurício (2016); Lavy (2020); Dutra & Moll (2018)
03	Como você percebe a comunicação do CMEI que seu filho estuda e as famílias (os pais ou responsáveis)? Quais estratégias podem ser implementadas para tornar essa comunicação mais eficaz e fortalecer o papel da família e da comunidade escolar no processo educacional?	Sucuoglu & Erdem (2021); Galina et al. (2024); Lemessa et al. (2023)
04	Como você percebe o impacto da formação docente na qualidade da educação em tempo integral? Quais práticas pedagógicas inovadoras podem ser implementadas para melhorar o ensino e o aprendizado do seu filho(a)?	Oliveira & Carvalho (2018); Charlot (2021); Sfakianaki et al. (2023); Cavalcante et al. (2022)
05	Como o CMEI onde seu filho(a) estuda utiliza o feedback que recebe constantemente para melhorar a qualidade da educação? Quais estratégias podem ser adotadas para promover a motivação do seu filho(a) e garantir um aprendizado contínuo e eficaz?	Barcelos & Moll (2023); Raikes et al. (2023); Charlot (2021); Glaveli et al. (2022)
06	Como a inclusão e a equidade na educação impactam a qualidade do ensino? Quais estratégias podem ser implementadas para garantir que seu filho tenha as mesmas oportunidades de aprendizado e como o CMEI	Machado & Bravo (2021); Gobbi et al. (2020); Fernandes (2024)

	pode promover a responsabilidade social e o engajamento com a comunidade?	
07	Como é realizado o acompanhamento da qualidade educacional nos CMEIs? Existe algum tipo de avaliação institucional? De que maneira essas avaliações e os dados de desempenho são utilizados para apoiar a melhoria contínua do ensino?	Sá & Werle (2022); Barcelos & Moll (2023); Hanushek & Woessmann (2021); Jung et al. (2022)
08	Como o ambiente escolar influencia a qualidade do ensino? Como a colaboração entre professores, gestores e famílias pode ser fortalecida para garantir uma experiência educacional positiva e eficaz em tempo integral?	Pinto et al. (2022); OECD (2023); Dutra & Moll (2018)
09	Como o CMEI pode garantir a sustentabilidade e a eficiência dos processos educacionais? De que maneira a adaptação do currículo e a inovação nas metodologias de ensino contribuem para o sucesso do seu filho(a)?	Andrade et al. (2016); Garira (2020); Barcelos & Moll (2023); Hao & Guohua (2024)
10	Qual o papel da Secretaria de Educação na melhoria contínua do CMEI? Quais ações e recursos são necessários para garantir infraestrutura e condições adequadas para uma educação de qualidade?	Andrade, Wiebusch & Segat (2016); Garira (2020); OECD (2019); Jucá & Mattos (2021)
11	Pra você quais são os fatores internos que mais influenciam a qualidade da educação nos CMEIS onde seu filho estuda?	Dourado & Oliveira (2009); Gobbi et al. (2020); Oliveira & Carvalho (2018); Fernandes (2024)
12	Pra você quais são os fatores externos que mais influenciam a qualidade da educação nos CMEIS onde sua criança estuda?	Pinto et al. (2022); Hanushek & Woessmann (2021); OECD (2023); Garira (2020)
13	As suas percepções nesse ponto são muito importantes para melhoria da educação. Conte os pontos positivos e negativos dos CMEIS, na sua percepção?	Campos (2020); Barcelos & Moll (2023); Charlot (2021); Fernandes (2024)
AGRADECIMENTO Agradecemos sua colaboração. Caso deseje acrescentar alguma outra observação que considere relevante sobre a qualidade da ETI na Educação Infantil, fique à vontade para compartilhar.		

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: percepções sobre fatores internos e externos**”, orientada pelo Professor Marcelo Zanon da FUCAPE Business School, em Vitória-ES. Solicitamos que leia este documento com atenção antes de assiná-lo. O objetivo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é explicar o estudo e solicitar sua permissão para participar dele. O objetivo desta pesquisa é identificar como os fatores internos e externos são percebidos e relacionados, pelos gestores escolares, diretores e demais participantes, à qualidade da educação no contexto da Educação Infantil em Tempo Integral. A justificativa do estudo é contribuir para o avanço das pesquisas sobre a qualidade da educação em escolas de educação infantil em tempo integral, compreender os fatores externos e internos à escola que colabora para a qualidade da educação nessa etapa, este estudo servirá como base para gestores escolares e tomadores de decisão, ao proporcionar um entendimento acerca dos fatores que influenciam a qualidade da oferta de ETI em CMEIs, para as escolas crie ambientes mais propícios à aprendizagem e ao bem-estar das crianças.

Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação serão os seguintes: você participará de uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de conhecer as práticas escolares desenvolvidas na instituição. A entrevista será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita na íntegra para análise. Durante a entrevista, é possível que você sinta algum desconforto ao responder a determinadas perguntas. Caso isso ocorra, você poderá solicitar ao pesquisador que esclareça melhor a pergunta ou, se preferir, recusar-se a respondê-la. Além disso, sua identidade será preservada durante todo o estudo, ou seja, seu nome ou qualquer outra informação que possa identificá-lo(a) será mantida em sigilo.

Não há benefícios diretos associados à sua participação no estudo. No entanto, sua contribuição será valiosa para a literatura na área de gestão educacional, visando à identificação de práticas de gestão exitosas que possam promover um melhor desempenho dos estudantes. Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária,

ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar ou, ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo para você ou para a escola onde atua. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa, e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo. Solicitamos também sua autorização para que os resultados deste estudo sejam apresentados em eventos da área da educação e publicados em revistas científicas nacionais e/ou internacionais. Em todas as publicações, seu nome será mantido em sigilo absoluto. É assegurada assistência durante toda a pesquisa, bem como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. O(a) Sr.(a) poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e após sua participação.

Caso tenha dúvidas, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Marcio do Nascimento Netto, pelo telefone (27) 98884-9892 ou e-mail nettocompany@gmail.com, ou com o professor Mestre Marcelo Zanon, orientador desta pesquisa, pelo e-mail mazanonev2015@gmail.com, na FUCAPE Business School, localizada na Av. Fernando Ferrari, 1358 - Boa Vista, Vitória - ES, CEP 29075-505.

Este Termo é assinado em duas vias, sendo uma destinada ao(a) Sr.(a) e a outra aos pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: **“QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: percepções sobre fatores internos e externos”**

_____ Nome do participante ou responsável _____ Assinatura do participante ou responsável	Data: ____/____/____
---	------------------------------------

Eu, Marcio do Nascimento Netto, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

_____	Data: ____/____/____
--------------	------------------------------------

Assinatura e carimbo do Pesquisador	
-------------------------------------	--