

Relatório de Pesquisa



Laboratório
de Educação

Da política ao cotidiano da Educação Infantil:
um estudo sobre a implementação de
formação continuada com monitoramento no
regime de colaboração do Maranhão

São Paulo, 2026.
Laboratório de Educação.

Expediente

Laboratório de Educação

Praça Ramos de Azevedo, 206 – Conjunto 520
República, São Paulo – SP
CEP: 01037-010
www.labedu.org.br

Direção

Nicole Paulet Piedra – Diretora Executiva
Andrea Guida Bisognin – Diretora de Implementação
Beatriz Cardoso – Conselheira Estratégica

O Laboratório de Educação (Labedu) é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que, desde 2012, amplia as oportunidades de aprendizagem das crianças por meio do fortalecimento da capacidade dos sistemas educacionais para implementar e monitorar políticas públicas. Sua missão é desenvolver conhecimento aplicado e estratégias baseadas em evidências que estruturam processos e sustentam a formação continuada de profissionais em todos os níveis das redes de ensino, provocando mudanças duradouras nas práticas educativas. Em 2024, foi reconhecido com o Best Practice Prize concedido pela Jacobs Foundation, por seu trabalho com base na aplicação eficaz de evidências científicas, no uso de uma estrutura clara de resultados e no potencial de ampliação e implementação em todo o mundo.

**DA POLÍTICA AO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A
IMPLEMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM MONITORAMENTO NO REGIME DE
COLABORAÇÃO DO MARANHÃO**

Coordenação

Nicole Paulet Piedra

Pesquisa e redação *[em ordem alfabética]*

Carolina Lopes – Coordenadora de Monitoramento, Avaliação e Pesquisa

Julia Luna – Analista de Monitoramento, Avaliação e Pesquisa

Nicole Paulet Piedra – Diretora Executiva

Paula Cruz Pereira – Especialista em Educação

Supervisão

Prof.^a Carrie Conaway – Harvard Graduate School of Education

Colaboração técnica

Beatriz Cardoso – Conselheira Estratégica

Cecília Diniz – Especialista em Educação

Maria Grembecki – Coordenadora de Projetos

Coordenação editorial

Beatriz Maia – Coordenadora de Comunicação

Projeto gráfico e diagramação

Natália Andrade – Analista de Design Digital

AGRADECIMENTOS

O Laboratório de Educação agradece imensamente às professoras, Articuladoras Pedagógicas Municipais, Articuladoras Pedagógicas Regionais e à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão que participaram da implementação, em especial às profissionais que tiveram suas práticas acompanhadas e, assim, contribuíram para este trabalho e para a construção de políticas públicas que ampliem as oportunidades de aprendizagem das crianças.

Apoio: DRCLAS Brazil Office

Nota sobre linguagem inclusiva: optamos por nos referir às profissionais que atuam na docência, na gestão e na articulação pedagógica pelo feminino genérico – professora, coordenadora, gestora e articuladora – porque, apesar do aumento do número de homens na Educação Infantil, a categoria permanece majoritariamente feminina (proporção superior a 95%).

Sumário

Apresentação	8
Prefácio	10
1. Introdução	12
2. Revisão da literatura	15
2.1 Aprender a ensinar é um processo complexo	15
2.2 O que caracteriza uma formação de qualidade	16
2.3 A figura do formador e a arquitetura em cascata	18
2.4 Coerência e condições institucionais	19
2.5 Avaliar e monitorar como parte do processo formativo	20
3. Metodologia	21
3.1 Contexto e participantes	22
3.1.1 A educação no estado do Maranhão	22
3.1.2 O programa de formação	24
3.1.3 A metodologia de formação	27
3.2 Instrumentos de coleta de dados	28
3.2.1 Instrumento de observação de turmas de Educação Infantil	29
3.2.2 Questionário de execução dos encontros formativos	30
3.2.3 Instrumento de observação dos encontros formativos	31
3.2.4 Roteiros de entrevistas	32
3.3 Procedimentos de coleta	32
3.4 Procedimentos de análise	34
3.4.1 Análise comparada da qualidade das práticas docentes entre módulos	34
3.4.2 Análise descritiva das ações formativas e de monitoramento	36
3.4.3 Análise comparada da qualidade dos encontros formativos entre grupos de municípios	36
3.4.4 Análise comparada da qualidade dos encontros formativos entre módulos	38
3.4.5 Análise da associação entre formação, monitoramento e qualidade das práticas docentes	40
3.4.6 Análise de entrevistas em profundidade	43

4. Resultados	48
4.1 Desenvolvimento profissional docente	49
4.1.1 Transformações nas práticas: da ação docente às oportunidades de aprendizagem das crianças	49
4.1.2 Transformações nas compreensões e concepções das professoras	60
4.2 Formação com monitoramento como estratégia de implementação	65
4.2.1 Estrutura e condições da formação: modalidade, duração e presença	65
4.2.2 Monitoramento da formação: observações realizadas pelas formadoras locais	71
4.3 Características pedagógicas do programa	79
4.3.1 Formação centrada na prática	79
4.3.2 Mediação dialógica	93
4.4 A consolidação da arquitetura de formação: um sistema que aprende	99
4.4.1 Desenvolvimento profissional das formadoras	99
4.4.2 Formação e monitoramento: fatores associados à melhoria da qualidade das práticas	105
4.4.3 Princípios orientadores: a apropriação de uma visão compartilhada	112
5. Discussão	115
6. Referências bibliográficas	121

Nota técnica sobre o desenvolvimento e validação do índice de qualidade das práticas

Lista de ilustrações

Figura 1 – Níveis da formação em cascata	25
Quadro 1 – Carga horária prevista, total e por módulo	26
Quadro 2 – Descrição dos itens selecionados para a comparação entre grupos de municípios	38
Quadro 3 – Descrição dos itens selecionados para a comparação entre módulos	39
Quadro 4 – Indicadores de implementação do programa (dados primários)	41
Quadro 5 – Indicadores de contexto estrutural e demográfico (dados secundários)	42
Quadro 6 – Definições dos códigos	44
Figura 2 – Índice de qualidade das práticas entre os módulos 1 e 8	49
Figura 3 – Formação municipal: modalidade dos encontros	66
Figura 4 – Formação municipal: duração dos encontros	68
Figura 5 – Formação municipal: distribuição da taxa de presença por encontro	69
Figura 6 – Distribuição territorial dos municípios com observações de formações municipais	74
Figura 7 – Distribuição territorial dos municípios com observações de práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil	75
Figura 8 – Relação entre a realização de encontros formativos municipais e o monitoramento das práticas docentes	76
Figura 9 – Progressão da incidência dos itens: apresentação e leitura do material de referência	94
Figura 10 – Progressão da incidência dos itens: mobilização de saberes e diálogo com as participantes	95

Lista de tabelas

Tabela 1 - Composição e distribuição dos grupos de municípios, por faixa do índice de qualidade das práticas	37
Tabela 2 - Frequência dos códigos, por grupo temático	46
Tabela 3 - Estatísticas descritivas do índice de qualidade das práticas entre os módulos 1 e 8	50
Tabela 4 - Frequência do código "Transformações na prática"	52
Tabela 5 - Frequência do código "Transformações nas crianças"	57
Tabela 6 - Frequência dos códigos "Transformações na compreensão", "Transformações nas crenças/visão", "Transformações na motivação" e "Transformações na reflexão sobre a prática"	61
Tabela 7 - Encontros municipais previstos e registrados, por tipo de pauta	66
Tabela 8 - Distribuição das observações de encontros formativos por URE	71
Tabela 9 - Distribuição das observações das práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil por URE	73
Tabela 10 - Frequência dos códigos do grupo "Estratégias formativas", entre professoras	81
Tabela 11 - Frequência dos códigos do grupo "Estratégias formativas", entre formadoras	82
Tabela 12 - Frequência dos códigos do grupo "Materiais"	89
Tabela 13 - Frequência dos códigos do grupo "Teor dialógico"	96
Tabela 14 - Estatísticas descritivas das variáveis	106
Tabela 15 - Correlações de ordem zero entre as variáveis	107
Tabela 16 - Modelos de regressão: parte 1	108
Tabela 17 - Modelos de regressão: parte 2	109
Tabela 18 - Modelo final	111
Tabela 19 - Frequência dos códigos referentes aos princípios orientadores	112



Apresentação

No Laboratório de Educação, trabalhamos para que experiências educacionais de qualidade possam alcançar todas as crianças brasileiras. Essa ambição nos move a contribuir com mudanças sistêmicas que sejam capazes de elevar gradualmente o patamar da educação e sustentar esses avanços ao longo do tempo. Queremos transformar o extraordinário em ordinário nas escolas públicas.

Produzir conhecimento sobre os processos de implementação de políticas educacionais é parte fundamental desse caminho. Há um conjunto consistente de evidências sobre como fortalecer aspectos mais amplos da governança e dos processos de gestão, bem como sobre a qualidade de diferentes práticas pedagógicas. O desafio está em compreender como essas diferentes dimensões e níveis do sistema educacional se articulam e se retroalimentam, de modo que os processos de gestão contribuam efetivamente para transformar as práticas pedagógicas e criar condições para que essas mudanças sejam mantidas com qualidade e continuidade. É nesse campo que o Labedu busca contribuir, produzindo conhecimento sobre e por meio da implementação em parceria com os sistemas públicos de ensino.

Essa preocupação acompanha nossa trajetória desde a origem. Uma de nossas primeiras pesquisas se dedicou à implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), buscando compreender como uma política concebida nacionalmente ganhava forma nos diferentes contextos em que era implementada. Desde então, acompanhar, documentar e sistematizar processos de implementação faz parte da maneira como construímos nossa atuação. Entendemos que as políticas se transformam por meio das decisões, apropriações e adaptações realizadas pelos diferentes atores do sistema educacional.

A experiência desenvolvida no Maranhão materializa nossa forma de fortalecer os sistemas em transformação. Ao longo de cinco anos de parceria técnica com a Secretaria de Estado da Educação, construímos conjuntamente uma estratégia de formação continuada para a Educação Infantil que alcançou todos os 217 municípios do estado. Esse modelo foi sendo desenvolvido e aprimorado progressivamente, apoiado em uma metodologia consistente e em uma relação de confiança, troca e disposição para enfrentar desafios compartilhados. A colaboração com o poder público permitiu construir soluções a partir das condições concretas da implemen-



tação e fortalecer as capacidades dos profissionais do próprio sistema para dar continuidade ao trabalho.

Nesse percurso, a integração entre formação e monitoramento expressa nossa compreensão de que implementar uma política também significa criar condições para que todos os atores do sistema possam aprender com ela. Acompanhar as práticas, produzir informações e utilizá-las para orientar decisões e realizar ajustes são partes de um mesmo processo de melhoria contínua. Essa perspectiva orientou a parceria no Maranhão e criou as condições para a realização da pesquisa que apresentamos nesta publicação.

Ao sistematizar e analisar essa experiência, buscamos produzir conhecimento que possa circular para além dos contextos em que foi construído. Nosso compromisso é contribuir para que os sistemas públicos desenvolvam suas próprias capacidades de implementar, monitorar e aprimorar políticas educacionais, compartilhando aprendizados que possam apoiar gestores, pesquisadores e organizações diante de desafios semelhantes.

É com esse espírito que compartilhamos esta pesquisa. Esperamos que os conhecimentos aqui reunidos contribuam para novas experiências de colaboração, aprendizagem e aprimoramento das políticas públicas, a partir de parcerias entre universidades, governos e o terceiro setor. Cada avanço construído e sustentado ao longo do tempo nos aproxima da ambição que orienta nosso trabalho: uma educação pública em que oportunidades de aprendizagem de qualidade sejam uma realidade para todas as crianças.

Nicole Paulet Piedra, diretora Executiva

Andréa Guida Bisognin, diretora de Implementação

Beatriz Cardoso, conselheira estratégica

Laboratório de Educação

São Paulo, outubro de 2026.



Prefácio

A literatura sobre desenvolvimento profissional docente apresenta um amplo consenso sobre as características de uma formação continuada de qualidade. No entanto, oferece muito menos respostas sobre como fazê-la chegar a todos os professores de um sistema educacional amplo e diverso, atravessando diferentes níveis administrativos e alcançando territórios com recursos e necessidades muito distintos. É essa a questão que este estudo se propõe a investigar, e para a qual não há respostas simples. Nenhum desenho de programa é capaz de antecipar tudo o que acontecerá em milhares de salas de aula. O sucesso depende, principalmente, da capacidade de um sistema de aprender continuamente: coleta informações sobre o que está acontecendo, procura compreender por quê e faz ajustes sucessivos ao longo do caminho.

Nos últimos dois anos, atuei como supervisora de dois estudos realizados pelo Laboratório de Educação (Labedu) que utilizaram dados do monitoramento e da avaliação do seu trabalho voltado ao desenvolvimento da linguagem no Maranhão. Desde o início, algo me chamou particularmente a atenção: o Labedu planeja seus processos internos de aprendizagem com o mesmo cuidado com que planeja seus programas. Antes mesmo do início das atividades, a equipe já sabia o que pretendia aprender, como buscaria essas respostas e quem seria responsável pela coleta das informações. Naturalmente, esse planejamento foi ajustado à medida que a implementação trouxe aprendizados inesperados. Mas a produção de conhecimento sempre ocupou um lugar central nessa abordagem, desde sua concepção.

O resultado é um conjunto de evidências pouco comum, tanto no Brasil quanto em outros países. Ao longo de dois anos, o programa reuniu mais de 2 mil registros de encontros formativos municipais, abrangendo 213 dos 217 municípios do Maranhão. Foram realizadas, ainda, quase 200 observações estruturadas desses encontros, além de aproximadamente 1.400 observações de sala de aula, envolvendo 593 professoras de 181 municípios. A equipe também conduziu entrevistas com professoras e formadoras, acrescentando contexto e nuances que ajudam a compreender o significado dos dados quantitativos. Poucos programas de larga escala conseguem descrever sua própria implementação com tamanho nível de detalhamento.

Igualmente importante, porém, é considerar quem produziu essas informações. A maior parte dos dados foi coletada pelas próprias formadoras regionais e municipais, como parte de seu trabalho cotidiano, após serem preparadas pelo Labedu



para utilizar adequadamente os instrumentos. Essa foi uma escolha deliberada. O Labedu investiu no desenvolvimento de capacidades locais para observar as práticas, registrá-las com rigor e utilizar as informações produzidas, com o objetivo de que esse trabalho pudesse ter continuidade independentemente da permanência da organização como parceira. Essa escolha fortalece o programa construído com o Labedu e também os programas futuros, uma vez que essas profissionais levarão consigo as mesmas competências para as próximas iniciativas em que estiverem envolvidas.

Embora este estudo tenha como objeto a Educação Infantil, seus aprendizados têm um alcance muito mais amplo. A estrutura federativa brasileira faz com que praticamente todas as grandes políticas educacionais precisem percorrer um caminho que vai do estado às unidades regionais, destas às secretarias municipais e, finalmente, às escolas, até chegar às crianças. Cada uma dessas etapas representa uma oportunidade de fortalecer ou comprometer a qualidade dos programas. Este relatório acompanha uma política ao longo desse percurso e busca compreender o que mudou, por que mudou e em quais condições. Ao longo do relatório, oferece evidências sobre este desafio enfrentado por formuladores e gestores de políticas públicas em todas as áreas da educação. O estudo também reconhece as diferenças entre os contextos como informações que precisam ser compreendidas, e não como interferências a serem eliminadas. É assim que um sistema aprende.

Pesquisas como esta só são possíveis quando pesquisadores e profissionais que atuam na implementação trabalham em parceria: quando as perguntas surgem de problemas concretos da implementação e as respostas retornam às pessoas que podem agir a partir delas. O Labedu trabalha lado a lado com professores, formadores e gestores responsáveis pela realização da política. Também compartilha abertamente o conhecimento produzido, para que todo o campo educacional possa se beneficiar desses aprendizados. A educação brasileira tem muito a ganhar se mais programas forem estruturados dessa maneira, com a aprendizagem planejada desde o início, com o desenvolvimento de capacidades dentro do próprio sistema e com resultados compartilhados entre todos aqueles que enfrentam desafios semelhantes.

Outros estados e municípios não precisam reproduzir este programa. Mas deveriam incorporar os mecanismos de aprendizagem contínua que tornaram sua realização possível.

Carrie Conaway
Harvard Graduate School of Education

Boston, outubro de 2026.



1. Introdução

Investimentos na formação continuada de professoras e professores ocupam um lugar de destaque nas políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação, dada a centralidade das e dos docentes nos sistemas de ensino como atores-chave na criação de oportunidades de aprendizagem (Bruns & Luque, 2015; Villegas-Reimers, 2003). Dados recentes ilustram a relevância que a formação continuada assume na implementação das políticas públicas no contexto brasileiro. Em outubro de 2024, o Ministério da Educação listava em seu site cerca de 49 ações de formação em parceria com redes de ensino e mais de 54 instituições de ensino superior (Ministério da Educação, 2024). Somando-se apenas duas dessas frentes de ação, o volume de recursos públicos alocado naquele ano foi expressivo: R\$497 milhões seriam repassados aos estados e ao Distrito Federal para implementar ações de formação continuada de professoras e professores dos anos iniciais, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, e outros R\$35 milhões seriam destinados à formação de gestores e docentes do Programa Escola em Tempo Integral.

Diversas linhas de pesquisa investigam há décadas o que caracteriza uma formação de qualidade (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; Moriconi *et al.*, 2017; Hill & Papay, 2022; Villegas-Reimers, 2003; Desimone, 2009), mas sabe-se consideravelmente menos sobre como instalar processos formativos que promovam o desenvolvimento profissional docente em serviço, com qualidade em escala e em rede, como parte da política educacional. Nesta pesquisa, entende-se que uma formação de professores de qualidade é aquela que, em última instância, consegue incidir sobre as experiências de aprendizagem dos estudantes, o que necessariamente passa pela sua capacidade de promover mudanças nas práticas docentes (Desimone, 2009; Guskey, 2023). Essas mudanças, porém, não são imediatas nem lineares: trata-se de processos em que os impactos em diferentes níveis — crenças, saberes, experiências — se retroalimentam ao longo do tempo (Guskey, 2023; Fullan, 1993).

Tradicionalmente, os programas de formação continuada implementados no contexto brasileiro têm assumido o formato de seminários pontuais, oficinas ou cursos por adesão, geralmente de curta duração — um modelo já identificado como pouco eficaz tanto no Brasil (Davis *et al.*, 2011; Gatti, 2008; Born *et al.*, 2026) quanto internacionalmente (Villegas-Reimers, 2003; Ball & Cohen, 1999; Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). Embora a variedade de programas de formação continuada seja ampla, distribuída entre os níveis federal, estadual e municipal (Davis *et al.*, 2011;



Gatti, 2008), ainda são poucos os estudos que relacionam as transformações observadas durante a implementação desses programas às suas diferentes escolhas e formatos (Moriconi & Pereira, 2024; Davis *et al.*, 2011).

As perguntas que orientam este trabalho dialogam com esta lacuna: programas de formação continuada desenhados em consonância com os principais consensos da literatura sobre desenvolvimento profissional docente estão associados a mudanças na qualidade das práticas pedagógicas, quando implementados em todo um sistema educacional, em larga escala? Em caso afirmativo, é possível identificar quais elementos do desenho e da implementação apresentam maior ou menor associação com essas mudanças?

Para responder a estas questões, a pesquisa aprofunda-se na experiência de implementação da formação continuada de profissionais da Educação Infantil do Maranhão, uma das ações do Pacto pela Aprendizagem — política voltada a fortalecer o regime de colaboração entre o governo do estado e as secretarias municipais de educação. No âmbito desse arranjo institucional, foi firmada uma parceria técnica com o Laboratório de Educação (Labedu) — organização da sociedade civil responsável pelo desenvolvimento desta pesquisa — para a criação de uma infraestrutura de formação de professores e gestores das redes de Educação Infantil dos 217 municípios maranhenses, organizados em 20 Unidades Regionais de Educação (UREs). Em 2024, a política do estado se consolidou como uma estratégia integrada de formação e monitoramento em cascata, apoiada no uso de materiais estruturados que buscam sustentar, por um lado, a formação de formadores e, por outro, a implementação e o aprimoramento constante das práticas nas escolas.

Embora o desenho deste estudo não permita estabelecer relações de causalidade, buscou-se examinar as associações entre a implementação do programa e as mudanças observadas nesses diferentes níveis, focalizando as condições, os mecanismos e as práticas efetivadas ao longo dos últimos anos do programa.¹ Além de investigar as mudanças identificadas nos conhecimentos, no fazer docente e nas oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças, a pesquisa examina sob que condições essas mudanças ocorrem e, especialmente, o que permite que aconteçam em escala. O caso do Maranhão é particularmente relevante, pois exemplifica os desafios próprios da estrutura federativa descentralizada do Brasil, que exige que sistemas de maior porte, compostos por múltiplas camadas administrativas, realizem uma coordenação complexa para que as políticas educacionais cheguem às escolas e se traduzam em melhores oportunidades de aprendizagem (Nogueira Filho, 2025).

¹ A pesquisa se concentra nos dois últimos anos do programa, realizado entre 2021 e 2025, quando os materiais estruturados e as rotinas de formação e monitoramento que compõem a estratégia de implementação já estavam consolidados. Assim, no momento da coleta de dados, esses processos já estavam em andamento.



A investigação apoia-se em evidências coletadas no âmbito do monitoramento e da avaliação da política, abrangendo registros de implementação das suas diferentes frentes e também dados sobre as percepções, reações, aprendizagens e práticas dos diversos atores participantes.

No Brasil, poucos programas de formação continuada dispõem de mecanismos capazes de subsidiar esse tipo de pesquisa (Davis *et al.*, 2011). No entanto, como argumentam Gordon e Conaway (2021), a única forma de aprender de fato sobre um programa ou prática específica — e de aprimorá-lo — é estudá-lo no ambiente particular em que é implementado. Isso demanda um ciclo interconectado de experimentação, levantamento de dados e mecanismos que favoreçam adaptação para melhorar continuamente as estratégias a serem incorporadas pelo sistema (Barber, Chijioke, & Mourshed, 2010; Bryk, Gomez, Grunow, & LeMahieu, 2015; IES, 2020).

O desenho desta pesquisa pretende oferecer duas contribuições: uma empírica, ao investigar os mecanismos de implementação de um programa de formação em escala; e uma metodológica, ao propor um conjunto de análises multinível, triangulando diferentes fontes e instrumentos de pesquisa para captar de forma compreensiva os processos de transformação em andamento ao longo de uma formação continuada.

Do ponto de vista empírico, busca-se compreender os mecanismos de implementação do programa pelo próprio sistema, tratando a variabilidade dos contextos não como um problema a ser consertado, mas como um fenômeno a ser estudado: como os processos efetivamente ocorrem, e não apenas se correspondem ao que foi formalmente desenhado. Nesse sentido, a pesquisa dialoga com os propósitos de uma avaliação adaptativa, que busca rastrear os processos de mudança utilizando ferramentas próprias para aprender com a complexidade dos contextos, das pessoas e dos sistemas, especialmente em escala (Gokhale & Walton, 2023). Do ponto de vista metodológico, essa triangulação de dados coletados em diferentes níveis da implementação — da formação dos quadros regionais e municipais às atividades realizadas em turmas de Educação Infantil — permite introduzir medidas estáveis para caracterizar a qualidade das práticas que são alvo dos programas e políticas (Desimone, 2009) e relacioná-las a medidas mais qualitativas das oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças. Dessa forma, procura-se dimensionar, para além de estudos de caso em pequena escala, as mudanças pretendidas por uma formação continuada.



2. Revisão da literatura

2.1 Aprender a ensinar é um processo complexo

Transformar a docência não é uma tarefa simples: o desenvolvimento profissional envolve cinco dimensões inter-relacionadas: visão, compreensão, motivação, prática e reflexão (Shulman & Shulman, 2016). A visão diz respeito às concepções sobre o ensino e a aprendizagem que cada docente tem; a compreensão, àquilo que se entende que deve ser ensinado e como — exigindo conhecimento sobre os processos, estratégias e intervenções necessários para garantir as aprendizagens pretendidas; a motivação, à disposição para experimentar novos modos de fazer; a prática, à atuação docente propriamente dita; e a reflexão, à capacidade de aprender com a experiência. Essas dimensões não se desenvolvem de forma linear ou sequencial, mas se retroalimentam ao longo dos processos de formação (Cardoso, 1997).

Este marco conceitual complexifica uma expectativa do senso comum de que, uma vez oferecidas as referências teóricas necessárias, as mudanças na prática decorreriam automaticamente dos novos conhecimentos adquiridos. As pesquisas sobre crenças docentes sugerem que a relação entre aquilo em que as professoras e os professores acreditam e o que efetivamente realizam em sala é complexa, bidirecional e iterativa (Buehl & Beck, 2015). Ou seja, as concepções e visões não se traduzem diretamente para a prática. Sua efetivação é filtrada por diversos fatores internos: os conhecimentos mobilizados para colocá-las em ação (conhecimentos pedagógicos e de conteúdo), o grau de reflexão sobre a própria prática e a coexistência de crenças por vezes contraditórias. Além disso, a prática também é afetada por fatores externos e contextuais: os recursos disponíveis, o currículo, as políticas educacionais, as avaliações de larga escala e as interações com gestores e colegas. Os descompassos entre o que se declara como visão de ensino e de aprendizagem e o que se pratica surgem quando há ambiguidades e incoerências entre esses fatores, dificultando a materialização das concepções na prática (Cardoso, 1997; Fullan, 1993). É justamente nesse processo complexo que a formação continuada pode desempenhar um papel relevante, desde que pensada de modo a sustentar a aprendizagem profissional de maneira contínua.



2.2 O que caracteriza uma formação de qualidade

Na literatura, destaca-se um primeiro conjunto de evidências sobre características da arquitetura dos processos formativos que favorecem a aprendizagem docente. Por exemplo, a garantia de uma duração prolongada e contínua, que se diferencia do modelo baseado em encontros pontuais e isolados (Bruns & Luque, 2015; Moriconi *et al.*, 2017; Born, 2023; Desimone, 2009; Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017); a oferta em modalidades variadas, capazes de alcançar professores com diferentes necessidades e condições (Born, 2023); bem como a participação coletiva de professores de um mesmo segmento ou área do conhecimento, de forma articulada e próxima de onde a prática efetivamente ocorre (Moriconi *et al.*, 2017; Davis *et al.*, 2011; Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; Desimone, 2009). A participação coletiva remete a uma outra dimensão do modelo de Shulman e Shulman (2016): a possibilidade de se constituir uma comunidade profissional docente, em que o desenvolvimento individual se entrelaça com o de um coletivo que compartilhe visão, compromissos e saberes.

A esses elementos soma-se a regularidade do acompanhamento da prática (Hill & Papay, 2022), bem como de devolutivas e oportunidades de reflexão que possibilitem às e aos docentes tomar consciência de suas escolhas e decisões na condução do trabalho pedagógico, explorar novas possibilidades de ação e adaptar suas estratégias às necessidades de seus estudantes (Moriconi & Pereira, 2024; Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). Para que isto ocorra, o monitoramento dos desdobramentos das formações, por meio da observação sistemática das atividades realizadas em sala de aula, é uma estratégia eficaz (Hill & Papay, 2022), embora pouco frequente nas secretarias de educação brasileiras (Davis *et al.*, 2011).

Para além do formato da oferta, um segundo conjunto de evidências debruça-se sobre o que acontece nas situações formativas propriamente ditas. Diversos estudos convergem ao afirmar que o caráter dialógico e colaborativo da formação — ou seja, a mobilização dos saberes, das experiências e dos desafios das professoras e professores — é outra dimensão que favorece a aprendizagem profissional docente (Hill & Papay, 2022; Ball & Cohen, 1999; Moriconi *et al.*, 2017; Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). Especificamente, aponta-se como necessário desenvolver estratégias intencionais para promover a colaboração em torno de desafios reais: isto porque a colaboração entre pares tem maior eficácia quando envolve um trabalho conjunto em torno de objetivos compartilhados e específicos (por exemplo, adaptar materiais curriculares às necessidades dos estudantes, antecipar possíveis dúvidas ou incompreensões no planejamento coletivo de uma atividade), diferente-



mente de uma troca mais superficial de experiências e relatos (Hill & Papay, 2022). Dar condições para que a formação sustente uma cultura profissional colaborativa, com o propósito explícito de melhorar as oportunidades de aprendizagem, é indicado por Fullan (1996) como um dos motores dos processos de mudança.

As pesquisas corroboram a importância da prática como organizadora dos conhecimentos e das ferramentas a serem desenvolvidas nos processos de formação. Ball e Cohen (1999) trazem lições da formação inicial para pensar a continuada, reafirmando a prática como o locus central da aprendizagem profissional: aprende-se não em preparação para a prática, mas nela e por meio dela, em oportunidades para antecipar, testar, adaptar e refletir sobre como se materializam as estratégias, ações e intervenções junto aos estudantes. Contextos formativos eficazes se apoiam no uso de artefatos e representações — como vídeos, produções de crianças, planejamentos, registros de aulas —, que materializam a prática e criam um terreno comum sobre o qual professoras e professores, individualmente e em grupo, podem contrastar ideias, explorar alternativas e imaginar novas possibilidades (Grossman *et al.*, 2009; Ghousseini & Sleep, 2011; Ball & Cohen, 1999). O uso de modelos e representações da prática figura, também, entre as estratégias formativas de maior efeito na literatura revisada por Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017). No Brasil, o uso de representações da prática na formação docente foi disseminado desde a década de 90 por meio da estratégia de “tematização da prática”, envolvendo representações documentadas durante os próprios processos formativos, com vistas a apoiar a explicitação de conhecimentos e teorias subjacentes à ação docente entre as professoras e professores em formação (Weisz, 2000; Cardoso *et al.*, 2007).

Um modelo proposto para operacionalizar a aprendizagem profissional centrada na prática é a organização da formação em ciclos, que intercalam situações de análise da prática em seus elementos constituintes com oportunidades de aproximação, simulação, planejamento e experimentação em contextos autênticos (Grossman *et al.*, 2009; McDonald, Kazemi, & Kavanagh, 2013). Esses ciclos permitem que docentes em formação assumam o papel ativo de quem analisa, planeja, implementa e reflete sobre a prática com vistas a resolver problemas, aproximando-se da perspectiva da “aprendizagem ativa” descrita na literatura como aplicável também à formação docente (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; Desimone, 2009). Nesse sentido, uma formação de qualidade é aquela que permite conhecer, experimentar, formular e visitar estratégias e intervenções para promover as aprendizagens esperadas, bem como para acessar e interpretar o que os estudantes pensam e sabem sobre os conteúdos em questão (Hill & Papay, 2022; Ball & Cohen, 1999). Como estratégia para sustentar esse trabalho, mostra-se importante



o uso de “materiais de apoio à prática”, que oferecem aos professores suporte direto para incorporar novos conhecimentos no cotidiano da sala de aula, em vez de exigir que traduzam sozinhos princípios teóricos e abstratos em ação (Hill & Papay, 2022).

O foco na prática como objeto de formação dialoga com outras linhas de pesquisa que sistematizam os diferentes tipos de saberes docentes associados a formações de qualidade, entre eles o conhecimento pedagógico do conteúdo (Moriconi *et al.*, 2017; Born, 2023). Em vez de se restringirem ao domínio da matéria a ser ensinada ou a princípios pedagógicos gerais, processos formativos eficazes aprofundam a compreensão sobre como os estudantes aprendem os conteúdos de ensino de determinada área — com suas conceitualizações, hipóteses e erros comuns — e como implementar estratégias e intervenções mais adequadas para promover essas aprendizagens. Ou seja, programas centrados nas práticas de ensino próprias de uma área do conhecimento ou faixa etária, e nas razões pelas quais funcionam, tendem a produzir melhores resultados do que aqueles voltados a transmitir conteúdos gerais (Kennedy, 2016; Darling-Hammond, Hylér, & Gardner, 2017; Hill & Papay, 2022). Na Educação Infantil, segmento focalizado neste estudo, esses princípios assumem contornos próprios: as interações de qualidade não são apenas estratégias facilitadoras da aprendizagem, mas constituem a própria situação em que a linguagem das crianças se desenvolve — de modo que o conhecimento pedagógico do conteúdo se traduz na compreensão de como as crianças pequenas aprendem a linguagem e de como intervir intencionalmente em situações típicas do cotidiano, como rodas de conversa, leitura de histórias e brincadeiras.

2.3 A figura do formador e a arquitetura em cascata

Para que todos estes atributos ganhem contorno na prática, é preciso contar com atores que os implementem — e, em políticas de larga escala, esse trabalho de mediação se distribui em múltiplos níveis, com frequência em arranjos em cascata, nos quais um determinado agente do sistema educacional recebe uma formação com o objetivo explícito de formar os sujeitos do nível seguinte, geralmente mais próximo do contexto escolar. A disponibilidade de formadores qualificados no sistema, seja no âmbito da secretaria, seja no da escola, torna-se uma preocupação central das políticas públicas (Gatti, 2008; Davis *et al.*, 2011; Calvo, 2014), sobretudo quando o desafio é fazê-lo em escala, sem depender exclusivamente de formadores externos. A presença de especialistas ou de professores mais experientes, capazes de oferecer assistência e orientação específicas, é um dos elementos associados a formações de qualidade (Darling-Hammond, Hylér, & Gardner, 2017; Born, 2023). Isto, consequen-



temente, implica cuidar da seleção, da formação e do acompanhamento do trabalho desses formadores, garantindo que conheçam com profundidade a realidade das salas de aula e adotem práticas formativas que potencializem a aprendizagem profissional docente (Moriconi & Pereira, 2024). Esse é um desafio central para que as formações não se reduzam à transmissão de conhecimento e possam manter-se próximas do território (Villegas-Reimers, 2003).

Vale lembrar que os próprios formadores precisam de conhecimentos específicos para desempenhar sua função — repertórios que vão além do que os professores recebem —, o que nem sempre é objeto de atenção: com frequência, no Brasil, os programas incluem os coordenadores pedagógicos das escolas ou das secretarias apenas para acompanhar o mesmo conteúdo destinado aos professores (Davis *et al.*, 2011). Essa lacuna dialoga com outro campo de investigação: o da formação e do desenvolvimento profissional dos formadores, cujos processos devem contemplar as aprendizagens de distintos sujeitos e suas interações com diferentes objetos de conhecimento (Prediger, Roesken-Winter, & Leuders, 2019). Neste trabalho, embora não seja aprofundado o processo de desenvolvimento profissional dos formadores, a sua atuação é analisada como um elemento também em transformação ao longo do processo, e não apenas como um insumo fixo da formação oferecida às professoras e professores.

2.4 Coerência e condições institucionais

As características discutidas até aqui dependem de um conjunto de condições que o sistema precisa assegurar para que os elementos de qualidade cheguem às e aos docentes. Esse é o argumento central da revisão de literatura conduzida por Born (2023), que desloca o olhar do que caracteriza uma formação de qualidade para as “condições institucionais” de sua oferta — isto é, aquilo que as secretarias de educação precisam garantir para que a formação continuada funcione de maneira efetiva em uma rede de ensino, tornando explícitas as escolhas de gestão que sustentam ou inviabilizam os resultados esperados. A autora organiza tais condições em torno de um conjunto de dimensões, entre elas a existência de princípios orientadores claros e compartilhados, “pautados nas evidências científicas mais avançadas sobre eficácia formativa” (Born, 2023), em diálogo com os contextos locais das redes. Em estudo recente sobre os planos estaduais de formação continuada nos estados da Amazônia Legal, Born *et al.* (2026) identificam a ausência dessa visão explícita sobre a formação continuada e sobre como ela pode, ou deve, articular aprendizagem profissional, contexto e necessidades dos alunos. Trata-se, portanto, de um desafio presente na construção dos planos e das políticas de formação continuada no Brasil.



Relaciona-se a isso a necessidade de coerência entre as diferentes políticas que incidem sobre a prática docente — avaliação, currículo e materiais —, de modo a evitar orientações conflitantes que criem tensões e restrinjam os processos de mudança na prática (Moriconi *et al.*, 2017; Desimone, 2009; Born, 2023).

2.5 Avaliar e monitorar como parte do processo formativo

Avaliar os processos e resultados da formação continuada é intrinsecamente difícil: raramente é possível isolar seus efeitos daqueles das demais intervenções que costumam operar em conjunto na política (Guskey, 2002; Fullan, 1995) — como no próprio Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que integra ações de formação, mobilização, incentivos e materiais. Neste estudo, busca-se analisar evidências dos processos, dos mecanismos e do funcionamento de um programa estadual de formação continuada para ampliar o conhecimento neste campo. Por isso, adota-se uma perspectiva alinhada à de Desimone (2009), que triangula múltiplas fontes e analisa não apenas intervenções isoladas, mas a política pública como um todo, olhando para as condições, atividades e práticas realizadas durante sua implementação, na compreensão de que a mudança não é linear e exige atenção às dimensões concomitantes do processo (Guskey, 2002; Fullan, 1996).

Neste estudo, toma-se como base Guskey (2023), que propõe cinco níveis de análise para a avaliação de programas de formação docente: (i) as reações dos participantes; (ii) a aprendizagem — os novos conhecimentos e habilidades adquiridos; (iii) o apoio e a mudança institucional — suportes, dúvidas e desafios do contexto; (iv) o uso dos novos conhecimentos e habilidades na prática; e (v) os resultados de aprendizagem dos estudantes, sem restringi-los necessariamente à sua mensuração por meio de avaliações externas (Guskey, 2023).

Em uma perspectiva de melhoria contínua, os níveis de análise propostos por Guskey podem oferecer evidências para retroalimentar a qualidade de programas e políticas de formação continuada, não apenas ao final, mas ao longo do processo — desde que incorporados aos processos de monitoramento e avaliação da própria implementação. Reforça-se, assim, a ideia de que uma formação eficaz se beneficia da possibilidade de obter retornos e devolutivas que promovem a responsabilização pela mudança ao longo do tempo (Hill & Papay, 2022), alimentando os ciclos de melhoria contínua. Nesse sentido, dispor de medidas para monitorar os desdobramentos da formação é fundamental para qualquer projeto de melhoria coletiva (Born, 2023). Por isso, o acompanhamento e a avaliação ocupam lugar particular nesta pesquisa.



3. Metodologia

Para investigar se e sob quais condições um programa de formação continuada em larga escala guarda relação com melhorias na qualidade das práticas docentes, adotou-se um desenho de métodos mistos baseado no acompanhamento longitudinal dos processos de implementação do programa ao longo de dois anos (2024 e 2025). Esse desenho decorre da própria natureza do objeto investigado: um percurso formativo que se desenrola em ciclos sucessivos de formação e de prática.

A arquitetura metodológica consistiu na triangulação de múltiplas fontes de dados, combinando indicadores quantitativos e qualitativos. A dimensão quantitativa apoiou-se em duas fontes principais: (i) questionários de execução dos encontros formativos, de caráter autodeclaratório, que captaram como a formação efetivamente ocorreu nos territórios; e (ii) roteiros de observação sistemática, que registraram, de modo estruturado, uma amostra das formações realizadas e das práticas pedagógicas nas turmas de Educação Infantil, cobrindo os diferentes níveis da cascata formativa. No caso específico das análises de observações da prática docente, utilizou-se uma medida desenvolvida e validada no contexto deste estudo — referida no texto como índice de qualidade das práticas —, detalhada na Nota Técnica ao final do relatório. A dimensão qualitativa, por sua vez, apoiou-se na realização de entrevistas em profundidade com uma amostra de professoras e formadoras participantes.

A articulação entre essas diversas fontes no percurso analítico cumpre, nesta pesquisa, uma dupla função: de um lado, permite corroborar e qualificar achados, comparando aquilo que é autodeclarado, aquilo que é observado e aquilo que é narrado; de outro, a dimensão qualitativa ilumina os mecanismos por trás dos padrões identificados na dimensão quantitativa, isto é, não apenas se determinados elementos da formação se relacionam à qualidade das práticas docentes, mas como e sob quais condições essa relação se estabelece.

Antes de detalhar esses elementos, cabe situar o escopo das análises. As evidências sobre o programa de formação contemplam os níveis de avaliação propostos por Guskey (2023), das reações das participantes ao uso dos novos conhecimentos na prática e às oportunidades de aprendizagem criadas para as crianças. A ordem em que os níveis são percorridos é apresentada na abertura da seção de resultados.



As seções a seguir apresentam o contexto e os participantes da pesquisa (3.1), os instrumentos de coleta (3.2), bem como os procedimentos de coleta (3.3) e de análise (3.4).

3.1 Contexto e participantes

Esta seção descreve o programa de formação continuada de Educação Infantil do estado do Maranhão e o contexto institucional em que ele se insere, incluindo os atores e participantes envolvidos em sua implementação.

3.1.1 A educação no estado do Maranhão

Compreender como uma política de formação continuada se realiza em larga escala exige situar o território em que ela opera. Esta subseção caracteriza o Maranhão em suas dimensões geográfica, populacional, socioeconômica e educacional e descreve o arranjo institucional que sustenta a colaboração entre o estado e os municípios, condições sob as quais o programa analisado nesta pesquisa foi implementado.

O estado do Maranhão, localizado na região Nordeste do Brasil, ocupa uma área de 329.651,5 km², extensão comparável à da Malásia, da Finlândia, da Alemanha e da Costa do Marfim. Limita-se ao norte com o Oceano Atlântico, ao leste com o Piauí, ao sul e sudoeste com o Tocantins e ao oeste com o Pará, posição que o situa na zona de transição entre a Amazônia, o Cerrado e a Caatinga (IBGE, 2025).

Composto por 217 municípios e mais de sete milhões de habitantes estimados, é o 12º estado mais populoso do país e o 8º em extensão territorial, contendo 3,3% da população brasileira (IBGE, 2025). Essa população distribui-se de forma desigual pelo território: a densidade demográfica estadual é de 20,6 habitantes por km² e varia entre 1,0 e 1.779,9 habitantes por km² entre os municípios (IBGE, 2022). 29,1% dos maranhenses residem em área rural, proporção superior à média nacional, de 12,6%, e, do total da população, 79% se autodeclara preta ou parda (IBGE, 2022). No plano socioeconômico, o estado apresenta Índice de Desenvolvimento Humano de 0,676 e renda domiciliar per capita de R\$1.219, a mais baixa entre as 27 unidades federativas (IBGE, 2021). O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), que sintetiza indicadores de infraestrutura urbana, capital humano e renda e trabalho, é de 0,521 no estado e varia entre 0,252 e 0,784 nos municípios (Ipea, 2015).

No cenário educacional, as redes públicas maranhenses reúnem 10.019 instituições de ensino, das quais 6.721 atendem crianças na Educação Infantil. São 296.489 matrículas na etapa: 132.164 em creche, de crianças de zero a três anos, e 164.325 em pré-escola, de crianças de quatro e cinco anos. A rede pública municipal responde por 99,9% dessas matrículas e conta com 22.527 docentes de Educação



Infantil, distribuídos em 9.728 vínculos em creche e 13.880 em pré-escola (Inep, Censo Escolar, 2025). As escolas da etapa concentram-se majoritariamente em área rural: 82,6% situam-se em área rural, proporção que varia de 25 a 100% entre os municípios. As taxas de atendimento alcançam 40% em creche e 98% em pré-escola (PNAD Contínua, 2025), situando o estado a 10 e a 2 pontos percentuais das metas do Plano Nacional de Educação, de 50% e 100%, respectivamente.

A centralidade da rede municipal nesse cenário decorre do desenho federativo brasileiro: a oferta da Educação Infantil é atribuição prioritária dos municípios e a Constituição Federal de 1988 determina que União, estados e municípios organizem seus sistemas de ensino em regime de colaboração, cabendo às esferas superiores função supletiva e redistributiva (Brasil, 1988, art. 211; Brasil, 1996, arts. 8º a 11). Esse princípio ganhou materialidade institucional recente com a instituição do Sistema Nacional de Educação (Lei Complementar nº 220/2025), que determina que estados e municípios organizem, nos próximos dois anos, suas normas, instâncias e mecanismos de cooperação. A efetividade desse arranjo depende de que a colaboração opere para além de sua formalização, garantindo as condições, competências e rotinas necessárias à implementação das políticas – dificilmente sustentadas de forma isolada por redes municipais de pequeno porte e com equipes técnicas reduzidas. Nogueira Filho (2025) reúne essas condições sob a noção de infraestrutura de implementação: dimensões interconectadas que permitem que as políticas percorram sistemas de grande porte de forma coerente, entre elas a existência de uma camada intermediária capaz de contextualizar as diretrizes no território e de retroalimentar o sistema com evidências do cotidiano escolar – condição diretamente relacionada ao que chega à sala de aula, na medida em que a proximidade territorial permite ancorar a política à realidade das redes.

No Maranhão, a colaboração entre estado e municípios foi fortalecida pela política educacional Escola Digna (Lei nº 10.995/2019), cujas ações e programas são regidos pelo Pacto pela Aprendizagem (Decreto nº 34.649/2019). O Pacto estabelece diretrizes comuns, metas e mecanismos de apoio técnico às redes municipais, contemplando melhoria da infraestrutura, avaliação e monitoramento da aprendizagem, assessoria técnico-pedagógica, oferta de kits pedagógicos e formação de professores e gestores – sendo esta última a frente na qual se insere o programa analisado nesta pesquisa, detalhado nas subseções seguintes. Organizada em eixos formativos que abrangem diferentes etapas de ensino, entre elas a Educação Infantil, a política contemplava todos os 217 municípios do estado no período analisado na pesquisa. Sua operacionalização apoia-se desde sua constituição nas 20 Unidades Regionais de Educação (UREs) e em uma estrutura de articuladoras pedagógicas



presentes nos níveis regional e municipal. As UREs são estruturas desconcentradas da Secretaria de Estado da Educação, criadas para promover a reestruturação administrativa, a descentralização e a gestão participativa no âmbito do governo do estado e para ampliar o controle social sobre as ações governamentais. Cada uma reúne de 4 a 18 municípios e responde pela articulação entre a política estadual e as redes municipais em seu território, funcionando como a camada intermediária entre o governo do estado e as secretarias municipais de educação.

As Articuladoras Pedagógicas, denominadas formadoras neste relatório, acumulam funções de gestão, formação e contextualização das políticas nos territórios, traduzindo diretrizes em práticas que chegam à sala de aula e levando de volta ao sistema as evidências produzidas nesse percurso. No nível regional, 20 Articuladoras Pedagógicas Regionais (APRs) do eixo de Educação Infantil respondem à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA) e atuam junto ao conjunto de municípios de sua Unidade Regional, conferindo escala e sustentação às ações formativas. No nível municipal, as 217 Articuladoras Pedagógicas Municipais (APMs) do eixo são responsáveis técnicas vinculadas à respectiva secretaria municipal de Educação, selecionadas por edital, e conduzem ações de formação e monitoramento junto aos gestores escolares e docentes de seu município.

É nessa diversidade interna que se define o contexto em que a política de Educação Infantil se implementa. O Maranhão reúne regiões com características geográficas, sociais, econômicas e culturais distintas, de modo que redes municipais orientadas por uma mesma proposta formativa operam sob condições estruturais bastante distintas, retomadas adiante. Consolidar uma proposta formativa para a Educação Infantil no território maranhense requer, portanto, considerar as especificidades do estado para pensar a construção da política, assegurando aos profissionais das redes os fundamentos do trabalho pedagógico que garantem às crianças seus direitos de aprendizagem.

3.1.2 O programa de formação

No âmbito do arranjo estadual descrito na subseção 3.1.1, a SEDUC-MA estabeleceu uma parceria técnica com o Laboratório de Educação (Labedu)² para a implementação de ações de formação continuada de professores e gestores, com foco no desenvolvimento da linguagem e na qualidade das interações na Educação Infantil.

Ainda vigente sob liderança da SEDUC-MA, o programa consiste em uma estratégia de formação continuada em cascata, apoiada no uso de materiais estrutura-

² O Laboratório de Educação (Labedu) é uma organização da sociedade civil que desenvolve e implementa metodologias fundamentadas em pesquisa, testadas na prática e adaptadas a diferentes contextos. Para mais informações, consultar o site: <https://labedu.org.br>



dos para formadores e docentes, e no monitoramento sistemático das práticas dos diferentes atores na esfera regional e municipal. A cada nível da implementação, os participantes são, ao mesmo tempo, sujeitos em formação e sujeitos que formam outros atores do sistema: um mesmo ator é participante da formação em um nível e formador no nível seguinte (ver Figura 1).

Ao longo do tempo, a cascata formativa consolidou-se em torno da seguinte estrutura:

- Formadoras do Labedu e da SEDUC-MA, responsáveis pela formação de todas as APRs dedicados exclusivamente à etapa da Educação Infantil;
- APRs, responsáveis pela formação de todas as APMs de sua URE, com foco na melhoria das práticas de docência e de gestão escolar na Educação Infantil;
- APMs, participantes dos encontros de formação conduzidos pelas APRs e de ações pontuais organizadas pela SEDUC-MA, e responsáveis pela formação de docentes e gestores de seu município;
- Gestores e docentes, participantes dos encontros de formação conduzidos pelas APMs, com foco específico no desenvolvimento das suas respectivas funções profissionais, e responsáveis por implementar, no cotidiano das suas escolas, as atividades e práticas estudadas na formação.

Níveis da formação em cascata

Figura 1





Entre 2024 e 2025, período que compõe o recorte desta pesquisa, o programa de formação estava em seu quarto e quinto ano de implementação, e passou a contemplar ações de monitoramento da realização tanto dos encontros formativos quanto das práticas nas escolas. Durante o período de realização das formações municipais, as APRs acompanhavam ao menos uma APM por módulo, conduzindo os encontros formativos junto a docentes e gestores; e, durante o período de realização das atividades práticas, APMs e APRs observavam a prática de uma amostra de professoras, a partir dos roteiros de observação do programa, registrando os dados em uma plataforma digital para sistematização e análise posterior.

Por meio da integração entre formação e monitoramento, o programa busca fortalecer e sustentar a capacidade de implementação das articuladoras regionais e municipais, bem como qualificar o trabalho realizado por docentes e gestores junto às turmas de Educação Infantil.

A carga horária prevista para cada ator, que varia conforme a sua posição na cascata, está sistematizada no Quadro 1, contemplando tanto as ações de formação quanto as de monitoramento:

Carga horária prevista, total e por módulo

Quadro 1

Ator	Ações formativas		Ações de monitoramento	Carga horária	
	Participa de encontros	Conduz encontros		Por módulo	Total no biênio
APR	<ul style="list-style-type: none"> 2 encontros $\times$ 3h = 6h 2 encontros online por módulo $\times$ 3h = 6h 	Formação estadual: 2 encontros $\times$ 4h a 8h = 8h a 16h	Observação de encontros formativos municipais: 4h Observação de práticas docentes: 4h	28h a 36h	224h a 288h
APM	<ul style="list-style-type: none"> 2 encontros $\times$ 4h = 8h 2 encontros online por módulo $\times$ 3h = 6h 	Formação municipal: 2 encontros $\times$ 4h a 8h = 8h a 16h	Observação de práticas docentes: 4h	26h a 42h	208h a 336h
Gestor(a) escolar	<ul style="list-style-type: none"> 1 encontro (foco em gestão) $\times$ 4h a 8h 1 encontro online por módulo $\times$ 3h 	—	—	7h a 11h	56h a 88h
Professor(a)	<ul style="list-style-type: none"> 1 encontro (foco em docência) $\times$ 4h a 8h 1 encontro online por módulo $\times$ 3h 	—	—	7h a 11h	56h a 88h

Fonte: Elaboração própria, com base no desenho do programa.

Nota: O percurso formativo compreende quatro módulos por ano, totalizando oito módulos no biênio de 2024 a 2025. As observações de monitoramento são realizadas de forma amostral, com um mínimo de sujeitos observados indicado por módulo.



Os sujeitos participantes da pesquisa foram APRs, APMs e professoras de crianças de 2 a 5 anos. As análises no nível da formação de formadoras incluem dados agregados de encontros de gestão e de docência, tomando como unidade de análise a qualidade da formação. As análises também relacionam a mediação de APRs e APMs aos resultados observados nas turmas de Educação Infantil, focalizando a atuação docente. Embora o programa também tenha previsto instrumentos de acompanhamento voltados às práticas de gestão escolar, sua aplicação não ocorreu de forma sistemática ao longo do período analisado, inviabilizando sua inclusão nas análises. Além disso, a escolha por focalizar as práticas efetivadas nas turmas de Educação Infantil é coerente com o foco na qualidade da formação docente desta pesquisa.

3.1.3 A metodologia de formação

A metodologia Aprender Linguagem³ foi utilizada como base para estruturar a formação em todos os níveis da cascata, com uma proposta de ciclos formativos sequenciados, que contemplam momentos coletivos de estudo, análise e planejamento de uma experiência de implementação prática, realizada pelos participantes no intervalo entre um encontro e o seguinte, a partir de seu respectivo papel profissional.

No caso da formação docente, cada módulo é estruturado em torno de uma atividade modelar voltada a promover o desenvolvimento da linguagem em situações comuns à rotina da Educação Infantil — leitura de história em voz alta, roda de conversa, brincadeira de faz de conta, jogos e brincadeiras com a linguagem e conversas e interações cotidianas. A formação se organiza em uma série de etapas interligadas ao redor da atividade proposta: momentos dedicados ao aprofundamento de referenciais teóricos sobre a dimensão da aprendizagem infantil focalizada na atividade, à análise da prática⁴ a partir de vídeos dessa mesma atividade, registrados em turmas de Educação Infantil em diferentes redes públicas de ensino, e ao planejamento conjunto da atividade estudada, a partir de um documento compartilhado de orientações e explicações que sinalizam o que as crianças podem fazer, pensar ou dizer a partir das ações e intervenções sugeridas. Embora não ocorra durante os encontros formativos, a realização da atividade pelas professoras faz parte essencial do percurso formativo: é a experiência em que elas integram aquilo que é aprendido na formação à sua prática.

³ Para conhecer o repertório de conteúdos teóricos que fundamentam a metodologia Aprender Linguagem, consultar a plataforma: <https://aprenderlinguagem.org.br>

⁴ No material da formação, a análise didática faz parte da estratégia de tematização da prática. Portanto, é dessa forma que as participantes se referem a ela. O relatório opta pelo termo mais universal “análise da prática ou atividade” para se referir à mesma proposta.



A metodologia também oferece pautas modelares de formação, em torno da mesma atividade e dos conteúdos relacionados a ela, que as APRs e as APMs primeiro vivenciam enquanto participantes e, posteriormente, estudam e analisam em preparação para os encontros que conduzem junto aos atores sob sua responsabilidade. Além disso, inclui materiais de referência para apoiar a realização das diferentes etapas dos encontros: trechos selecionados de textos para as discussões teóricas, vídeos curtos para a análise da prática, e o planejamento da atividade analisada. Esses materiais são disponibilizados aos participantes, que depois do encontro também podem revisita-los individualmente.

Para todos os públicos, cada módulo se encerra com uma ação prática no contexto de seu papel profissional, que depende da função que exerce na cascata. Para as formadoras, seja em nível regional ou municipal, os módulos resultam na realização de um encontro análogo ao que vivenciaram enquanto participantes e na observação dos desdobramentos de sua ação formativa, utilizando os instrumentos estruturados de monitoramento do programa; para docentes e gestoras⁵, o módulo termina na implementação, no contexto escolar, das estratégias e ações estudadas e planejadas durante a formação.

As escolhas de desenho apresentadas acima correspondem aos atributos identificados na seção 2.2 como característicos de formações de qualidade: a duração prolongada e cíclica, a participação coletiva de profissionais de um mesmo segmento e/ou função no sistema, a centralidade da prática como objeto de estudo, o uso de artefatos e representações que a materializam — vídeos, planejamentos, registros —, a disponibilidade de materiais de apoio à implementação prática, bem como a regularidade do monitoramento e do acompanhamento in loco. Essas correspondências são relevantes para a interpretação dos resultados deste relatório. O programa analisado é um estudo de caso em consonância com os consensos da literatura e com a experiência acumulada de implementações anteriores da metodologia (Cruz Pereira; Grembecki; Paulet Piedra, 2025; Paulet Piedra e Guida Bisognin, 2019), o que permite examinar aqui um novo desdobramento: o que acontece quando tal desenho é levado à escala.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa apoia-se em quatro instrumentos de coleta de dados. Três deles são provenientes do sistema de monitoramento do programa e usados como parte das rotinas dos próprios atores da cascata: a observação sistemática de turmas de

⁵ A formação de gestores segue a mesma lógica da formação docente, mas se organiza em torno de três eixos de atuação profissional — o papel da escola no desenvolvimento da linguagem infantil; os espaços e materiais a serviço desse desenvolvimento; e as situações de interação adulto-criança dentro e fora da escola, incluindo a relação com a comunidade. As atividades práticas correspondentes incluem, entre outras, a condução de encontros periódicos com equipes pedagógicas e famílias, diagnósticos críticos sobre espaços e acervos escolares, e a definição de diretrizes para documentação e comunicação das práticas da escola.



Educação Infantil, que documenta a qualidade das práticas pedagógicas; a observação sistemática dos encontros formativos, que descreve a qualidade da formação que chega a cada nível da cascata; e os questionários de execução das ações de formação do programa, preenchidos pelas APRs e APMs, que registram informações operacionais sobre os processos conduzidos ao longo da implementação. O quarto instrumento, os roteiros de entrevistas em profundidade, foi construído especificamente para este estudo e permite acessar as percepções e os sentidos atribuídos pelas participantes. As subseções a seguir descrevem cada um dos instrumentos.

3.2.1 Instrumento de observação de turmas de Educação Infantil⁶

O instrumento de observação de turmas de Educação Infantil foi utilizado para registrar as condições, intervenções e ações durante atividades realizadas com as crianças, com foco na qualidade das interações e oportunidades para o uso e o desenvolvimento da linguagem.

Os itens do instrumento estão organizados em três blocos, preenchidos de forma binária com valor 1 quando a condição, intervenção ou ação foi observada e 0 quando não foi:

- Condições organizacionais relacionadas ao planejamento e gestão de turma da professora, entendidas como necessárias para a realização da atividade com qualidade;
- Intervenções esperadas das professoras durante a atividade, de acordo com aquilo que é estudado na formação e com ênfase em elementos interacionais, linguísticos e conceituais;
- Ações realizadas pelas crianças durante a atividade.

Esta organização permite tratar a prática docente e as oportunidades de aprendizagem das crianças como duas faces de um mesmo processo. O instrumento documenta, na mesma situação, o que a professora faz e o que as crianças têm oportunidade de pensar, fazer e dizer.

Os itens que compõem os três blocos são descritores daquilo que foi observado durante a atividade. Não devem ser tratados como indicadores equivalentes ou independentes, mas como elementos que se complementam — sendo o preenchimento de alguns pré-requisito para outros. Isso acontece principalmente nos blocos das intervenções das professoras e das ações das crianças, que estão organizados seguindo uma progressão de complexidade definida no processo de construção e

⁶ A lista completa dos itens do instrumento, com suas descrições e níveis de complexidade, os procedimentos de verificação da progressão prevista e o procedimento de estimação dos índices derivados deste instrumento são apresentados na nota técnica metodológica ao final do relatório.



validação do instrumento. Essa progressão contempla práticas e interações gradativamente mais complexas do ponto de vista interacional, linguístico e conceitual (Rowe & Snow, 2020). Cada item desses dois blocos recebeu um nível de complexidade previsto — baixo, médio ou alto. A classificação é teórica e anterior à coleta; a verificação de que os dados observados se organizam segundo essa progressão foi feita posteriormente.

Nesta pesquisa, os dados coletados com este instrumento foram a base para a criação do índice de qualidade das condições e intervenções docentes — aqui referido também como índice de qualidade das práticas —, desfecho ao qual se busca relacionar os elementos da formação. Sua composição, escala interpretativa e usos analíticos são descritos na subseção 3.4.1.

3.2.2 Questionário de execução dos encontros formativos

O questionário de execução dos encontros formativos teve a finalidade de acompanhar a implementação das ações do programa nos diferentes níveis da cascata e garantir visibilidade do seu alcance e cobertura. Foi utilizado de forma censitária, coletando informações autodeclaradas sobre todos os encontros de formação realizados nos níveis regional e municipal — na URE, pelas APRs, e no município, pelas APMs —, sendo preenchido pelos próprios atores responsáveis ao término de cada ciclo formativo. A formação conduzida pelo Labedu e pela SEDUC-MA para as APRs não foi contemplada neste instrumento.

Previa-se, para cada nível, o registro de dois encontros por módulo: um com foco nas práticas de docência e outro voltado às práticas de gestão escolar. As informações registradas incluíram dados gerais do encontro — URE, município (quando formação municipal) e módulo de referência —, bem como data de realização, tipo de pauta (docência ou gestão), modalidade de execução (presencial, online ou híbrida), duração (oito, quatro ou menos de quatro horas) e quantitativo de participantes, distinguindo-se entre o número esperado e o número efetivamente presente.

Os dados coletados com este instrumento foram analisados para caracterizar a formação efetivamente ofertada pelo sistema — o volume de encontros realizados, sua modalidade, duração e alcance junto aos públicos previstos —, dimensionando o que foi entregue em cada município ao longo do percurso formativo. Embora o instrumento tenha sido utilizado tanto por APRs quanto por APMs, esta pesquisa focaliza os dados referentes às formações realizadas pelas APMs, no contexto municipal.



3.2.3 Instrumento de observação dos encontros formativos

O instrumento de observação dos encontros formativos foi utilizado para documentar e analisar a qualidade das formações realizadas nos diferentes níveis da cascata, reconhecendo que sua efetividade depende de condições que favoreçam a reflexão, o diálogo e a produção coletiva de saberes sobre a prática. O instrumento completo reúne descritores binários daquilo que foi observado durante o encontro formativo, abrangendo as seguintes dimensões:

- Recursos materiais — condições de espaço, materiais e logística para a oferta da formação;
- Correspondência com o planejamento — adequação entre o encontro realizado e o planejamento previsto, em termos de conteúdos, objetivos e estratégias;
- Estratégias formativas — tipos de estratégias utilizadas durante o encontro de formação;
- Interações — qualidade da interação entre os participantes, incluindo espaços de escuta e diálogo qualificado entre saberes e não saberes, bem como intervenções que promovam a reflexão dos participantes;
- Conteúdos da formação e relação com a prática — acesso, durante o encontro, a textos teóricos, modelos em vídeo ou planejamentos relacionados à prática dos participantes; coerência desses materiais com as concepções orientadoras do programa; diversidade e qualidade das oportunidades de contato com esses materiais.

Nesta pesquisa, os dados coletados com este instrumento foram analisados para examinar em que medida os recursos e estratégias observados se aproximam daqueles que a literatura aponta como necessárias para a oferta de uma formação de qualidade. Cabe destacar que, embora o instrumento já estivesse em uso para a coleta de observações em 2024, ainda se encontrava em processo de desenvolvimento e aprimoramento. A versão final do instrumento foi consolidada e implementada em 2025, razão pela qual as análises baseadas neste instrumento se restringem a esse ano.



3.2.4 Roteiros de entrevistas

Nas entrevistas em profundidade, foram utilizados roteiros semiestruturados para contemplar as experiências dos diferentes atores envolvidos na dimensão qualitativa da pesquisa: professoras, APMs e APRs. As perguntas do roteiro para professoras abordaram o histórico da entrevistada no programa de formação continuada do Pacto pela Aprendizagem, suas experiências nas formações enquanto participante e suas práticas com as crianças – com ênfase especial para o planejamento da atividade, por ser o principal material compartilhado no âmbito do programa para apoiar a atuação da professora entre encontros, conforme descrito na subseção 3.1.3. As perguntas do roteiro para APMs trataram das experiências da entrevistada enquanto mediadora no contexto das formações e das suas percepções sobre as práticas das professoras, também com ênfase no planejamento docente. O roteiro para APRs conteve as mesmas perguntas do roteiro para as APMs, e incluiu também um bloco de perguntas referentes às percepções da entrevistada sobre as práticas das APMs, considerando o fato de também estarem em um processo de desenvolvimento profissional. Ao final de todas as perguntas previstas, foi garantido um momento para impressões gerais sobre o programa de formação e quaisquer comentários adicionais que a entrevistada quisesse expressar.

3.3 Procedimentos de coleta

Com exceção das entrevistas, a coleta de dados ocorreu de forma descentralizada, integrada ao próprio processo de implementação. Os dados foram coletados pelos atores diretamente envolvidos na cascata formativa – APRs e APMs – e pela equipe de pesquisa como parte das rotinas de monitoramento já previstas no cronograma do programa. Para apoiar o uso adequado dos instrumentos ao longo da formação, foram realizados três encontros de orientação destinados a APRs e APMs, em 2024 e 2025. Ao todo, foram mobilizados quatro tipos de coleta:

a) Os **questionários de execução de encontros formativos** foram preenchidos pelas APMs após cada um dos oito módulos de formação realizados ao longo de 2024 e 2025, de forma censitária, prevendo-se um registro para cada encontro realizado. Ao todo, somaram 2.046 registros referentes a formações municipais, cobrindo 213 dos 217 municípios (98% de cobertura territorial).

b) Os **roteiros de observação dos encontros formativos** foram preenchidos pelas APRs e pela equipe de pesquisa, totalizando 195 registros ao longo dos oito módulos de formação, sendo 86 em 2024 e 109 em 2025. Esses registros foram pro-



duzidos por 29 sujeitos observadores, e contemplaram a observação de 111 APMs em 98 municípios (45,2% de cobertura territorial). A coleta foi feita de maneira amostral, sendo estimulados ao menos dois registros de observação por módulo para cada APR. A escolha de quais encontros observar coube ao próprio observador, em função da agenda de acompanhamento de sua URE, sem sorteio dos casos. As respostas foram registradas em um sistema online em um período definido pela SEDUC-MA, após a observação. Ressalva: em consonância com o processo de aprimoramento do instrumento descrito na subseção 3.2.3, as análises baseadas nos itens do instrumento consideram apenas os 109 registros coletados em 2025.

c) Os **roteiros de observação de turmas de Educação Infantil** totalizaram 1.383 preenchimentos ao longo de dois anos, por parte de 250 observadores, contemplando 593 professoras em 181 dos 217 municípios do estado (83,4% de cobertura territorial). A coleta também foi amostral, realizada pela equipe de pesquisa e por APRs e APMs nas turmas das escolas acompanhadas em visitas previstas no cronograma do programa, sem sorteio das professoras ou turmas observadas, sendo estimulados ao menos dois registros de observação por módulo para cada APR e cada APM, buscando contemplar professoras diferentes ao longo das observações. As turmas observadas concentram-se nas faixas etárias intermediárias da Educação Infantil, com 59,80% das observações em turmas de 2 a 3 anos e 28,20% em turmas de 3 a 4 anos, e tinham em média 16,88 crianças matriculadas, das quais 12,82 presentes no dia da observação. Esses dados caracterizam o conjunto efetivamente observado; a ausência de um cadastro comparável do universo de turmas das redes impede afirmar em que medida ele se assemelha às demais turmas dos municípios participantes.

d) As **entrevistas em profundidade** foram realizadas pela equipe de pesquisa, totalizando 20 entrevistas com 13 professoras, cinco APMs e dois APRs, ao todo englobando cinco municípios e duas UREs. A amostra foi selecionada pela viabilidade logística, ou seja, em municípios a menos de seis horas de um aeroporto local, mas buscando variar as regiões do estado para incluir a heterogeneidade do território. Uma URE se localizava em um dos principais centros urbanos do Maranhão, e a outra em uma área de municípios de porte menor, a algumas centenas de quilômetros de Teresina, PI. Um contato inicial foi feito pela equipe de pesquisa com as APRs das duas regiões escolhidas, e estas selecionaram as APMs da amostra, que por sua vez convidaram professoras do seu município. Aquelas que aceitaram o convite foram incluídas na amostra. Ambas as APRs eram atuantes no programa de formação desde o seu início. Não houve um critério comum estabelecido na seleção de APMs e professoras para além dos descritos acima.



As entrevistas foram conduzidas presencialmente durante duas visitas aos municípios no final do segundo ano da pesquisa (2025), entre os módulos sete e oito. As entrevistas com as docentes ocorreram nas escolas após a observação de uma atividade com as crianças; já as entrevistas com as APRs e APMs foram realizadas em sua maioria nas secretarias de educação, com exceção de uma que foi online. Todas foram gravadas em áudio e depois transcritas, tendo duração média de 20 a 40 minutos com professoras e 40 minutos a duas horas com formadoras. Em dois dos cinco municípios da amostra, a APM dividia o trabalho com uma segunda formadora contratada pela secretaria municipal. Nesses casos, a segunda formadora foi entrevistada com a APM e suas falas foram transcritas e analisadas em conjunto como a mesma unidade de análise.

Para facilitar a leitura, foram realizados ajustes mínimos de transcrição, como a omissão de hesitações e repetições, e ocasionais cortes de trechos irrelevantes para a análise, indicados por reticências entre colchetes ([...]). Os nomes próprios e outras informações potencialmente identificáveis foram substituídos por descrições genéricas, também entre colchetes, preservando-se o conteúdo substantivo das falas.

3.4 Procedimentos de análise

As análises realizadas nesta pesquisa articulam dados quantitativos e qualitativos, combinando informações sobre perfis dos atores, processos de implementação e experiências observadas, percebidas e relatadas pelas participantes. Os procedimentos descritos a seguir operam em duas unidades de análise distintas: o nível individual da observação, quando o interesse recai sobre a prática ou o encontro formativo registrado, e o município, quando o interesse recai sobre a relação entre os processos e variáveis da implementação. Os procedimentos de estimação do índice de qualidade das práticas, mobilizado em várias dessas análises, estão detalhados na nota técnica ao final do relatório.

3.4.1 Análise comparada da qualidade das práticas docentes entre módulos

A medida de qualidade utilizada neste relatório é o índice de qualidade das práticas, que sintetiza as condições de organização da atividade e as intervenções das professoras. O pressuposto subjacente é o de que esses elementos operam de forma articulada, como indicadores interdependentes de uma mesma dimensão latente da qualidade da situação pedagógica. Com base nessa hipótese, estimou-se, por meio da Teoria de Resposta ao Item (modelo logístico de dois parâmetros — 2PL), uma medida latente (θ) para cada observação, que expressa a qualidade das práticas pedagógicas registradas.



As ações das crianças não compõem a medida, mas são analisadas em relação a ela: examina-se a associação entre o índice de qualidade das práticas e o indicador de complexidade das ações das crianças registradas na mesma atividade. Essa análise, junto com os procedimentos de modelagem psicométrica, é detalhada na Nota Técnica ao final do relatório, que constata uma relação positiva e estatisticamente significativa entre essas dimensões. Esse achado sustenta, no plano empírico, o tratamento da prática e das oportunidades de aprendizagem das crianças como duas faces de um mesmo processo.

O índice de qualidade das práticas é uma métrica contínua e padronizada, centrada em zero por convenção do modelo: embora a escala seja teoricamente ilimitada, as estimativas concentram-se na faixa empiricamente informada pelos dados, situando-se aproximadamente entre -2,5 e 1,5 no conjunto do estudo. Para fins interpretativos, o índice foi organizado em faixas de 1,0 ponto, classificando as práticas segundo a qualidade das condições e intervenções observadas: muito abaixo da média (de -2,5 a -1,5), abaixo da média (de -1,5 a -0,5), na média (de -0,5 a 0,5) e acima da média (de 0,5 a 1,5). O valor máximo efetivamente observado (1,08) corresponde às observações em que todos os itens foram registrados como presentes; por isso, a faixa acima da média (0,5 a 1,5) é preenchida apenas até esse valor.

Nessa organização, valores próximos a zero correspondem ao centro empírico da escala, e não à ausência de qualidade — no qual, em média, cerca de três quartos das condições e intervenções previstas já estão presentes —, ao passo que valores mais altos indicam práticas em que essas condições e intervenções se realizam de forma mais consistente e aprofundada.

Para examinar a variação da qualidade das práticas observadas ao longo do percurso formativo, realizou-se uma análise comparada do índice de qualidade das práticas entre o módulo inicial (Módulo 1) e o módulo final (Módulo 8) do período contemplado entre 2024 e 2025. A comparação toma como unidade a observação individual e foi explorada graficamente por meio de box plots, com indicação do número de observações em cada grupo, e formalmente por meio de um teste t para amostras independentes, na versão de Welch. Adotou-se essa especificação por não pressupor igualdade de variâncias nem tamanhos amostrais equivalentes entre os grupos (Módulo 1: $n = 51$; Módulo 8: $n = 101$).

Cabe destacar que os grupos comparados não resultam de alocação aleatória nem se contrapõem a um grupo de controle: são conjuntos distintos de observações, produzidos em momentos diferentes do percurso formativo pelas rotinas de monitoramento do programa, conforme descrito em seções anteriores. O teste tem função descritiva, tendo sido empregado para dimensionar a magnitude da diferença entre os momentos inicial e final do percurso formativo incluído na pesquisa.



3.4.2 Análise descritiva das ações formativas e de monitoramento

Com o objetivo de caracterizar as ações formativas e de monitoramento desenvolvidas ao longo do período analisado, foram realizadas análises descritivas das informações referentes à implementação do programa, oferecendo uma visão geral da intensidade, da capilaridade e da continuidade das ações. Essas análises contemplaram indicadores relacionados à realização e à observação dos encontros formativos municipais e das práticas pedagógicas nas turmas de Educação Infantil, considerando aspectos como duração dos encontros, taxas de presença, quantidade de observadores envolvidos, número de sujeitos observados e distribuição territorial das observações.

No caso do instrumento de observação dos encontros formativos, os dados de 2024 foram mobilizados exclusivamente para fins de caracterização e contextualização descritiva da implementação, ao passo que os dados de 2025, coletados com a versão final do instrumento — revisada e implementada naquele ano, conforme descrito na subseção 3.2.3 —, foram utilizados nas análises item a item descritas adiante.

Como etapa complementar, realizou-se uma regressão linear simples tendo como variável independente o número de encontros de formação municipal de docência e gestão realizados e como variável dependente o número de observações de práticas pedagógicas nos municípios, ambos coletados em 2024 e 2025. A análise teve caráter exploratório e descritivo, buscando examinar a associação entre o volume de encontros formativos e o volume de observações de práticas realizadas nos municípios, como uma aproximação inicial ao grau de articulação entre essas duas frentes da implementação do programa.

3.4.3 Análise comparada da qualidade dos encontros formativos entre grupos de municípios

Foi realizada uma análise, item a item, do instrumento de observação dos encontros formativos, com base nos registros coletados em 2025. O objetivo foi examinar a frequência de marcação de cada item considerando diferentes grupos de municípios, organizados segundo a média do índice de qualidade das práticas das professoras observadas. Tratando-se de uma análise exploratória, a descrição dos resultados concentrou-se nos itens que apresentaram diferenciação relevante entre os grupos.

A análise foi conduzida a partir dos 58 municípios que dispunham de registros nos dois instrumentos: o de observação dos encontros formativos, coletado em 2025, e o de observação de turmas de Educação Infantil, coletado em 2024 e 2025.



Diferentemente do instrumento de observação dos encontros formativos, cuja versão final foi implementada apenas no último ano da pesquisa (subseção 3.2.3), o instrumento de observação de turmas não esteve sujeito a essa mesma restrição — o que permitiu utilizar o período completo (2024–2025) para compor médias municipais mais robustas. O conjunto reúne 98 observações de encontros formativos e 500 observações de turmas.

Para cada um desses municípios, calculou-se a média do índice de qualidade das práticas a partir das observações de turmas de Educação Infantil nele realizadas. Na sequência, os municípios foram distribuídos nas quatro faixas do índice definidas na subseção 3.4.1 — muito abaixo da média, abaixo da média, na média e acima da média. Para fins analíticos, o grupo “muito abaixo da média” foi desconsiderado nas comparações por conter um único município. Assim, as análises concentraram-se nos municípios classificados como abaixo da média, na média e acima da média. Cabe destacar que os grupos não resultam de alocação aleatória: os municípios foram classificados de acordo com o índice de qualidade das práticas observado, o que significa que outras características municipais — como as descritas na subseção 3.1.1 — podem estar associadas tanto à classificação quanto aos resultados apresentados a seguir.

A Tabela 1 apresenta a composição de cada grupo e a distribuição das médias municipais do índice em seu interior.

Composição e distribuição dos grupos de municípios por faixa do índice de qualidade das práticas

Tabela 1

Grupo	Faixa do índice	N municípios	N de registros de observação		Índice de qualidade das práticas (média municipal)				
			Encontros formativos municipais	Turmas de Educação Infantil	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Desvio-padrão
Acima da média	[0,5 a 1,5]	15 (25,86%)	22 (22,45%)	133 (26,60%)	0,506	1,082	0,867	0,927	0,190
Na média	[-0,5 a 0,5]	27 (46,55%)	51 (52,04%)	240 (48,00%)	-0,440	0,480	-0,032	-0,048	0,291
Abaixo da média	[-1,5 a -0,5]	15 (25,86%)	24 (24,49%)	126 (25,20%)	-1,425	-0,513	-0,832	-0,832	0,236
Muito abaixo da média	[-2,5 a -1,5]	1 (1,72%)	1 (1,02%)	1 (0,20%)	-1,846	-1,846	-1,846	-1,846	—
Total	—	58	98	500	-1,846	1,082	-0,038	-0,052	0,707

Fonte: Elaboração própria.

Nota: As proporções podem não somar exatamente 100% em razão de arredondamento. As estatísticas das cinco últimas colunas descrevem a distribuição das médias municipais do índice de qualidade das práticas dentro de cada grupo, calculadas sobre as observações de turmas realizadas em cada município. O grupo “muito abaixo da média” reúne um único município, razão pela qual não há desvio-padrão e pela qual foi desconsiderado nas análises comparativas.



Para cada item, calculou-se a proporção de observações em que a ação, estratégia ou condição descrita foi registrada como presente. As proporções foram estimadas separadamente para cada grupo de municípios. Vale notar que o grupo “acima da média” reúne um número relativamente menor de observações de encontros formativos ($n = 22$), o que implica maior variabilidade nas proporções estimadas para esse grupo, e que a seleção dos itens apresentados no Quadro 2 tem caráter descritivo e exploratório, sem teste formal de significância entre grupos. O Quadro 2 reúne apenas aqueles itens que evidenciaram progressão entre os grupos, isto é, cuja frequência de marcação cresce de uma faixa para a outra.

Descrição dos itens selecionados para a comparação entre grupos de municípios

Quadro 2

Rótulo nos gráficos	Descrição completa do item
Compartilhou material de referência	Compartilhou com os participantes algum material externo de referência (ex.: páginas do site, textos teóricos etc.)
Leu o material de referência na reunião	Realizou a leitura em voz alta (ou silenciosa, mas durante a reunião) do material externo de referência
Pausou a leitura para comentar (com participação)	Fez pausas durante a leitura do material externo de referência para comentar um ou mais aspectos, solicitando a participação dos participantes
Fez pausas não planejadas (interesse dos participantes)	Realizou pausas não planejadas, em resposta ao interesse dos participantes
Levantou conhecimentos prévios	Levantou os conhecimentos prévios dos participantes para apresentar o conteúdo do material externo de referência
Propôs conversas sobre o material	Propôs conversas entre os participantes relacionadas ao conteúdo do material externo de referência
Relacionou saberes dos participantes ao material	Estabeleceu relações entre os conhecimentos dos participantes e o conteúdo do material externo de referência

Fonte: Elaboração própria, com base no instrumento de observação dos encontros formativos.

Nota: Os rótulos da primeira coluna são as formas abreviadas utilizadas nos gráficos referentes a esta análise. As descrições reproduzem a redação original do instrumento de observação, que não segue a convenção de gênero adotada no restante deste relatório.

3.4.4 Análise comparada da qualidade dos encontros formativos entre módulos

Também foi realizada uma análise comparando a incidência dos itens do instrumento de observação dos encontros formativos entre o Módulo 4 ($n = 28$) e o Módulo 8 ($n = 15$), considerados, respectivamente, como os momentos inicial e final do último ano da formação neste estudo (2025). A análise considerou o conjunto



total de observações disponíveis nos dois módulos. Para cada item, calculou-se a proporção de observações em que a ação, estratégia ou condição descrita foi registrada como presente.

As proporções de marcação foram apresentadas de forma comparativa entre os módulos, por meio de gráficos de dumbbell. À semelhança da análise anterior, a descrição concentrou-se nos itens que apresentaram maior variação entre os módulos. O tamanho reduzido da amostra no Módulo 8 ($n = 15$) implica maior sensibilidade das proporções estimadas a variações pontuais, o que reforça o caráter exploratório desta análise. O Quadro 3 a seguir reúne os itens destacados para essa comparação.

Descrição dos itens selecionados para a comparação entre módulos

Quadro 3

Rótulo nos gráficos	Descrição completa do item
Ofereceu exemplos alinhados aos materiais	Ofereceu exemplos alinhados conceitualmente com os materiais de referência da formação
Ofereceu exemplos além do senso comum, alinhados aos materiais	Ofereceu exemplos além do senso comum e alinhados conceitualmente com os materiais de referência oferecidos pelo projeto ou material teórico
Parafraseou definições/exemplos dos materiais	Parafraseou adequadamente as definições e/ou exemplos oferecidos pelos materiais de referência ou material teórico
Leu texto teórico sobre a prática tematizada	Leu um texto teórico sobre o conteúdo subjacente à prática tematizada
Leu o material de referência na reunião	Realizou a leitura em voz alta (ou silenciosa, mas durante a reunião) do material externo de referência
Leu/repetiu definições na íntegra (garantir compreensão)	Leu e/ou repetiu na íntegra as definições e explicações formais contidas nos textos ou materiais de referência para garantir a compreensão adequada dos conteúdos por parte de todos os participantes
Compartilhou material de referência	Compartilhou com os participantes algum material externo de referência (ex.: páginas do site, textos teóricos etc.)
Fez pausas não planejadas (interesse dos participantes)	Realizou pausas não planejadas, em resposta ao interesse dos participantes
Fez pausas planejadas	Realizou pausas de forma planejada
Pausou a leitura para comentar (sem participação)	Fez pausas durante a leitura do material externo de referência para comentar um ou mais aspectos, sem solicitar a participação dos participantes
Pausou a leitura para comentar (com participação)	Fez pausas durante a leitura do material externo de referência para comentar um ou mais aspectos, solicitando a participação dos participantes
Verificou a compreensão dos participantes	Verificou a compreensão dos conteúdos por parte dos participantes
Enfaticizou colocações com que concordava	Comentou ou enfatizou aspectos específicos das colocações dos participantes com as quais estava de acordo
Comparou/contrapôs intervenções dos participantes	Comparou ou contrapôs as intervenções de diferentes participantes
Convidou os participantes a expressarem o que pensam	Convidou os participantes a expressarem o que pensam, para além de afirmar ou negar o que o responsável pela formação diz



Levantou conhecimentos prévios	Levantou os conhecimentos prévios dos participantes para apresentar o conteúdo do material externo de referência
Propôs conversas sobre o material	Propôs conversas entre os participantes relacionadas ao conteúdo do material externo de referência
Relacionou saberes dos participantes ao material	Estabeleceu relações entre os conhecimentos dos participantes e o conteúdo do material externo de referência

Fonte: Elaboração própria, com base no instrumento de observação dos encontros formativos.

Nota: Os rótulos da primeira coluna são as formas abreviadas utilizadas nos gráficos referentes a esta análise. As descrições reproduzem a redação original do instrumento de observação, que não segue a convenção de gênero adotada no restante deste relatório.

3.4.5 Análise da associação entre formação, monitoramento e qualidade das práticas docentes

Para examinar os fatores associados à qualidade das práticas docentes nos municípios, estimou-se um modelo de regressão linear múltipla tendo como variável dependente a média municipal do índice de qualidade das práticas — isto é, a média das observações realizadas em cada município ao longo dos últimos dois anos do programa (2024 a 2025). A análise abrange os 217 municípios que compõem a base, sem perda de observações por dados ausentes.

As variáveis explicativas foram organizadas em dois blocos: indicadores de implementação do programa, derivados de dados primários coletados entre 2024 e 2025, e indicadores de contexto estrutural e demográfico, construídos a partir de fontes secundárias. Os Quadros 4 e 5 apresentam a definição, a fonte e o ano-base de cada variável.

O bloco de implementação reúne três indicadores. O monitoramento das práticas é medido pelo número de observações de turmas de Educação Infantil realizadas por município ao longo dos dois anos, e busca captar a intensidade do acompanhamento pedagógico em campo. A dimensão formativa é representada por duas medidas complementares: a participação das APMs nas formações promovidas pela SEDUC-MA e conduzidas online pelo Labeledu, duas vezes por ciclo, tomada como proxy do acesso e do engajamento no processo de formação das formadoras⁷, e a realização de encontros formativos pelas APMs, que indica em que medida o cascateamento da formação chegou ao nível municipal.

⁷ Diferentemente dos demais indicadores desta análise, esta variável não é derivada dos quatro instrumentos descritos na subseção 3.2, mas de registros administrativos internos de frequência nos encontros de formação online, mantidos pelo Labeledu como parte da operação da parceria com a SEDUC-MA.



Indicadores de implementação do programa (dados primários)

Quadro 4

Dimensão	Rótulo	Descrição completa da variável	Fonte	Ano-base
Monitoramento	Observações de turmas de Educação Infantil	Número de observações realizadas em turmas de Educação Infantil por município.	Instrumento de observação de turmas de Educação Infantil	2024 e 2025
Formação	Participação das APMs nas formações	Frequência média de participação das APMs do município nos webinários de formação promovidos pela SEDUC-MA junto ao Labedu	Registros internos de frequência nos encontros de formação online	2024 e 2025
Formação	Realização de encontros formativos municipais	Proporção dos encontros formativos previstos que foram efetivamente realizados pelas APMs no município.	Questionário de execução dos encontros formativos	2024 e 2025

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Os rótulos da segunda coluna são as formas abreviadas utilizadas nas tabelas referentes a esta análise.

O bloco de contexto reúne cinco variáveis estruturais e demográficas, construídas a partir de fontes secundárias oficiais, que funcionam como controles. Três delas caracterizam o município de modo geral: a estrutura territorial (densidade demográfica do município), a composição demográfica (percentual da população que se autodeclara preta ou parda) e a vulnerabilidade socioeconômica (Índice de Vulnerabilidade Social⁸). As outras duas dizem respeito ao sistema educacional: o número de docentes da rede pública municipal de Educação Infantil e o percentual de escolas de Educação Infantil situadas em área urbana.

A escolha dessas duas últimas responde a hipóteses específicas sobre o desafio de implementar a formação em escala. O número de docentes é tomado como medida do porte da rede, sob a hipótese de que redes maiores enfrentam maior dificuldade para formar todo o corpo docente. O percentual de escolas urbanas reconhece que as escolas rurais apresentam desafios estruturais próprios — de deslocamento, conectividade e infraestrutura — que podem dificultar a chegada da política à prática.

⁸ O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), sintetiza dezesseis indicadores organizados em três dimensões: infraestrutura urbana, capital humano e renda e trabalho. Varia de 0 a 1, e valores mais altos indicam maior vulnerabilidade. A série municipal disponível no Atlas da Vulnerabilidade Social tem como base o Censo Demográfico de 2010, anterior ao período analisado nesta pesquisa; a variável deve ser lida, portanto, como caracterização estrutural do município, e não como retrato de sua condição atual.



Indicadores de contexto estrutural e demográfico (dados secundários)

Quadro 5

Dimensão	Rótulo	Descrição completa da variável	Fonte	Ano-base
Estrutura territorial	Densidade demográfica	Densidade demográfica do município, em habitantes por km²	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Áreas Territoriais dos Municípios	2025
Composição demográfica	População preta ou parda	Percentual da população do município que se autodeclara preta e/ou parda	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Demográfico	2022
Vulnerabilidade socioeconômica	IVS	Índice de Vulnerabilidade Social do município¹	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Atlas da Vulnerabilidade Social	Censo 2010
Estrutura educacional	Docentes de Educação Infantil	Número de docentes da rede pública municipal de Educação Infantil	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censo Escolar	2024
Organização da oferta	Escolas de Educação Infantil urbanas	Percentual de escolas de Educação Infantil do município situadas em área urbana	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censo Escolar	2024

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Os rótulos da segunda coluna são as formas abreviadas utilizadas nas tabelas referentes a esta análise. As variáveis número de docentes e densidade demográfica entram nos modelos transformadas pelo logaritmo natural, conforme descrito adiante.

A seleção das variáveis explicativas foi refinada com base em critérios de parcimônia e em diagnóstico de multicolinearidade. O Fator de Inflação da Variância (VIF) identificou redundância informacional, sobretudo entre variáveis de porte municipal e entre diferentes indicadores socioeconômicos, com valores muito acima do limiar recomendado ($VIF > 10$). Diante disso, preservou-se, para cada dimensão teórica, a variável que melhor a representava de forma não redundante. Entre os indicadores de implementação inicialmente considerados, o engajamento das APRs nas formações não foi retido na especificação final, por não apresentar associação relevante com a variável dependente (correlação de 0,096 com a variável dependente, sem significância estatística em nenhuma especificação testada).

Duas variáveis estruturais, a densidade demográfica e o número de docentes da rede pública municipal de Educação Infantil, apresentaram distribuição assimétrica à direita, padrão característico de dados municipais. Para reduzir essa assimetria e mitigar a influência desproporcional de municípios de maior porte, ambas foram transformadas pelo logaritmo natural na forma $\log(x + 1)$, o que preserva os



casos com valor zero. Com essa transformação, os coeficientes associados passam a refletir variações relativas entre municípios, e não diferenças absolutas de escala, contribuindo ainda para a redução da heterocedasticidade e para a estabilidade das estimativas.

Por fim, as duas medidas da dimensão formativa, a participação das APMs nas formações promovidas pela SEDUC-MA e a realização de encontros formativos pelas próprias APMs, apresentaram correlação de 0,565 entre si, a mais elevada do conjunto de preditores. Embora esse valor não configure problema de multicolinearidade pelos critérios do VIF (todos inferiores a 2), a variância compartilhada entre as duas medidas orientou a estratégia de apresentação dos resultados em duas partes, descrita a seguir.

Todos os modelos foram estimados por mínimos quadrados ordinários, mantendo-se a mesma base de 217 municípios descrita anteriormente. As cinco variáveis de contexto foram mantidas fixas, como controles, em todas as especificações, de modo que as associações estimadas para os indicadores de implementação são líquidas das diferenças estruturais e demográficas entre os municípios.

A multicolinearidade foi monitorada em todas as etapas por meio do VIF, com valores inferiores a 2 para a totalidade das variáveis em todas as especificações, muito abaixo dos limiares críticos usualmente adotados ($VIF > 5$ ou $VIF > 10$). A robustez do modelo final foi adicionalmente verificada por meio de erros-padrão robustos à heterocedasticidade (estimador HC3), procedimento que evita supor que a variação não explicada pelo modelo tenha a mesma magnitude em municípios de portes distintos. Sob essa correção, as associações centrais permanecem estatisticamente significativas.

3.4.6 Análise de entrevistas em profundidade

A análise das entrevistas em profundidade com professoras e formadoras se deu por meio de uma codificação temática das transcrições. Para entender as percepções das participantes sobre o programa de formação, organizou-se um sistema inicial de códigos baseado nos modelos teóricos e evidências sobre programas formativos e aprendizagem docente — especialmente as revisões de Born (2023) e Hill e Papay (2022), bem como o arcabouço de Shulman e Shulman (2016), caracterizando uma etapa dedutiva de codificação. À medida que novos temas emergiram nas falas das entrevistadas, foram incluídos outros códigos complementares nos grupos já existentes, em uma etapa complementar de caráter indutivo. O Quadro 6 apresenta a relação dos 28 códigos e suas definições, organizados em 9 grupos temáticos. No grupo das transformações nas escolas, o código referente às professoras foi ainda subdividido em cinco subcódigos.



Definições dos códigos

Quadro 6

Código	Descrição
1) Princípios orientadores	Falas referentes aos diferentes princípios e concepções que orientavam o programa de formação.
• Pedagógicos da Educação Infantil	Princípios pedagógicos da Educação Infantil.
• De formação	Princípios da formação continuada.
• De monitoramento	Princípios do monitoramento e da avaliação da formação.
2) Estrutura do programa	Falas referentes aos elementos estruturais e operacionais do programa de formação.
• Duração prolongada	Duração prolongada do programa e/ou continuidade temática entre os diferentes módulos e encontros.
• Modalidade dos encontros	Modalidades presencial e online dos encontros formativos.
• Integração de equipes	Interação, coordenação e apoio entre equipes responsáveis pelas várias etapas da formação para possibilitar uma ação integrada.
3) Monitoramento	Falas referentes ao sistema de monitoramento do programa, incluindo as observações previstas e outras formas de acompanhamento entre encontros formativos.
• Observações de monitoramento	Observações de monitoramento das práticas nas turmas de Educação Infantil e dos encontros formativos, realizadas pelas formadoras do programa.
• Acompanhamento entre encontros	Momentos adicionais de acompanhamento e apoio às participantes da formação entre encontros formativos.
4) Estratégias formativas	Falas referentes às diferentes etapas do ciclo formativo do programa, a cada módulo, e as estratégias de formação correspondentes.
• Estudo e aprofundamento	Leitura e discussão de conceitos teóricos sobre o desenvolvimento da linguagem infantil e outros conteúdos da Educação Infantil.
• Análise/tematização da prática	Análise em pequenos grupos da prática de uma professora a partir de um vídeo.
• Planejamento conjunto	Discussão detalhada do planejamento da atividade analisada na tematização.
• Execução da atividade	Realização nas escolas, após o encontro, da atividade que foi estudada, tematizada e planejada na formação.
• Outras estratégias	Outras estratégias não previstas, como simulação de execução da atividade durante o próprio encontro formativo, momento de acolhimento com leitura literária, entre outras.
5) Materiais	Falas referentes aos materiais disponibilizados no ciclo formativo.
• Leituras	Trechos selecionados de textos sobre o desenvolvimento infantil previstos no plano de formação.
• Vídeo	Vídeos curtos da prática de uma professora.
• Planejamento	Planejamento aprofundado da atividade demonstrada nos vídeos.
• Instrumentos de observação	Instrumentos estruturados de observação de turmas de Educação Infantil.
• Livros de literatura infantil	Livros literários utilizados nas atividades de leitura.
• Outras leituras	Leituras adicionais buscadas pelas formadoras.



6) Teor prático	Falas referentes ao caráter prático dos encontros formativos.
• Conteúdos da prática	Conteúdos da formação relacionados à prática docente.
• Desafios reais	Direcionamento da formação para desafios autênticos dos contextos das participantes.
• Prática como experiência formativa	Caracterização da execução em sala de aula da atividade estudada no encontro formativo como parte da experiência formativa da professora.
7) Teor dialógico	Falas referentes ao caráter dialógico dos encontros formativos.
• Diálogo e interação	Momentos interativos reservados para trocas entre participantes nos encontros.
• Escuta	Espaço de escuta nos encontros para contribuições e questionamentos das participantes.
8) Transformações nas escolas	Falas que evidenciam mudanças no ambiente escolar e os principais atores focalizados no estudo: professoras e crianças.
• Professoras	Transformações ou evidências de desenvolvimento profissional das professoras, subcodificadas segundo o modelo de aprendizagem docente de Shulman e Shulman (2016) entre: <ul style="list-style-type: none"> • transformações na prática, • transformações na compreensão, • transformações nas crenças/visão, • transformações na motivação, • transformações na reflexão sobre a prática.
• Crianças	Transformações nos comportamentos e na aprendizagem das crianças.
9) Transformações nas formações	Falas que evidenciam mudanças nas formações, incluindo seus principais atores – as formadoras – bem como o contexto onde se inserem – as redes municipais.
• Formadoras	Transformações ou evidências de desenvolvimento profissional das formadoras.
• Município	Transformações nas práticas formativas, de monitoramento e nos princípios pedagógicos da Educação Infantil no município.

Fonte: Elaboração própria.

Os códigos foram atribuídos a segmentos das entrevistas considerados analiticamente relevantes. Esses segmentos, denominados unidades de sentido, ou falas, correspondem a trechos que expressam uma ideia relacionada a pelo menos um dos códigos listados acima. Uma mesma unidade de sentido pôde receber mais de um código quando seu conteúdo se relacionava simultaneamente a diferentes categorias analíticas. No total, foram registradas 1173 ocorrências dos códigos, distribuídas entre as 13 professoras e sete formadoras entrevistadas (cinco APMs e duas APRs).

Após a codificação, foram calculados, para cada código e cada grupo, a) o número de participantes que apresentaram pelo menos uma ocorrência do código, e b) o número total de ocorrências. A Tabela 2 apresenta essas frequências entre professoras e formadoras.



Frequência dos códigos, por grupo temático

Tabela 2

Código	Professoras (n = 13)		Formadoras (n = 7)	
	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)
1) Princípios orientadores	12 (92,3%)	47	7 (100%)	83
• Pedagógicos da EI	12 (92,3%)	38	7 (100%)	47
• De formação	4 (30,8%)	4	7 (100%)	19
• De monitoramento	4 (30,8%)	5	5 (71,4%)	17
2) Estrutura do programa	13 (100%)	48	7 (100%)	55
• Duração prolongada	4 (30,8%)	5	5 (71,4%)	8
• Modalidade dos encontros	12 (92,3%)	31	4 (57,1%)	11
• Integração de equipes	7 (53,8%)	12	7 (100%)	36
3) Monitoramento	10 (76,9%)	18	7 (100%)	86
• Observações de monitoramento	7 (53,8%)	11	7 (100%)	53
• Acompanhamento entre encontros	6 (46,2%)	7	7 (100%)	33
4) Estratégias formativas	12 (92,3%)	73	7 (100%)	119
• Estudo e aprofundamento	3 (23,1%)	3	7 (100%)	14
• Análise/tematização da prática	8 (61,5%)	11	7 (100%)	21
• Planejamento conjunto	10 (76,9%)	23	7 (100%)	26
• Execução da atividade	10 (76,9%)	29	7 (100%)	32
• Outras estratégias	5 (38,5%)	7	7 (100%)	25
5) Materiais	13 (100%)	68	7 (100%)	111
• Leituras	4 (30,8%)	7	6 (85,7%)	18
• Vídeo	10 (76,9%)	21	6 (85,7%)	24
• Planejamento	12 (92,3%)	28	7 (100%)	44
• Instrumentos de observação	-	-	3 (42,9%)	4
• Livros literários infantis	9 (69,2%)	12	5 (71,4%)	13
• Outras leituras	-	-	4 (57,1%)	5
6) Teor prático	11 (84,6%)	33	7 (100,0%)	37
• Conteúdos da prática	11 (84,6%)	23	7 (100%)	22
• Desafios reais	4 (30,8%)	5	5 (71,4%)	9
• Prática como experiência formativa	2 (15,4%)	5	5 (71,4%)	6
7) Teor dialógico	8 (61,5%)	30	6 (85,7%)	24



• Diálogo e interação	8 (61,5%)	15	6 (85,7%)	14
• Escuta	7 (53,8%)	15	6 (85,7%)	10
8) Transformações nas escolas	12 (92,3%)	149	7 (100%)	117
• Professoras	12 (92,3%)	109	7 (100%)	96
Prática	12 (92,3%)	44	7 (100%)	38
Compreensão	7 (53,8%)	21	7 (100%)	22
Crenças/visão	9 (69,2%)	19	7 (100%)	20
Motivação	7 (53,8%)	10	4 (57,1%)	10
Reflexão	6 (46,2%)	15	4 (57,1%)	6
• Crianças	12 (92,3%)	40	7 (100%)	21
9) Transformações nas formações	3 (23,1%)	4	7 (100%)	71
• Formadoras	-	-	7 (100%)	53
• Município	3 (23,1%)	4	6 (85,7%)	18

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Participantes, n (%) corresponde ao número de participantes que mencionaram o código ao menos uma vez e ao percentual que estes representam dentro de seu grupo (13 professoras ou sete formadoras). Ocorrências (n) corresponde ao número de vezes que o código foi atribuído no conjunto das entrevistas de cada grupo de participantes.

Devido ao caráter exploratório da pesquisa, a análise se orientou pela frequência dos códigos e grupos temáticos, considerando o percentual de participantes e o número absoluto de ocorrências, dando prioridade àqueles de maior frequência.

A seção de resultados descreve as principais ideias identificadas em cada grupo temático. Além disso, apresenta uma seleção de citações ilustrativas, escolhidas por representarem os pontos mais recorrentes ou aspectos particularmente elucidativos sobre os temas. Em alguns casos em que as análises se apoiaram mais diretamente nas frequências dos códigos como pistas da importância e disseminação de diferentes aspectos do programa de formação, trechos da tabela de ocorrências apresentada acima também são retomados na seção de resultados.



4. Resultados

Os resultados a seguir organizam-se a partir dos cinco níveis propostos por Guskey (2023) para a avaliação e o monitoramento de programas de formação continuada: as reações das participantes; suas aprendizagens; o apoio e a mudança institucional; o uso dos novos conhecimentos e habilidades na prática; e os desdobramentos nas crianças. Este estudo percorre os níveis em ordem inversa: primeiro verifica-se o desfecho final — o que aconteceu na prática, entre professoras e crianças nas turmas de Educação Infantil nos dois anos de implementação contemplados pela pesquisa (2024 e 2025) — para, depois, visitar e reconstituir as condições e mecanismos relacionados a ele. As reações das participantes não são tratadas em uma seção própria: atravessam a análise das entrevistas, nas falas sobre o programa, os encontros e os materiais.

A seção 4.1 caracteriza o desenvolvimento profissional docente em duas dimensões, que retomam os níveis descritos acima: as transformações na qualidade das práticas e sua relação com os desdobramentos percebidos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças (subseção 4.1.1) e as transformações nas compreensões, motivações e concepções das professoras sobre o próprio trabalho (subseção 4.1.2). Na Educação Infantil, as situações de interação são ao mesmo tempo o meio em que a aprendizagem acontece e o objeto de aprendizagem em si. Em decorrência disso, tanto nos dados do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil quanto nos das entrevistas, a análise considerou simultaneamente estes dois lados do mesmo fenômeno — o do ensino e o da aprendizagem.

Uma vez descritos os indícios da aprendizagem docente e das mudanças nas práticas ao longo do tempo, a seção 4.2 reúne as principais variáveis de implementação do programa de formação em suas duas frentes: a realização de encontros formativos (subseção 4.2.1) e de observações de monitoramento (subseção 4.2.2). A seção 4.3 aprofunda as escolhas pedagógicas centrais do programa de formação, definidas pelas observações e pelos atores entrevistados: o foco na prática docente, incluindo estratégias e materiais de apoio (subseção 4.3.1), e a mediação dialógica (subseção 4.3.2). Nestas seções, o apoio institucional efetivamente oferecido e as características das situações formativas são tratados não apenas como contexto, mas como resultados associados à implementação. Um dos objetivos é iluminar quais mecanismos e processos guardam relação com as mudanças analisadas na seção 4.1, e mapear dimensões que correspondem, empiricamente, àquilo que a literatura preconiza sobre formações de qualidade.



Por fim, a seção 4.4 investiga a qualificação progressiva das formações durante o processo de implementação. Primeiramente, a subseção 4.4.1 documenta mudanças na condução dos encontros formativos, oferecendo evidências compatíveis com a hipótese de que o desenvolvimento profissional das formadoras está associado a transformações na própria oferta formativa ao longo do tempo. Em segundo lugar, a subseção 4.4.2 examina a relação entre as variáveis de implementação do programa, as características do sistema e os níveis de qualidade das práticas docentes entre os municípios, com vistas a compreender quais destes elementos acompanham mais de perto as práticas de maior qualidade no nível da rede. A subseção 4.4.3 encerra os resultados com um olhar para os princípios orientadores que estruturaram o programa de formação, observando em que medida estes foram reconhecidos nas falas de atores dos diferentes níveis da cascata — um resultado que é tomado como indicativo da aprendizagem profissional dos sujeitos e da constituição de uma linguagem comum no sistema.

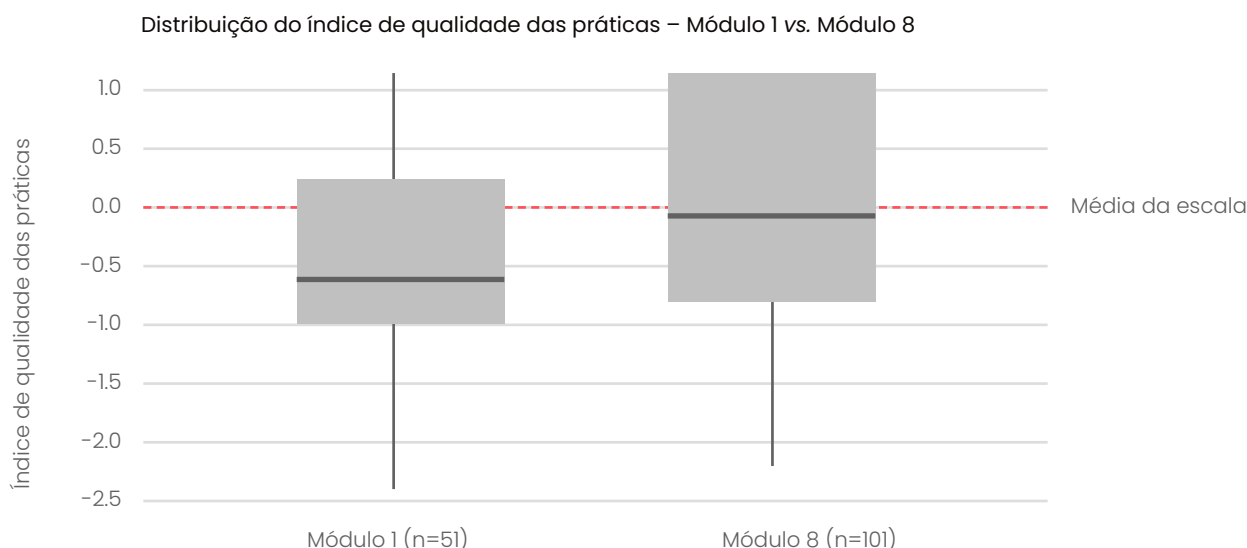
4.1. Desenvolvimento profissional docente

4.1.1 Transformações nas práticas: da ação docente às oportunidades de aprendizagem das crianças

A partir dos dados de observação direta, a Figura 2 e a Tabela 3 comparam a distribuição do índice de qualidade das práticas nos dois extremos do percurso formativo realizado em 2024 e 2025: o módulo inicial (Módulo 1) e o módulo final (Módulo 8). Os *box plots* mostram um deslocamento positivo, com mediana mais elevada e maior concentração de valores próximos ou acima de zero no módulo final.

Índice de qualidade das práticas entre os módulos 1 e 8

Figura 2





Estatísticas descritivas do índice de qualidade das práticas entre os módulos 1

Tabela 3

Módulo	N de observações	Mínimo	Q1	Mediana	Média	Q3	Máximo	Desvio-padrão
Módulo 1	51	-2,45	-1,01	-0,565	-0,488		1,08	0,897
Módulo 8	101	-1,67		-0,043	-0,036	1,08	1,08	0,889

Fonte: Elaboração própria, com base no instrumento de observação de turmas de Educação Infantil.

Nota: Cada observação corresponde a um registro de turma (Módulo 1: $n = 51$; Módulo 8: $n = 101$). A linha tracejada marca a média da escala. O 1º quartil (Q1) indica o valor abaixo do qual se encontram 25% das observações; a mediana representa o ponto central da distribuição; e o 3º quartil (Q3) indica o valor abaixo do qual se encontram 75% das observações. O valor máximo (1,08) corresponde às observações em que todos os itens foram registrados como presentes; no Módulo 8, o Q3 coincide com esse valor, ou seja, ao menos 25% das observações o atingem.

A comparação entre os módulos indica diferença estatisticamente significativa entre as médias do índice (teste t de Welch para amostras independentes; $t = 2,94$; $p = 0,004$). O índice é uma escala padronizada, centrada em zero e com desvio-padrão de 0,89 no conjunto de todas as observações do estudo. A média passa de -0,49 no Módulo 1 ($n = 51$) para -0,04 no Módulo 8 ($n = 101$), uma diferença de 0,45 ponto, ou 0,51 desvio-padrão, com intervalo de confiança de 95% entre 0,15 e 0,76.

A diferença registrada entre os dois módulos aproxima-se de uma mudança de faixa na escala do índice de qualidade das práticas. A mediana, ou seja, o centro da distribuição, subiu de aproximadamente -0,57 no Módulo 1 para cerca de -0,04 no Módulo 8, cruzando a fronteira entre a faixa abaixo da média e a faixa na média. A distribuição por faixa acompanha esse movimento. No Módulo 1, 11,76% das observações situavam-se muito abaixo da média, 43,14% abaixo da média, 29,41% na média e 15,69% acima da média. No Módulo 8, as proporções são de 0,99%, 38,61%, 24,75% e 35,64%: a faixa mais baixa praticamente desaparece e a faixa superior mais do que dobra. Cabe notar que parte expressiva das observações da faixa superior concentra-se no valor máximo da escala (1,08), representando um limite da medida: o índice não distingue diferenças entre práticas que já reúnem todas as condições e intervenções previstas. Assim, a diferença entre os módulos tende a estar subestimada nesse extremo da distribuição.



A descrição das faixas a seguir apoia-se nos itens do instrumento e em sua classificação por nível de complexidade, detalhados na Nota Técnica ao final do relatório. As práticas abaixo da média (valores de -1,5 a -0,5 na escala) asseguram o formato básico da proposta — uma leitura ou uma roda de conversa, com um tema definido e algum grau de participação das crianças —, mas a conduzem de forma pouco intencional no que diz respeito ao diálogo: são raras as intervenções que sustentam a conversa com e entre as crianças — como retomar e ampliar suas falas, oferecer pistas e perguntas que as ajudem a aprofundar uma ideia ou incentivar trocas entre elas. Também aparecem de forma limitada as condições organizacionais básicas — como a comunicação clara do que se espera na atividade e a gestão do tempo —, situação muitas vezes acompanhada de dispersão na turma. Já nas práticas na média (valores de -0,5 a 0,5 na escala), a maior parte dessas condições e intervenções de qualidade está presente: as professoras propõem atividades conceitualmente adequadas, abrem espaço para a participação das crianças, formulam perguntas relevantes e demonstram escuta. O que ainda as distingue das práticas mais avançadas, na faixa acima da média, é um refinamento da interação: as professoras conseguem dar continuidade e profundidade aos diálogos, retomando as falas das crianças, articulando as contribuições do grupo e sustentando conversas mais longas. Nesse sentido, o deslocamento observado entre o Módulo 1 e o Módulo 8 é compatível com um movimento das práticas registradas, de um cenário em que o diálogo ainda é incipiente para outro em que os elementos de qualidade já se tornaram predominantes — coerente com a natureza cumulativa e de médio prazo das mudanças na prática docente. Permanece, no entanto, uma margem de crescimento além do que se observou neste período.

É importante destacar que essa análise não acompanha as mesmas professoras ao longo do tempo, mas compara distribuições de observações registradas em diferentes momentos do percurso formativo. Por isso, as análises fornecem indícios de um aumento global da qualidade das práticas registradas entre as turmas observadas, e não da trajetória de professoras específicas.

Além disso, os dados qualitativos convergem com esses achados e ilustram a natureza das mudanças na qualidade das práticas. Nas entrevistas com as professoras, as transformações nas práticas foram o tipo de mudança mais citada, com 44 ocorrências distribuídas nas falas de 12 das 13 entrevistadas (92,3%); ver Tabela 4.



Frequência do código “Transformações na prática”

Tabela 4

Código	Professoras (n = 13)		Formadoras (n = 7)	
	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)
Transformações na prática	12 (92,3%)	44	7 (100%)	38

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Participantes, n (%) corresponde ao número de participantes que mencionaram o código ao menos uma vez e ao percentual que estes representam dentro de seu grupo (13 professoras ou 7 formadoras). Ocorrências (n) corresponde ao número de vezes que o código foi atribuído no conjunto das entrevistas de cada grupo de participantes.

As professoras citaram principalmente transformações na condução das atividades e na mediação das interações com as crianças. Exemplos disso nas situações de leitura em voz alta apareceram de forma recorrente, conforme ilustra a fala a seguir:

Eu leio... leio normal, como ela [a formadora] ensinou, porque tem que chamar a atenção deles [das crianças] para a leitura, né? Mas eu faço suspensezinho com eles. “E aí, o que será que vai acontecer?”, na hora que ele [o personagem do livro] vai chamar. “Eita, quem será que ele vai chamar agora para ajudar a puxar o rabanete? Vocês têm uma ideia de quem será?”. Aí eu mostro o livro e eles veem, “Ah, ele vai chamar o gato, tia”. Eu tenho que interagir para eles se interessarem. [...] No livro de rotina tem lá a roda de conversa e as perguntas que a gente vai fazer, tudo preparado.

As professoras associaram às formações a realização de perguntas e conversas durante a leitura, contrastando essa prática com o que uma entrevistada chamou de “leitura corrida”, ou “leitura tipo decorada, memorizada”.

O aumento de oportunidades para ouvir as crianças durante as atividades foi outra mudança bastante citada pelas professoras. Uma delas explicou como passou a não apenas acolher as falas espontâneas das crianças, mas também a convidá-las intencionalmente a se manifestar durante as rodas de leitura:

Quando vai fazer aquela roda de leitura, que é a contação de história, a gente achava que era ruim, que era terrível—isso na metodologia tradicional—um aluno dar uma cutucada aqui [...]. Por exemplo, no caso dos meninos ali [na atividade observada nesse dia] falando da casa: “Ah, a minha casa



é de tal cor!”. Antigamente, no modo tradicional, a gente achava que isso era, “menino cala a boca, faz silêncio, não pode, a tia tá contando a história, depois você conta”. Então assim, isso era tido como algo ruim. Agora, você vê que são macetes que devem existir no momento da leitura, que é a intervenção da criança com o professor, que é a intervenção, a sugestão, do professor com o aluno. Quando eu pergunto pro aluno, “Você tem uma casa? Qual é a cor da sua casa?”, então eu estou interagindo com o aluno. Quando o aluno sugere pra mim, então é porque ele tá dentro do contexto da história, e se torna um diálogo, se torna uma conversa, uma leitura e ao mesmo tempo uma conversa dinâmica entre professor e aluno. Eu acho isso super importante.

Outra professora, na mesma linha, disse que passou a encaminhar as rodas de conversa com mais preocupação em escutar as crianças e em estabelecer um diálogo do que em corrigir eventuais erros. Ela explicou que isso valia tanto para erros de linguagem, quanto para as respostas às perguntas colocadas. Por exemplo, diante da proposta “Vamos imaginar que vamos ao parquinho”, a professora descreveu uma forma distinta de lidar com ideias das crianças que, à primeira vista, poderiam parecer pouco realistas, como encontrar um Papai Noel no parque:

É que assim, o que eu vi lá no vídeo [da formação] muito foi isso. Tipo assim, você não constranger, corrigir. Eu só repeti a palavra correta. Mas, deixando claro pra ele [a criança] que eu entendi o que ele estava querendo dizer. A questão também, onde é que vai ter um Papai Noel? Onde é que eles vão ficar até sete e meia, entendeu? Então, tipo assim, eu creio que eu fui ajustando sem dizer que eles estavam errados. [...] E eles imaginam muita coisa. Você não pode podar essa imaginação. Você tem que entrar na imaginação deles.

Ambas as falas sugerem mudanças não apenas na prática das professoras, mas também na sua visão e compreensão sobre os objetivos prioritários das atividades: ampliar as oportunidades de uso e desenvolvimento da linguagem infantil, em vez de alcançar respostas “certas” sobre a história ou o assunto da conversa. Uma das professoras relacionou explicitamente essa forma de conduzir as atividades à formação: “Eu sempre deixo eles conversar, perguntar, eu não interrompo de jeito nenhum. Se eles mudam o conteúdo, eu sempre tento trazer pra aula que eu estou dando. Porque a formação, ela incentiva a gente a fazer assim. Então, assim, eu sempre procuro”. Essas transformações de ordem mais conceitual, da compreensão e visão das professoras, são exploradas mais a fundo na subseção seguinte, 4.1.2.



Os relatos das professoras convergem na percepção de que a formação promoveu mudanças incrementais em atividades que já faziam parte da sua prática, mas que passaram a ser realizadas com maior frequência e qualidade. Em relação à frequência, uma docente ressaltou que as leituras passaram a ocorrer diariamente, segundo ela, por incentivo das formações:

A gente, eu, sempre já contava histórias. Só que depois dessa formação, é como eu falei... De todas [as formações], da primeira, da segunda e dessa agora. Tipo assim, só incentivou mais ainda a gente trabalhar algo que a gente trabalhava, vamos dizer, duas, três vezes na semana. Agora a gente faz isso diariamente. Depois das formações, que aí a gente viu que a gente trabalhou uma vez e viu a melhora das crianças. As crianças interagindo mais. E aí só teve melhorias.

Outra professora destacou melhorias na qualidade das interações nas situações de leitura, referindo-se tanto às próprias intervenções quanto à disposição para escutar e integrar a perspectiva das crianças na mediação:

Hoje eu faço atividades, experiências mais elaboradas, leituras mais direcionadas, detalhes que passavam despercebidos na leitura. Eu já questiono a criança, eu acolho o conhecimento preexistente da criança. Aprendi. Porque às vezes a gente só lê, lê, lê, lê. Mas não dá voz à criança. Você vê ali que durante a leitura eles iam lá e falavam, "Olha, quando eu era bebê...". Porque a criança identificar que ela foi bebê, isso é importante. Então eles, "olha, quando eu era bebê eu tomava mingau". Tenho que acolher esses comentários da criança. E tudo isso eu aprendi já nessas formações. A acolher, a valorizar. Não é que antes a gente não fazia. Mas quando você participa dessa formação, você passa a ter um conhecimento mais sólido, mais científico.

Para algumas professoras, esse tipo de mudança representou uma transformação profunda na forma como se organiza a rotina com as crianças na Educação Infantil: "Quando a gente vai, a gente vai observando que outras colegas, elas fazem relatos parecidos com o da gente. A ausência dessa metodologia tradicional. Ela tá saindo das salas de aula. Aí tá entrando algo novo, que é a roda de conversa, que é a intervenção entre professores e alunos, alunos e professores. [...] O modo tradicional de contação de história, de leitura, ele tá indo embora," relatou uma das entrevistadas.

Por fim, várias docentes conectaram as mudanças na prática à forma de planejar o trabalho com as crianças. Uma das professoras que citou a leitura com inter-



venções explicou que, depois do início das formações, passou a antecipar tudo o que pretendia falar e perguntar durante a atividade. No caso de uma roda de conversa, ela disse, “Eu coloquei, tipo, lá no início: ‘Oi, crianças, vai ter uma festa?’ Fiz as perguntas, como na rotina. Fiz as perguntas que eu ia fazer pra eles”. A entrevistada contrastou esses roteiros detalhados das intervenções com os planos mensais mais genéricos que usava antes: “Não fazia. Era só um plano mesmo, plano mensal, mas não fazia nenhum roteiro, não fazia nada”.

Nas entrevistas com as formadoras em nível municipal (APMs) e regional (APRs), as transformações nas práticas docentes também foram citadas de forma expressiva. Foram registradas 38 ocorrências do código nas entrevistas com esse público, distribuídas nas falas das sete formadoras da amostra. As melhorias por elas relatadas vão ao encontro do que as professoras apontaram: maior escuta e intervenções para propiciar diálogos com as crianças, bem como um aprimoramento no planejamento e no preparo para as atividades. Além disso, foram mencionados o cuidado com a organização dos espaços, com menos distrações, e as oportunidades de exploração minuciosa dos livros no momento da leitura, entre outras.

A qualificação das interações com as crianças nas situações de rotina da Educação Infantil também teve destaque nas entrevistas das formadoras. Uma APM comparou as atividades de leitura em voz alta no início do programa de formação e no momento da entrevista:

Forma de leitura. O jeito de ler. O jeito de apresentar o material do livro, né? [...] Eu chamo a professora para ler, quem quiser ler, né? E aí eu observo como ela faz essa leitura para nós. E aí eu vejo que lá atrás as pessoas liam, assim, aleatoriamente, sem nenhuma ênfase, sem entonação. De um jeito que poderia fazer melhor. Essa leitura ficar uma coisa mais prazerosa para quem estava ouvindo, né? E aí [atualmente] eu vejo avanço com os vídeos que elas mandam.

Outra APM relacionou esse tipo de mudança à repetição das atividades propostas na formação e a sua incorporação ao cotidiano das turmas:

A gente tá vendo diferença na chamadinha, nunca mais foi igual⁹. A leitura também. Totalmente diferente. É algo que fica atrelado na rotina. Quando a gente propõe uma atividade, a chamadinha, já vai fazer parte da rotina diária das crianças. A roda de conversa, que antes também já era feita, a roda de conversa, mas às vezes era só para ter aquele diálogo de como foi o dia. Não tinha uma intencionalidade. E com essa proposta do faz

⁹ A “chamadinha” é uma atividade comum na rotina da Educação Infantil, geralmente realizada no início do dia, em que a professora e as crianças conversam sobre quem está presente na turma e quem não está. Na metodologia Aprender Linguagem, há orientações para apoiar as crianças no reconhecimento e na tentativa de chamar pelo nome os e as colegas da turma, recorrendo a um cartaz com suas respectivas fotos.



de conta, elas já ficam atrelando, tem um outro norte. E ela já é incorporada na rotina. É por isso que eu acredito que há mudança. Porque a gente propõe uma atividade e essa atividade é feita diariamente.

Uma transformação mencionada por mais da metade das formadoras é que as professoras costumavam priorizar o reconto e a dramatização das histórias, e a partir da formação, passaram a também ler para as crianças em voz alta, com o livro em mãos. “Antes, na hora que você falava em literatura infantil, já era fantasias, momento de dramatização,” relatou uma APR. Agora, as professoras “estão já lendo”. As falas das formadoras sugerem que as professoras passaram por uma mudança conceitual em relação à distinção entre leitura e contação de histórias, conteúdo bastante enfatizado nos encontros de formação. O relato de uma APM exemplifica essa mudança:

O que a gente via? Muita contação de história. Na mente deles eles estavam lendo, mas aí é diferente a contação da leitura. Então hoje eles conseguem sim fazer essa diferença de usar a roda de conversa para contar uma história, para fazer um reconto, para dar essa abertura. E a leitura para... integralmente estar ali lendo e sabendo até as demandas que as crianças fazem, né?

Nesse aspecto, observa-se uma diferença entre o olhar das professoras e o das formadoras. Enquanto a maioria das professoras caracterizou as mudanças na sua prática como uma qualificação e intensificação de atividades que já eram realizadas, as formadoras relataram que, após as formações, houve também a introdução de novas atividades, como a leitura em voz alta. Essa diferença de percepção entre formadoras e professoras é retomada na discussão.

Além das transformações na atuação docente, foram codificadas falas sobre transformações percebidas nos comportamentos e na aprendizagem das crianças. Essas mudanças dialogam com um dos achados do processo de validação do índice de qualidade das práticas: sua associação positiva com a complexidade das ações das crianças registradas na mesma atividade (ver Nota Técnica), indicando que atividades com melhores condições e intervenções costumam vir acompanhadas de oportunidades de interação mais complexas.

Nas entrevistas com as professoras, o código relativo às transformações nas crianças teve 40 ocorrências distribuídas nas falas de 12 das 13 entrevistadas (92,3%); ver Tabela 5. Entre as mudanças apontadas pelas professoras, foram citados maior interesse, paciência e organização durante as atividades, maior atenção a detalhes, maior participação nas atividades e maior complexidade nos raciocínios e formulações.



Frequência do código “Transformações nas crianças”

Tabela 5

Código	Professoras (n = 13)		Formadoras (n = 7)	
	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)
Transformações nas crianças	12 (92,3%)	40	7 (100%)	21

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Participantes, n (%) corresponde ao número de participantes que mencionaram o código ao menos uma vez e ao percentual que estes representam dentro de seu grupo (13 professoras ou 7 formadoras). Ocorrências (n) corresponde ao número de vezes que o código foi atribuído no conjunto das entrevistas de cada grupo de participantes.

O interesse das crianças pelas atividades propostas apareceu em várias falas associado ao estabelecimento de uma rotina conhecida pelas crianças. Por exemplo, uma professora explicou que as crianças “já sabem que nós temos essa vivência da leitura. Se eu não leio, eles perguntam: ‘E a leitura?’ Porque já têm essa vivência cotidiana da leitura”. Outra docente relatou uma percepção semelhante, descrevendo que sua turma já estava familiarizada com a rotina: “O povo tava perguntando, ‘E os meninos sabem que hoje é quarta-feira, é?’ Eu digo, ‘se eu te disser que eles esperam. Pela rotina. Sabem o que tem naquele dia’”.

As professoras apontaram, também, um aumento na capacidade de atenção das crianças para diferentes detalhes e nuances das atividades — por exemplo, as ilustrações dos livros infantis. Em várias falas, essa observação foi relacionada à repetição dos mesmos tipos de atividades na proposta da formação. Uma professora resumiu essa conexão da seguinte forma: “acho que à medida que a gente vai lendo várias vezes, eles vão percebendo mais coisas”. Outra professora acrescentou: “A gente conta [uma história] várias vezes, mas se você mudar o ambiente, até a entonação da voz, eles já observam algo que não foi igual à [leitura] passada”.

Entre as mudanças mais mencionadas pelas professoras está a participação das crianças nas atividades — em quantidade e em qualidade. Segundo as entrevistadas, as crianças assumiram maior protagonismo e participação nas práticas incentivadas pela formação. “Mesmo eu sendo a leitora, eles fazem parte daquele momento,” explicou uma delas.



Além disso, várias professoras observaram que as crianças passaram não apenas a conversar mais, mas a utilizar novas palavras corretamente e a formular suas ideias por meio de frases mais complexas. Por exemplo, uma professora descreveu a evolução da linguagem das crianças de sua turma depois de realizar as atividades propostas na formação:

A forma como eles se expressam, como eles estão juntando palavras, tentando botar a expressão deles para dizer o que eles pensam, o que eles sentem, eles estão conseguindo formular melhor. Não todos, mas a maioria, sim, já está fazendo isso. Não estão com palavras soltas, eles já estão conseguindo repassar para o adulto o que eles querem dizer realmente, o pensamento deles. Eu gostei muito. Eu percebi isso, que foi o que foi trabalhado na formação, essa questão da palavra, da gramática, de como eles formulam frases, e eu fui observar, e realmente eles já conseguem. Depois que você trabalha, você percebe isso.

Uma noção importante nas falas das professoras é que as transformações na aprendizagem das crianças foram entendidas por várias delas como indicador de que as práticas implementadas funcionavam e como incentivo para continuar o trabalho proposto nas formações. Uma professora resumiu a importância desse retorno das crianças para ela: “Quando eles falam uma coisa nova, assim, eu digo, ‘Nossa!’. Aí dá aquela alegria. ‘Não, eles soltaram uma coisa nova!’”.

Na mesma linha, outra docente relacionou a mudança em seu olhar sobre as capacidades das crianças a suas intervenções na prática e às oportunidades de aprendizagem oferecidas:

Antigamente a gente tinha o hábito de fazer uma leitura tipo decorada, memorizada, aí o que nós aprendemos, eu aprendi, foi a importância de avaliar e de fazer toda uma narração da capa do livro antes de abrir, quem fez a gravura, o nome do escritor, focar no tema da literatura. Então isso foi um dos primeiros avanços que a gente teve, foi dessa importância de saber a narrativa. Porque até então, a gente tinha aquele pensamento, “ah, eles são bebês, eles não vão entender a escritora, eles não vão entender de quem é a gravura”. Então quando você aprende tudo isso, você vai entender, explicar para eles e você vê que eles evoluem: “Olha, a tia que escreveu esse livro, o nome da história, qual o nome da história?” Eles reproduzem: “A tia que fez os desenhos foi a tia ‘X’,” aí você sente, você vê, que essa prática, esse aprendizado que a gente ganhou, evoluiu demais.



Entre as formadoras, o código de transformações nas crianças teve 21 ocorrências, presentes nas falas de todas as sete entrevistadas. As mudanças citadas convergem com as observações das professoras a respeito da postura das crianças, que estavam mais preparadas e familiarizadas com as atividades da rotina. As formadoras também destacaram que as crianças ganharam “voz”, se tornaram “protagonistas”, “curiosas, observadoras” e “destemidas” para se expressar, tendo participação mais “efetiva” nas atividades. Uma APM descreveu essa mudança, enfatizando a sua relação com as condições e as intervenções realizadas pelas professoras:

As crianças agora têm vez, elas já estão fazendo perguntas e sendo... Elas estão sendo ouvidas, né? Estão sendo já sujeitos protagonistas. Já são protagonistas, isso a gente tem cobrado muito, porque não existia essa roda de leitura, esse momento da escuta, das intervenções. Já existem intervenções durante a leitura. Porque liam e pronto, não existiam as intervenções.

Outra APM identificou essa mesma relação a partir de uma observação em sala, ao afirmar que as crianças estavam “todas bem, se expressaram bem [...]”. Tem a ver com as formações, com as propostas direcionadas a eles [às crianças]”. Assim como ela, outras formadoras apontaram mudanças relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento lógico, cognitivo e linguístico das crianças. Por exemplo, uma APM notou que crianças que até pouco tempo atrás não sabiam ler já reconheciam os nomes dos colegas durante a chamadinha:

Até a questão de outra criança pronunciar o nome, porque às vezes a professora só dizia o nome da criança [na atividade da chamadinha]. E quando a gente teve a formação, elas já mudaram um pouquinho, porque outras crianças já poderiam estar pronunciando o nome das demais. [...] Elas reconhecem, uma criança reconhece o nome da outra, mesmo sem saber ler, mas elas já estavam reconhecendo o nome das outras crianças justamente por essa interação.

As entrevistas com as formadoras apontam para um olhar mais amplo por parte desse público sobre as relações entre o processo de transformação das professoras e o das crianças. Nas falas das formadoras, houve uma alta coocorrência entre os dois códigos analisados até aqui: 12 dos 21 trechos codificados sobre mudanças nas crianças (57,1%) também contêm o código sobre mudanças na prática docente. Comparativamente, nas entrevistas das professoras, apenas nove das 40 ocorrências codificadas de mudanças nas crianças (22,5%) tiveram coocorrência com as mudanças na prática. A diferença sugere que as formadoras enxergam o desenvolvimento desses dois atores como processos integrados. Esta associação



aparece, por exemplo, no comentário de uma APR sobre o aumento no cuidado e interesse das crianças no manuseio de livros:

O como chega na criança é principalmente a criança parar para ouvir a professora lendo. Isso é muito interessante, porque elas têm essa dificuldade e à medida que elas [as professoras] vão fazendo o percurso leitor com as crianças, elas vão observando que as crianças param, as crianças já... Para você ter uma ideia, eu não escuto mais elas [as professoras] dizem assim, "Ah, esse menino rasga livro demais," não tenho escutado isso. Porque anteriormente era um cuidado, era um medo de disponibilizar esses livros para as crianças, pela quantidade que era pouca, mas também pelo uso que eles faziam. E [hoje] eu chego nos municípios, os baús [de livros] estão lá, as crianças estão folheando, estão participando. [...] As crianças participam, elas gostam, elas... elas folheiam os livros, se divertem com esse livro. Até a forma de pegar o livro, eu tenho observado, porque as professoras estão orientando como é que usa o livro. A criança hoje, por mais pequeninha que ela seja, ela já sabe de onde começa a ler o livro. Então, tudo isso foi aprendido. Não foi uma coisa assim, feita de forma assistemática, não.

Neste comentário, a formadora relaciona o maior cuidado e interesse das crianças com os livros à forma como as professoras passaram a disponibilizá-los e a orientar seu uso. Assim como ela, outras formadoras vincularam as mudanças nas práticas das professoras aos aprendizados das crianças. Algumas apontaram, explicitamente, não apenas que as transformações na prática docente geraram transformações nas crianças, mas também que os novos comportamentos das crianças incentivaram as professoras a seguir com as novas práticas. Essa via de mão dupla ecoa o que as próprias professoras relataram ("aquela alegria" diante de algo novo dito pelas crianças) e é coerente com a leitura da prática docente e da aprendizagem das crianças como faces de um mesmo processo.

4.1.2 Transformações nas compreensões e concepções das professoras

Além das mudanças concretas na prática das professoras — e seus eventuais desdobramentos nas crianças —, as entrevistas apontaram mudanças de ordem mais conceitual, relativas às compreensões, às crenças e visões, à motivação e à reflexão sobre a própria prática. A Tabela 6 mostra a frequência dos códigos correspondentes.



Frequência dos códigos “Transformações na compreensão”, “Transformações nas crenças/visão”, “Transformações na motivação” e “Transformações na reflexão sobre a prática”

Tabela 6

Código	Professoras (n = 13)		Formadoras (n = 7)	
	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)
Transformações na compreensão	7 (53,8%)	21	7 (100%)	22
Transformações nas crenças/visão	9 (69,2%)	19	7 (100%)	20
Transformações na motivação	7 (53,8%)	10	4 (57,1%)	10
Transformações na reflexão sobre a prática	6 (46,2%)	15	4 (57,1%)	6

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Participantes, n (%) corresponde ao número de participantes que mencionaram o código ao menos uma vez e ao percentual que estes representam dentro de seu grupo (13 professoras ou 7 formadoras). Ocorrências (n) corresponde ao número de vezes que o código foi atribuído no conjunto das entrevistas de cada grupo de participantes.

Partindo do entendimento de que uma formação de qualidade é aquela que se traduz em transformações na prática, conforme apresentado na introdução, a análise desse grupo de códigos se aprofundou sobretudo nas falas que tratavam concomitantemente de mudanças nas práticas docentes. Assim, os comentários sobre transformações na compreensão e visão das professoras permitiram examinar a inter-relação entre essas dimensões do processo de aprendizagem profissional. Todas as sete formadoras mencionaram ambos os tipos de mudança; perspectivas semelhantes apareceram também entre as professoras.

As entrevistadas citaram um novo entendimento entre as professoras sobre como se dá o processo de desenvolvimento da linguagem infantil: o papel da leitura, a diferença entre leitura e contação de histórias (já apontada na subseção 4.1.1 e citada principalmente pelas formadoras) e a oralidade das crianças. Por exemplo, uma APR explicou:

Elas [as professoras] têm entendido a importância da leitura, elas têm melhorado a forma de ler, já se preocupam. [...] O entendimento da questão



conceitual, elas têm evoluído. Por exemplo, nem eu e nem elas sabiam dessa questão de onomatopeias. Entendeu? E aí eu vejo que essa discussão também tem favorecido. Porque elas fazem, a gente vê que elas fazem porque elas entendem, elas compreendem. E é com a tal da intencionalidade, que antes fazia, mas não sabia nem por que fazia. Fazia porque fazia. [...] Nesse ponto eu vejo que elas evoluíram bastante.

Além disso, apareceram falas relativas a mudanças na compreensão de como as crianças pequenas aprendem, no sentido de que “o desenvolvimento da linguagem está no cotidiano, nessa relação com a criança a todo momento”. Uma APR relatou que, antes da formação, ouvia com frequência professoras dizerem que “as crianças não conseguem parar para ler”, o que gerava ansiedade e as levava a preferir a contação de histórias:

Primeira coisa que elas incorporaram é a ideia de que a criança pequena não precisa ficar estática, vidrada na professora, para ela poder estar—principalmente as pequeninhas, né?—ela estar acompanhando a leitura, porque existia uma ansiedade muito grande. Como elas [as professoras] não tinham essa cultura de ler, elas sentiam muito mal ao fazer. Não vou generalizar, mas eu ouvia muitos relatos, de dizer assim, “as crianças não conseguem parar para ler”. Teve um município que a professora chorou, ela estava desesperada, porque ela era bem interessada. Por isso que elas contavam histórias [em vez de ler], porque quando elas contavam histórias, as crianças ficavam mais atentas, porque elas faziam gestos, faziam malabarismo.

Na avaliação da APR, houve uma mudança de compreensão: as professoras passaram a entender que a criança pode acompanhar a leitura sem ficar imóvel. Ela resumiu: “Elas tinham dificuldade de ler porque elas achavam que as crianças não prestavam atenção. Então, a primeira barreira que foi quebrada foi essa: que mesmo a criança não estando ali vidrada, ela pode ir aprendendo sobre a leitura”. Segundo ela, isso permitiu que as docentes lessem em voz alta com mais tranquilidade, ampliando seu repertório para além das contações e dramatizações. O episódio ilustra a relação entre a compreensão e a prática das professoras, que orienta esta subseção.

No que diz respeito às visões do ensino e da aprendizagem, as mudanças relatadas pelas formadoras sugerem que houve a incorporação de uma crença na capacidade e no potencial das crianças, que também se alimentou das novas compreensões descritas anteriormente:



A criança hoje, elas são capazes de fazer qualquer coisa. As crianças são sujeitos, ativos, capazes. Já compreenderam isso. Porque a criança não era vista assim. Não era vista como esse ser capaz de fazer, de compreender, de explorar, de entender, de produzir. Tudo isso hoje acontece, a gente já vê isso. Não é convencional? Claro que não. Eles não iniciam escrevendo convencionalmente. Eles não leem convencionalmente. Então, elas [professoras] já entenderam que a criança se desenvolve assim.

Essa crença aparece também nas falas sobre a capacidade das crianças de participar de conversas complexas, incluindo diálogos sobre os autores e ilustradores dos livros infantis (subseção 4.1.1). Uma APM apontou uma mudança ampla na visão das professoras sobre o papel da Educação Infantil: elas deixaram de vê-la apenas como um espaço de cuidado, passando a valorizar a dimensão pedagógica, em um processo que, segundo ela, é gradual e contínuo. Ela explicou:

Eu acho que elas estão avançando em nível de consciência do que é trabalhar na Educação Infantil. [...] Porque antes pensavam em Educação Infantil só de cuidar. Só o cuidar. Prática como essa de hoje a gente praticamente nem via. Essas que você viu aqui. Então é fruto de um trabalho de longo tempo. [...] E isso vem melhorando ao longo dos anos. Não é, né? Paulatinamente, é um processo.

Assim como na relação entre as mudanças nas professoras e nas crianças, a direção da relação entre visão, compreensão e prática nem sempre foi linear. Houve relatos de professoras que aprenderam novas ideias na formação e depois mudaram a prática, e outras que primeiro testaram as práticas estudadas e, depois de ver a resposta da turma, passaram a compreender ou a acreditar com maior convicção na abordagem estudada na formação. Uma professora exemplificou esta última dinâmica, contando que inicialmente achava que as crianças não estavam aprendendo com as atividades propostas:

Eles aprendem brincando. A gente acha que não aprendeu. Meu Deus, às vezes eu fico preocupada. "Gente, a aula de hoje não prestou. Eu não consegui". Mas engano meu, eles aprendem sim. Aprendem tudo. Brincando no lúdico ali, às vezes parece que não tá prestando atenção, mas presta atenção demais. É muito bom.

A mesma professora acrescentou que, após os encontros formativos, passou a gostar de "fazer o prático" na sala com as crianças. Contou que algumas vezes saiu da formação pensando: "Meu Deus, mas como é que eu vou fazer aquela aula?"



A gente não entendeu ainda. E quando a gente passa pra fazer o prático... Ai, eu não sabia que era tão fácil assim". Nesse sentido, as mudanças na prática, na compreensão e na visão parecem interligadas, como processos que se retroalimentam. Uma APM resumiu:

Porque teoria, você lê tudo, a criança aprende, a ciência, mas quando você leva para a prática, aí existe uma diferença. Quando você começa a praticar, que você realmente [entende], "é isso mesmo que eles estão me dizendo e acontece". Então, valida. Valida a proposta quando você põe em prática e vê o resultado. Acredita, passa a acreditar, a criança é capaz de compreender um texto e recontar.

Além das mudanças na compreensão e na visão das professoras, foram registradas também algumas falas sobre mudanças na motivação e na reflexão delas sobre a prática, segundo o modelo teórico de Shulman e Shulman (2016). Sobre a motivação, ou disposição, das professoras para implementar as práticas propostas nas formações, elas próprias relataram que voltavam das formações mais seguras e confiantes, "recarregadas" para "trabalhar com mais alegria, com mais vigor, com mais energia", e com vontade de implementar e testar as atividades estudadas. As formadoras concordaram, comentando que havia alta adesão das docentes tanto nos encontros quanto na realização posterior das atividades nas escolas. Uma APR relatou que inicialmente houve resistência à formação em seus municípios, mas que depois as professoras passaram a gostar e "a gente não vê cara feia". Outra APM relacionou essa disposição das professoras à experiência de bons resultados:

Eu acredito que elas aprendam e elas têm um norte, uma direção a ser seguida que facilita no trabalho delas. Porque quando você dá a direção, isso já dá uma orientação para elas. Quando elas seguem, se torna melhor o trabalho delas. Para incorporar na rotina. Porque quando você me propõe uma atividade, me propõe um caminho, e eu executo aquela atividade, então, toda vez que eu for querer executar aquela atividade, eu vou querer seguir o mesmo caminho. (...) Você foi feliz no resultado, então você sempre vai seguir aquele caminho.

Por fim, quanto às mudanças na reflexão sobre a prática, apareceu em falas de professoras e formadoras a ideia de que as docentes aprofundaram o entendimento dos conteúdos da formação no momento da prática com as crianças. Segundo as entrevistadas, a partir de acertos e erros, as professoras fizeram ajustes e se tornaram mais conscientes dos seus processos. "Porque se você não conseguiu, você



vai tentar melhorar,” resumiu uma docente. Uma formadora também notou avanços nas reflexões das professoras durante os encontros formativos, observando que as discussões passaram a girar mais em torno de questões pedagógicas e de linguagem, e menos em torno de limitações operacionais e financeiras que fogem do escopo das professoras.

4.2 Formação com monitoramento como estratégia de implementação

A seção 4.1 apresentou as transformações observadas entre o Módulo 1 e o Módulo 8 em torno de dimensões complementares do desenvolvimento profissional docente. Esta seção volta-se para o intervalo entre esses dois momentos, buscando caracterizar quanto da formação prevista pelo programa chegou aos diferentes profissionais das redes de Educação Infantil do território maranhense. Em políticas de larga escala, nem sempre aquilo que é desenhado corresponde ao que acontece nos territórios, já que condições e decisões dos diferentes atores envolvidos podem modificar a própria política durante o processo de implementação. Por isso, a subseção 4.2.1 descreve a formação que foi efetivamente realizada nos municípios ao longo dos oito ciclos formativos — modalidade, duração e presença —, e a subseção 4.2.2 trata do monitoramento, que neste programa faz parte do próprio modelo de formação e é tratado aqui tanto como condição de implementação quanto como objeto de análise.

4.2.1 Estrutura e condições da formação: modalidade, duração e presença

Ao longo do percurso formativo analisado, foram registrados 2.046 encontros formativos, conduzidos localmente pelas APMs junto às equipes escolares dos municípios participantes. O desenho do programa previa dois encontros por módulo, um de docência e um de gestão, o que corresponde a 3.472 encontros municipais previstos nos 217 municípios ao longo dos oito módulos. Os registros permitem observar o volume de encontros reportados, a cobertura territorial e a regularidade da oferta ao longo do percurso.

Neste nível da cascata, 213 municípios (98,2% dos 217 participantes) realizaram ao menos um encontro formativo nos oito módulos, sendo 211 com foco em docência e 210 com foco em gestão. Em 20 municípios foram registrados todos os encontros previstos. No conjunto, foram documentados 58,9% dos encontros previstos, com distribuição equilibrada entre as duas pautas (Tabela 7).



Encontros municipais previstos e registrados, por tipo de pauta

Tabela 7

	Encontros com foco em docência	Encontros com foco em gestão	Total
Encontros registrados (n)	1.022	1.024	2.046
Encontros registrados por município (média)	4,7	4,7	9,4
Encontros previstos por município no biênio	8	8	16
Cobertura em relação ao previsto	58,90%	59,00%	58,90%

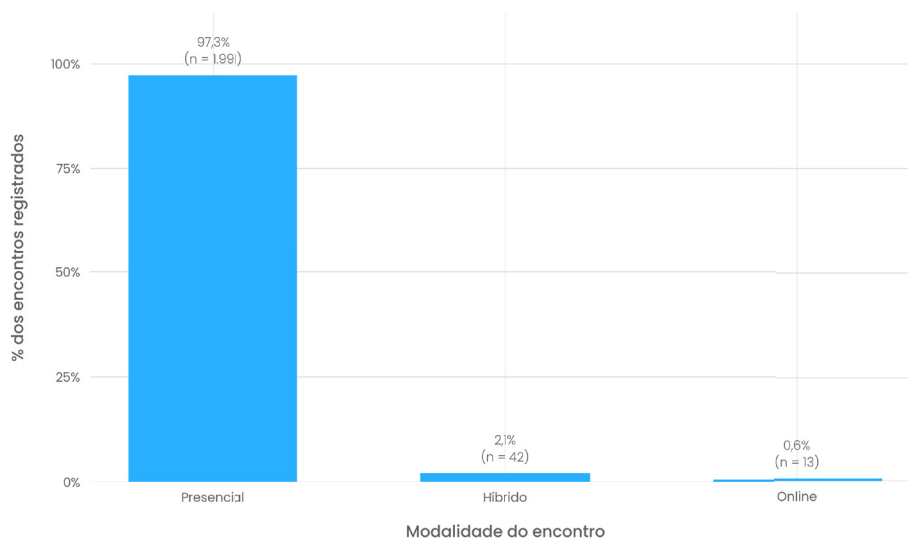
Fonte: Elaboração própria, com base nos questionários de execução dos encontros formativos.

Nota: A média de encontros registrados corresponde ao total de encontros registrados dividido pelos 217 municípios. A cobertura corresponde à razão entre encontros registrados e previstos. Por serem autodeclarados, os registros podem ser inferiores ao número de encontros efetivamente realizados.

Em relação às características gerais das formações municipais, a Figura 3 mostra que a modalidade presencial foi predominante neste nível da cascata, com 97,30% dos 2.046 encontros registrados, seguida pelas modalidades híbrida (2,10%) e online (0,60%). Esse padrão ocorre em um contexto de grande diversidade entre os municípios participantes (conforme descrito na seção 3.1.1) e indica que a formação municipal foi realizada, em sua quase totalidade, de forma presencial.

Formação municipal: modalidade dos encontros

Figura 3



Fonte: Elaboração própria, com base nos questionários de execução dos encontros formativos.

Nota: Proporções calculadas sobre os 2.046 encontros formativos municipais registrados em 2024 e 2025.



O questionário registra a modalidade de cada encontro, mas não as razões da escolha; nas entrevistas, professoras e formadoras apontaram razões principalmente relacionadas à carga horária disponível e às condições operacionais para participar de encontros online. As entrevistadas explicaram que dificilmente eram liberadas de suas funções regulares na escola para assistir a formações online, referindo-se não apenas a encontros realizados pelas APMs, mas também àqueles propostos pela SEDUC-MA e conduzidos pelo Labedu uma vez a cada módulo.

Os encontros online ora aconteciam no horário em que a professora estava em sala, caso ocorressem no mesmo turno, ora pressupunham disponibilidade no contraturno. No entanto, essa disponibilidade nem sempre estava garantida — tanto por compromissos familiares e pessoais, como o cuidado dos filhos, quanto por compromissos profissionais: muitas professoras davam aulas nos dois turnos (em escolas integrais ou com mais de um contrato). Já quando a formação era presencial, muitas vezes as secretarias de educação suspendiam as aulas daquele dia para possibilitar que toda a equipe escolar estivesse presente. Vale notar que os encontros registrados equivalem a menos de 60% dos previstos (Tabela 7), o que pode estar relacionado à dificuldade de dispensar as crianças das aulas com regularidade.

As entrevistadas apontaram que as formações presenciais tenderam a funcionar melhor e indicaram valorizar as trocas e interações que os encontros presenciais favorecem. Além disso, relataram problemas de conectividade para acessar os encontros formativos online. Uma professora explicou:

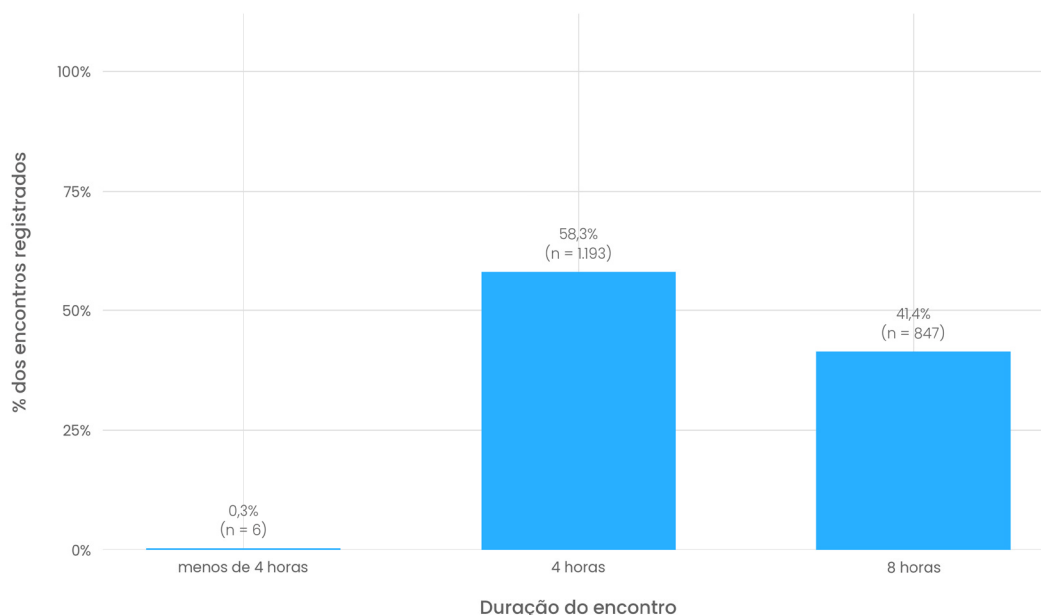
Eu gosto mais presencial. [...] Às vezes a gente nem fala tanto na hora, mas aí tem um intervalo e a gente vai lá e troca ideia, entendeu? Põe as dúvidas e aí essas dúvidas já são colocadas no retorno e já dá pra sanar alguma coisa. E no online... Eu sou ruim pra estar lá, mandando mensagem, sabe? E a gente [pensa], "É muita mensagem. Será que vai ser lida? Será que vai ser vista?". Entendeu? E nunca é sanada realmente no momento. Porque vai catalogar primeiro, né?

Quanto à duração, a Figura 4 mostra que os encontros se concentraram em duas categorias: quatro horas (58,30%) e oito horas (41,40%), com registros de menos de quatro horas em 0,30% dos casos. Esses valores correspondem à carga horária prevista para os encontros municipais (de quatro a oito horas, conforme a subseção 3.1.2).



Formação municipal: duração dos encontros

Figura 4



Fonte: Elaboração própria, com base nos questionários de execução dos encontros formativos.

Nota: Proporções calculadas sobre os 2.046 encontros formativos municipais registrados em 2024 e 2025.

Uma professora entrevistada explicou os dilemas, a seu ver, da formação mais curta, de quatro horas, em comparação com a mais longa, de oito horas:

Às vezes, quando termina meio-dia, tem que ser muito corrido, entendeu? [...] Porque já teve os dias de ser manhã e tarde, né? E quando é manhã e tarde que a gente vem, assim, pra muita gente é cansativo. É cansativo, mas eu gosto da formação porque a gente sempre aprende. E aí, às vezes, quando é até 11h30, fica bem corrido, sabe? [...] Aí acaba, quando é mais corrido, você... Absorve menos.

Além da duração típica dos encontros formativos, as entrevistadas também citaram a natureza contínua e cíclica da formação como característica positiva do programa (documentada pelo código "duração prolongada"). "Assim, sempre que a gente termina a formação, tem a aplicação da atividade. Então, elas nunca... De uma forma mais simples, elas nunca se livram da gente," concluiu uma APM com humor, apontando para a forma como o programa propunha tarefas também entre encontros formativos.

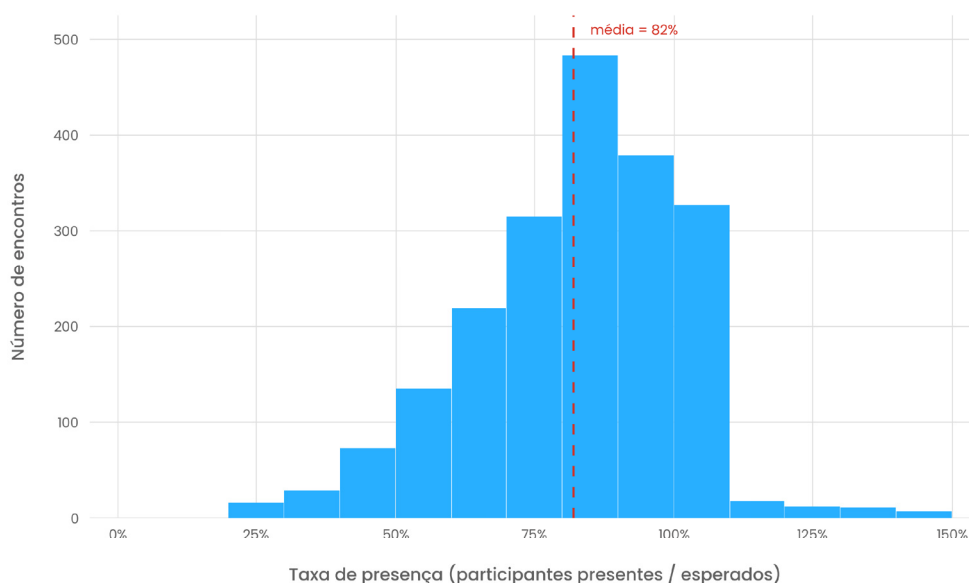
Por fim, entendendo que não basta oferecer uma formação, mas que as par-



participantes esperadas a frequentemente, a Figura 5 apresenta a taxa de presença nos encontros municipais, calculada pela razão entre participantes presentes e esperadas. A distribuição concentra-se nas faixas mais altas, com média de 82,3% e mediana de 84,8%. Além disso, 65,2% dos encontros registraram taxas entre 75% e 100%. No outro extremo, 7,5% dos encontros tiveram taxa igual ou inferior a 50%, o que evidencia variação neste indicador. Em parte dos encontros, a presença registrada superou o número esperado (ver nota da Figura 5).

Formação municipal: distribuição da taxa de presença por encontro

Figura 5



Fonte: Elaboração própria, com base nos questionários de execução dos encontros formativos.

Nota: Valores superiores a 100% indicam encontros em que a presença registrada ultrapassou a expectativa inicial, situação que pode decorrer da participação de atores não previstos no planejamento, como membros das equipes técnicas das secretarias municipais de educação. Onze encontros com taxa acima de 150% ficaram fora da janela do gráfico, mas entram no cálculo das estatísticas.

Em conjunto, esses resultados descrevem a formação municipal registrada ao longo do biênio: 2.046 encontros em 213 dos 217 municípios (98,2%), distribuídos de forma equilibrada entre docência (1.022) e gestão (1.024). Considerada a duração registrada, com média de cerca de 5,6 horas por encontro, isso corresponde a aproximadamente 11.600 horas de formação conduzidas pelas APMs, cerca de 5.800 para cada público, ou em torno de 27 horas por município e por público ao longo dos dois anos.



Apesar das diferenças na regularidade e na presença, a continuidade e a longevidade da política de formação foram valorizadas pelas entrevistadas. Uma professora, por exemplo, observou como as crianças já chegavam na sua turma mais preparadas para as atividades propostas, tendo tido vivências da mesma proposta no ano anterior:

Eram outras turmas, mas a gente não percebia toda essa dinâmica, toda essa participação [das crianças]. Até porque a nossa metodologia de contação de história, de momento de leitura, era diferente, era algo mais tradicional. Ai, com a evolução do Pacto [política de formação continuada], a gente foi adquirindo macetes, ideias, metodologias, e foi implantando na sala. E as crianças também, como as crianças de três anos, elas já vêm pra mim de uma turma de dois anos, e essas meninas, as professoras que trabalham com as crianças de dois anos, elas também participam do Pacto. Então, assim, vem de uma sequência. Elas [as outras professoras] aplicam o que elas aprendem no Pacto, na turma de dois anos. Obviamente, quando vem pra mim [na turma] de três anos, eles [as crianças] já vão estar habituados àquela rotina e já participam, no geral.

As formadoras reforçaram que as mudanças pedagógicas foram “se constituindo ao longo das formações”, e não após um único encontro ou ciclo formativo. Uma APR que atuou como formadora do programa desde o início relatou grandes resistências das professoras e da própria secretaria de educação de um município no primeiro ano do programa. “É um processo lento”, resumiu uma APM.

Ao longo do tempo, no entanto, as entrevistas sugerem que a formação passou a gerar expectativa entre as docentes, inclusive entre aquelas que ainda não haviam participado diretamente. Uma professora relatou que se informou do que havia sido trabalhado em um encontro por meio de uma colega: “Essa [formação] aqui foi [...] minha colega. Ela chegou contando essa história. Quando ela foi na formação, no outro dia que ela chegou, ela chegou contando pra mim: olha, a roda de conversa, faz de conta [...]” Essa mesma colega, uma auxiliar de sala, ouvida informalmente durante a visita a campo,¹⁰ relatou acompanhar as formações mesmo sem fazer parte do público central, por considerá-las relevantes para sua própria atuação: “Todo mundo participa. É bom pro desenvolvimento, né? Eu acho até bom, a gente já pega mais prática, as meninas, quando chega na sala a gente vai fazer do mesmo jeito que a professora, é melhor.”



4.2.2 Monitoramento da formação: observações realizadas pelas formadoras locais

Além do registro da execução dos encontros formativos, o monitoramento da formação contemplou a observação direta de duas frentes: os encontros municipais, a cargo das APRs, e as práticas das professoras nas turmas de Educação Infantil, a cargo de APRs e APMs. Nas formações municipais, um dos focos desta pesquisa, as observações foram realizadas por APRs e pela equipe de pesquisa, com o objetivo de analisar, de forma amostral, a qualidade dos encontros locais conduzidos pelas APMs. Ao todo, foram registradas 195 observações – 86 em 2024 e 109 em 2025 –, que alcançaram 111 APMs observadas em 98 municípios, o equivalente a 45,2% de cobertura territorial (Tabela 8). Por não se tratar de uma amostra aleatorizada, os resultados não permitem estimar margens de erro no sentido estatístico convencional¹⁰. No entanto, as observações contemplam uma parcela substancial do território, incluindo uma distribuição por UREs detalhada na Tabela 8. Em razão da cobertura parcial e heterogênea entre territórios, as análises assumem caráter predominantemente descritivo, voltadas à identificação de padrões e tendências entre os municípios.

As entrevistas sugerem que essa variação reflete critérios de priorização das próprias APRs, e não necessariamente uma limitação de acesso. Uma delas descreveu seus critérios, diante da impossibilidade de cobrir todos os municípios sob sua responsabilidade:

Eu não posso atender [todos] aqueles municípios, né, professora? Quinze municípios é humanamente impossível. E eu nem tenho recurso pra isso. Mas eu elejo principalmente aqueles que eu percebo... ou que as APMs ainda são novas, ou aqueles que tem um APM com muita dificuldade. Aí esses eu priorizo.

Houve também diferenças na intensidade com que diferentes APRs conduziam essas observações: uma relatou observar sistematicamente mais do que os cinco municípios por módulo estipulados pela SEDUC-MA.

¹⁰ Este relato foi registrado durante o trabalho de campo, mas a entrevistada não integra a amostra formal de 20 entrevistas em profundidade analisadas na pesquisa (subseção 3.3), pois a qualidade da gravação não permitiu a transcrição completa. A fala é apresentada aqui de forma ilustrativa, dado seu vínculo direto com o relato da professora anterior.



Distribuição das observações de encontros formativos por URE

Tabela 8

URE	N municípios	N municípios com observação	N APMs observados	N Observações
URE Viana	12	11 (91,7%)	11	20
URE Bacabal	9	8 (88,9%)	8	14
URE Pedreiras	7	6 (85,7%)	9	35
URE São Luís	5	4 (80,0%)	5	10
URE Timon	4	3 (75,0%)	5	7
URE Caxias	6	4 (66,7%)	5	9
URE Lago da Pedra	6	4 (66,7%)	4	12
URE Balsas	14	8 (57,1%)	9	12
URE Açailândia	8	4 (50,0%)	6	8
URE Codó	6	3 (50,0%)	4	8
URE Presidente Dutra	16	8 (50,0%)	8	9
URE Rosário	12	6 (50,0%)	6	8
URE Itapecuru-Mirim	12	5 (41,7%)	5	6
URE Imperatriz	15	6 (40,0%)	7	9
URE São João dos Patos	15	6 (40,0%)	6	10
URE Barra do Corda	8	3 (37,5%)	3	5
URE Santa Inês	12	4 (33,3%)	4	6
URE Pinheiro	18	3 (16,7%)	3	3
URE Chapadinha	14	1 (7,1%)	1	1
URE Zé Doca	18	1 (5,6%)	2	3
Total geral	217	98 (45,2%)	111	195

Fonte: Elaboração própria, com base no instrumento de observação de encontros formativos.

Nota: As UREs estão ordenadas pela proporção de municípios com observação, em ordem decrescente; os empates seguem a ordem alfabética.

No caso das práticas pedagógicas, as observações foram realizadas por APRs, APMs e pela equipe de pesquisa em 2024 e 2025, com o objetivo de analisar, também de forma amostral, a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças nas turmas de Educação Infantil. Ao todo, foram registradas 1.383 observações em 181 municípios, o equivalente a 83,4% de cobertura territorial (Tabela 9). Por não se tratar de uma amostra aleatorizada, os resultados não permitem estimar margens de erro no sentido estatístico convencional. No entanto, a cobertura alcançada é ampla, superando o tamanho amostral de 139 municípios que corresponderia a um grau de confiança de 95% e margem de erro de 5% sob amostragem probabilística. Foram

¹¹ Para um grau de confiança de 95% e margem de erro de 5%, o tamanho amostral seria de 139 municípios; se a amostra fosse aleatorizada, os 98 efetivamente observados corresponderiam a uma margem de erro de 7,34%.



acompanhadas 593 professoras, com maior concentração nas UREs de Imperatriz e São João dos Patos (64 em cada) e na URE Presidente Dutra (57) – número que também supera, para a mesma referência, o tamanho amostral necessário frente à população de 22.527 docentes de Educação Infantil da rede pública municipal do Maranhão (Inep, Censo Escolar, 2025). A razão entre observações e docentes acompanhadas – de 2,3 observações por docente, em média – indica que parte delas foi observada em mais de uma ocasião.

Distribuição das observações das práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil por URE

Tabela 9

URE	N municípios	N municípios com observação	N Professores observados	N Observações
URE Barra do Corda	8	8 (100,0%)	34	62
URE Codó	6	6 (100,0%)	10	20
URE Lago da Pedra	6	6 (100,0%)	28	79
URE Pedreiras	7	7 (100,0%)	32	65
URE Rosário	12	12 (100,0%)	40	74
URE Santa Inês	12	12 (100,0%)	36	89
URE São Luís	5	5 (100,0%)	14	32
URE Timon	4	4 (100,0%)	12	27
URE Imperatriz	15	14 (93,3%)	64	143
URE São João dos Patos	15	14 (93,3%)	64	184
URE Balsas	14	13 (92,9%)	32	69
URE Viana	12	11 (91,7%)	32	105
URE Chapadinha	14	12 (85,7%)	25	113
URE Caxias	6	5 (83,3%)	13	25
URE Presidente Dutra	16	13 (81,3%)	57	114
URE Açailândia	8	6 (75,0%)	10	25
URE Itapecuru-Mirim	12	8 (66,7%)	15	23
URE Pinheiro	18	12 (66,7%)	32	51
URE Zé Doca	18	11 (61,1%)	40	76
URE Bacabal	9	2 (22,2%)	3	7
Total geral	217	181 (83,41%)	593	1.383

Fonte: Elaboração própria, com base no instrumento de observação de turmas de Educação Infantil.

Nota: As UREs estão ordenadas pela proporção de municípios com observação, em ordem decrescente; os empates seguem a ordem alfabética.

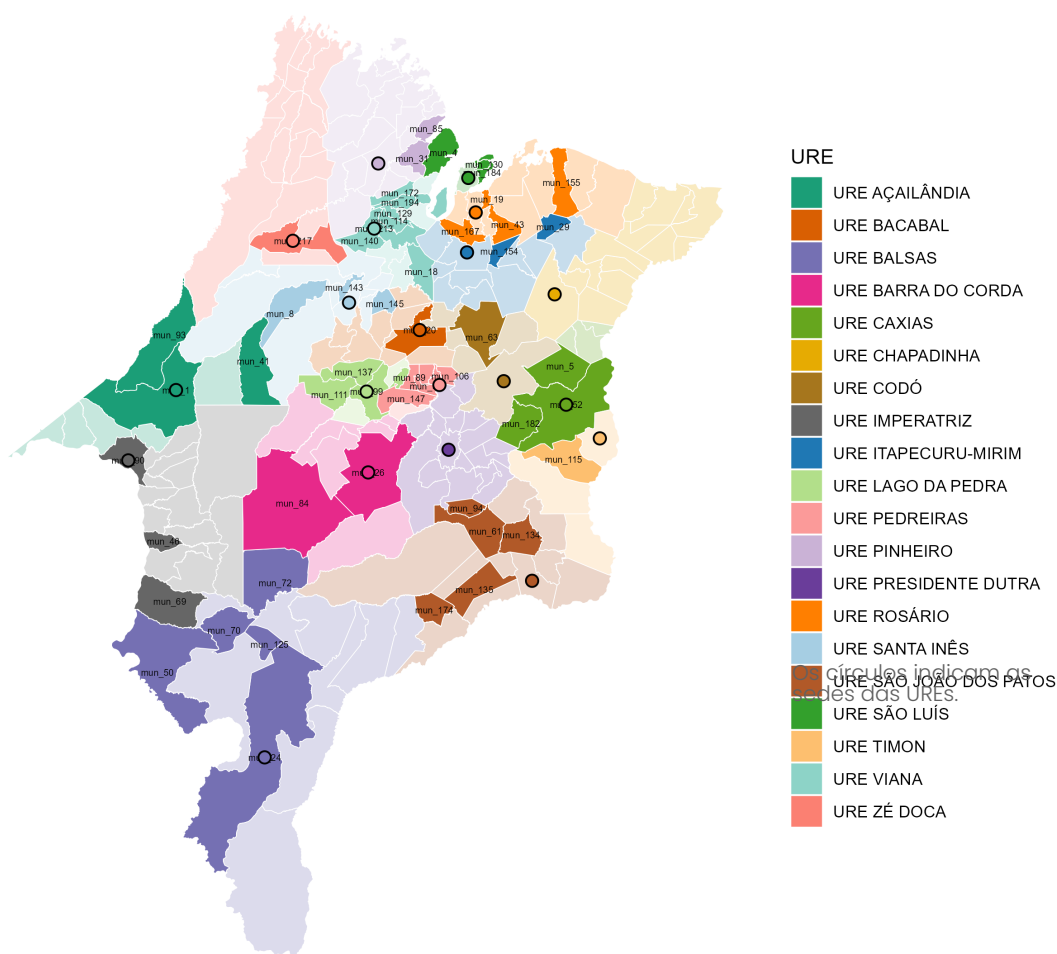


Quando as duas frentes são analisadas em conjunto, 85 municípios (39,2% do total) apresentam registros de observação dos encontros formativos municipais e de observação das práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil ao longo dos dois anos de formação. As Figuras 6 e 7 apresentam a distribuição territorial dos municípios com registros em cada instrumento.

Distribuição territorial dos municípios com observação de formações municipais

Figura 6

Distribuição territorial dos municípios do Maranhão por URE
Municípios da amostra em cor forte e demais municípios em tom claro



Fonte: Elaboração própria, com base no instrumento de observação de encontros formativos.

Nota: Cada município aparece na cor da URE a que pertence, conforme a legenda. O tom forte identifica os municípios com ao menos uma observação registrada no período; o tom claro, os municípios sem registro. Os círculos indicam as sedes das UREs.



Distribuição territorial dos municípios com observação de práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil

Figura 7

Distribuição territorial dos municípios do Maranhão por URE

Municípios com ao menos uma observação no IOSR em cor forte; demais em tom claro



Fonte: Elaboração própria, com base no instrumento de observação de turmas de Educação Infantil.

Nota: Cada município aparece na cor da URE a que pertence, conforme a legenda. O tom forte identifica os municípios com ao menos uma observação registrada no período; o tom claro, os municípios sem registro. Os círculos indicam as sedes das UREs.

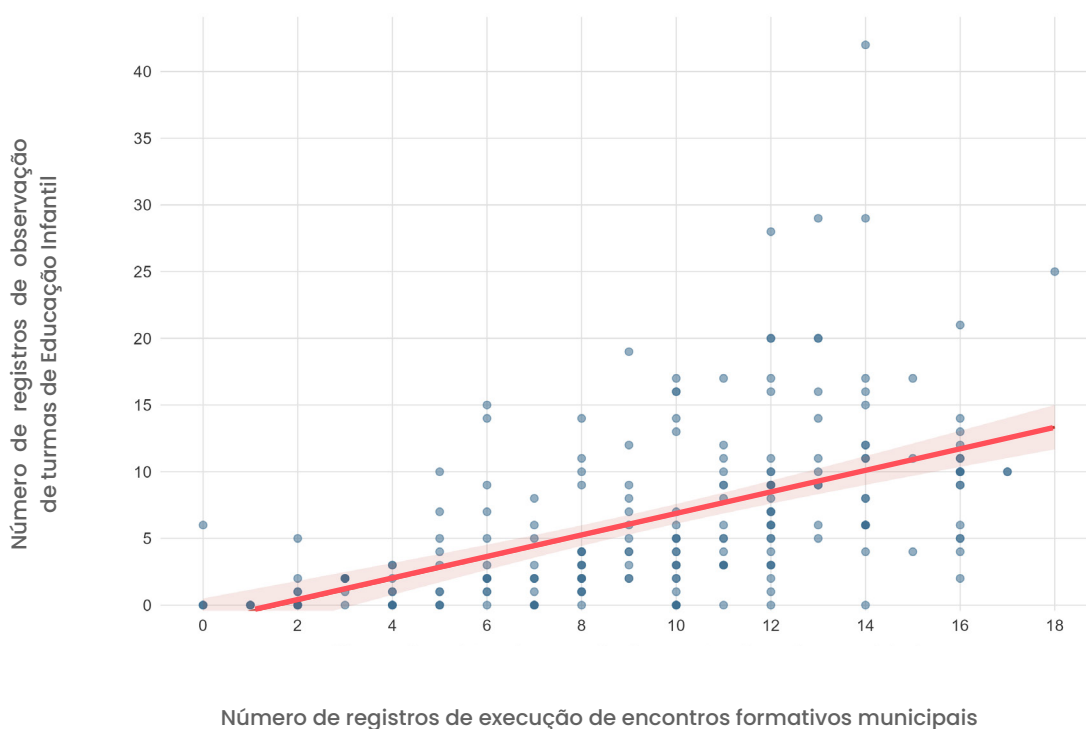


Por fim, analisou-se a relação entre a realização dos encontros formativos municipais e o número de observações de atividades em turmas de Educação Infantil, por meio de uma regressão linear simples, incluindo os 217 municípios do estado. Os resultados são apresentados na Figura 8.

Relação entre a realização de encontros formativos municipais e o monitoramento das práticas docentes

Figura 8

Relação entre a realização de encontros formativos municipais e o monitoramento das práticas docentes



Fonte: Elaboração própria, com base nos questionários de execução dos encontros formativos e no instrumento de observação de turmas de Educação Infantil.

Nota: Cada ponto representa um município ($N = 217$). A reta corresponde ao ajuste de uma regressão linear simples ($\beta = 0,813$; $R^2 = 0,284$), e a faixa sombreada, ao seu intervalo de confiança de 95%. A associação é descritiva e não autoriza leitura causal.



A associação entre as duas variáveis é positiva e estatisticamente significativa ($\beta = 0,81$; IC95% [0,64; 0,99]; $p < 0,001$): cada encontro formativo adicional realizado no município está associado, em média, a quase uma observação adicional (0,81) em turmas de Educação Infantil. O modelo explica cerca de 28% da variação observada ($R^2 = 0,28$), com dispersão considerável entre os municípios.

A análise sugere que municípios que realizam mais encontros formativos tendem também a realizar mais observações de práticas em sala. A leitura é compatível com a ideia de que formação e monitoramento avançaram de forma articulada, ainda que outros fatores, não capturados pelo modelo, também possam explicar parte dessa relação.

A articulação entre formação e monitoramento também aparece nas entrevistas, tanto com professoras quanto com formadoras — tema que apareceu 64 vezes no conjunto das entrevistas (11 e 53, respectivamente). Em ambos os grupos, o monitoramento não foi descrito como uma estratégia de controle externa à formação, mas como parte constitutiva de seu funcionamento e da qualidade do processo formativo. “Porque você que está de fora, às vezes vê algo que eu não estou [vendo]. Eu acho que está certo mas não está. Aí o observador vai me auxiliar”, explicou uma docente. As entrevistadas também valorizaram que a observação capturasse a prática real das turmas, mesmo que isso por vezes gerasse nervosismo nelas e distração nas crianças. Uma professora explicou:

Ali não teve teatro. [...] Ali é a minha turma, do jeito que ela é. [...] Meu menino levanta, o menino fala no meu ouvido, [...] opina a respeito daquilo que tá sendo dito. É a minha turma na realidade ali. [Se não] não adianta observação.

Cerca de metade das professoras entrevistadas comentaram suas experiências ao serem observadas, e todas relataram entender que a observação era necessária.

Já a maior parte das falas sobre monitoramento veio das entrevistas com as formadoras, que eram efetivamente as profissionais responsáveis por realizar as observações no âmbito do programa. Entre esse grupo, o monitoramento aparece como aspecto central do processo formativo, mencionado por todas as entrevistadas. Segundo elas, trata-se de uma prática que não existia nas redes municipais antes de ser introduzida na formação. Por exemplo, um APM relatou:

Eu, particularmente, não conseguia ver de perto. Então, o Pacto, ele teve esse olhar para a Educação Infantil. A gente tem um incentivo para estar



mais próximo das professoras dentro da instituição e observar de perto. Então, às vezes a gente vai dizer, “ah, é uma cobrança”. Quando a [APR] pede uma devolutiva, eu tenho lá a oportunidade de ir na escola, conferir e dar essa devolutiva. Inclusive, para o Labedu também, com os instrumentos de monitoramento. Monitoramento e observação.

Assim como as professoras, as formadoras comentaram a importância de conhecer e monitorar a realidade verdadeira com seus desafios e impasses, sem disfarces — inclusive para serem capazes de perceber quais professoras precisam de mais ajuda. Em um dos municípios acompanhados para entrevistas, por exemplo, uma das professoras observadas não tinha frequentado o último encontro formativo. Sobre isso, a dupla de APMs responsáveis explicou:

A gente poderia, por exemplo, ter selecionado alguém que assistiu a formação. Mas é uma realidade perfeita que não é existente. Então, a gente vai nas circunstâncias que... vocês precisam também saber. [...] E principalmente, às vezes a gente propõe uma atividade e acha que aquela atividade tá sendo só, tipo assim, enchendo linguiça. Não tem tanta importância. Quando a gente vê na prática a execução da atividade, a gente vê as diferenças da que participou e da que não participou e vê que realmente tá surtindo efeito a pessoa fazer parte.

Nesse sentido, várias formadoras explicaram que usavam as observações de monitoramento não apenas como amostra do desempenho geral do município ou região, mas também como estratégia para se aproximar das regiões onde percebiam haver mais dificuldades na realização das atividades propostas.

Formação e monitoramento parecem se retroalimentar dentro de uma rede mais ampla de apoio e integração entre os diferentes atores da cascata. Além do monitoramento que faz parte do programa, as formadoras entrevistadas relataram realizar momentos adicionais de acompanhamento das professoras entre um encontro formativo e outro — como envio de vídeos e esclarecimento de dúvidas por WhatsApp, visitas adicionais às escolas e reuniões extras, presenciais ou online. Essas ações correspondem ao código “Acompanhamento entre encontros” na Tabela 2— Frequência dos códigos por grupo temático. As reuniões extras serviam, em geral, para reforçar e revisar o conteúdo estudado nos encontros oficiais do programa de formação e para apoiar participantes que não puderam estar presentes. Todas as formadoras relataram, também, que a existência dessa rede de apoio e integração entre as secretarias de educação e as equipes escolares — não apenas professo-



ras, mas também gestoras e coordenadoras pedagógicas — foi importante para a realização das formações e das observações de monitoramento. Este é o código “Integração de equipes” na Tabela 2.

4.3. Características pedagógicas do programa

A subseção anterior sugere que o programa chegou à grande maioria dos municípios maranhenses, com regularidade e volume consideráveis, apesar da extensão e da heterogeneidade do território. Mas alcançar as redes municipais não garante, por si só, que a formação mantivesse os atributos que a literatura associa a processos formativos de qualidade. Esta seção discute achados sobre duas características centrais: o foco na prática (4.3.1) e a mediação dialógica (4.3.2), examinando como foram vivenciadas pelas participantes e quais componentes do programa sustentaram essa experiência.

4.3.1 Formação centrada na prática

O foco na prática como eixo estruturante da formação — um dos atributos que a literatura associa a processos formativos eficazes (seção 2.2) — foi amplamente reconhecido pelas participantes. 84,6% das 13 professoras entrevistadas mencionaram essa característica, assim como 100% das sete formadoras. Uma professora resumiu, objetivamente: “com as formações a gente tem um norte do que fazer exatamente na sala”. A ideia de que o programa de formação orientava o trabalho do dia a dia apareceu em grande parte das entrevistas; além de “norte”, foram usadas metáforas como “ferramenta”, “luz”, “bússola”.

As professoras valorizaram a maneira como os encontros de formação focalizavam detalhes específicos da prática, como a oralidade das crianças, as interações entre colegas e a entonação no momento da leitura em voz alta, entre outros. Sobre esse último, por exemplo, uma professora elaborou:

Eu achei a forma de como é que... porque eu sei contar histórias. Se eu disser assim, eu sei contar histórias. Eu mudo a história, se você quiser contar três histórias seguidas, de uma só, botar três histórias, eu consigo fazer isso. Mas, através da formação, eu pude observar a maneira das contações, de história, até a forma de leitura. Porque até a história do Bebê da Cabeça aos Pés, eu achei interessante demais a formação, porque ela mostrou como é que a gente tem que fazer. Mas com o livro na mão, você pode ter a questão



da entonação da voz, você pode mudar as expressões, e foi através da formação que... porque eu já fazia, mas aí eu melhorei mais ainda.

Algumas professoras comentaram, também, que as formações ajudavam a planejar a semana, e que elas saíam dos encontros preparadas para o trabalho com as crianças. Uma professora mais novata na profissão explicou que, ao ingressar na carreira, tinha muita dificuldade em planejar suas atividades, e que a formação a ajudava justamente nesse ponto: “dá uma luz pra gente do que trabalhar”. Ao tornar explícita a conexão entre aquilo que é estudado e o que as professoras podem fazer em sala — sempre ancorada em torno de uma mesma atividade —, a formação parece gerar nas docentes a confiança de que é possível transpor efetivamente as ideias estudadas nos encontros para as suas turmas. Uma entrevistada relatou:

Tem formações que a gente faz e não vê, tipo, vai uma palestrante e fala coisas que a gente não vive, né? São ideologias que aí você não traz pra sua prática. Mas lá [nessa formação] não, ela mostra aquela atividade, como fazer. E ainda mostra vídeos de pessoas que já fizeram, né? E são coisas que a gente leva para o dia a dia.

O ponto de vista das formadoras reforça que o teor prático foi uma característica central do programa: “[a prática] sempre foi objeto de estudo nessa formação, sempre”. Uma APM relatou como esse detalhamento estruturado da prática foi um diferencial no município:

O Pacto, ele trouxe o olhar. Antes era só falar que tinha que ler os livros. Só mandava os livros para as escolas. Não tinha uma certa orientação. [...] E o Pacto, ele tem uma estrutura. Ele contribui para essa estrutura. Desde quando o professor pega o livro para manipular ou para contar a história em sala. Até o desenvolvimento da criança, né?

Outra formadora, APR, confirmou: “Desde o início, a gente vem apresentando essa compreensão, essa necessidade da formação estar intimamente ligada ao fazer, à realidade, ao dia a dia”. Nesse sentido, as falas das formadoras indicam que a prática docente foi colocada como foco de estudo de maneira deliberada, e que elas a compreendiam como um dos elementos fundamentais do programa de formação. As formadoras ressaltaram também que não se tratava de um enfoque prático genérico, mas de propostas que respondiam a desafios reais daqueles contextos. Essa perspectiva apareceu em 71,4% das entrevistas realizadas com o grupo de formadoras.



Estratégias para organizar o processo formativo

As estratégias do programa apareceram em 12 das 13 entrevistas com professoras (92,31%). Entre elas, destacam-se o planejamento conjunto da atividade na formação e a execução subsequente da mesma atividade nas escolas, presentes nas falas de 76,92% das professoras entrevistadas. Em seguida, a estratégia mais citada foi a análise, ou tematização, da prática a partir de um vídeo, também durante o encontro de formação (61,54%). A Tabela 10 mostra a frequência das estratégias da formação nas falas das professoras.

Frequência dos códigos do grupo “Estratégias formativas”, entre professoras

Tabela 10

Código	Professoras (n = 13)	
	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)
Planejamento da atividade	10 (76,9%)	23
Execução da atividade	10 (76,9%)	29
Análise/tematização da prática	8 (61,5%)	11
Estudo e aprofundamento	3 (23,1%)	3

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Participantes, n (%) corresponde ao número de participantes que mencionaram o código ao menos uma vez e ao percentual que estes representam dentro de seu grupo (13 professoras ou 7 formadoras). Ocorrências (n) corresponde ao número de vezes que o código foi atribuído no conjunto das entrevistas de cada grupo de participantes.

Já entre as formadoras, todas as estratégias previstas foram citadas em 100% das entrevistas. Uma APR resumiu por que, para ela, não fazia sentido hierarquizá-las: “Aqui não tem importância. Porque todos eles são importantes, porque a prática, sem a teoria, fica vazia. Então, eu preciso entender um pouco da teoria. É importante eu ver a prática e o planejamento é essencial. Então, é complicado.” A fala de outra APR sugere, na mesma linha, como as estratégias estavam encadeadas no olhar das formadoras:

De acordo com o tema, ele [o professor] vai estudar aquele tema e ele vai se alimentar da teoria e da prática. E é uma atividade que ele não vai



só estudar, que ele vai aplicar na sala de referência dele. E ainda melhor, ele ainda vai ser observado pelo coordenador da escola, no mínimo, e esse coordenador, ao observar, vai fazer as devidas intervenções.

O número de ocorrências totais dos códigos sobre as estratégias da formação, nas entrevistas de formadoras, mostrou um padrão semelhante ao das professoras: a execução da atividade foi a mais citada ($n = 32$), seguida do planejamento ($n = 26$) e, com menor incidência, da tematização da prática a partir do vídeo ($n = 21$). As formadoras também relataram outras estratégias, incorporadas por conta própria ($n = 25$), como leitura literária, manuseio de livros infantis para conhecer melhor o acervo e simulação da atividade durante o próprio encontro formativo. Essas estratégias adicionais também foram lembradas pelas professoras. A Tabela 11 mostra a frequência dessas estratégias nas falas das formadoras.

Frequência dos códigos do grupo “Estratégias formativas”, entre formadoras

Tabela 11

Código	Formadoras ($n = 7$)	
	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)
Planejamento da atividade	7 (100%)	26
Execução da atividade	7 (100%)	32
Análise/tematização da prática	7 (100%)	21
Estudo e aprofundamento	7 (100%)	14
Outras estratégias	7 (100%)	25

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Participantes, n (%) corresponde ao número de participantes que mencionaram o código ao menos uma vez e ao percentual que estes representam dentro de seu grupo (13 professoras ou 7 formadoras). Ocorrências (n) corresponde ao número de vezes que o código foi atribuído no conjunto das entrevistas de cada grupo de participantes.

Os achados referentes a cada uma dessas estratégias são apresentados a seguir, na ordem em que aparecem nas Tabelas 10 e 11, articulando as perspectivas das professoras e formadoras sobre os mesmos processos.



Em relação ao planejamento, as professoras falaram tanto sobre o planejamento coletivo, realizado durante o encontro formativo, a partir do estudo da atividade proposta, quanto, ocasionalmente, sobre o processo individual de revisitá-lo e adaptá-lo para realizar a atividade com as suas próprias turmas. Sobre o momento do planejamento na formação, uma professora relatou:

Eu acho a [APM] maravilhosa em termos de dizer, explicar, como é que você tem que fazer. É excelente. Eu digo assim porque ela já, praticamente no ato, ela já deixa como é que você tem que fazer um plano. Vamos dizer, “planeja, tu faz assim, assim, assim”. O que o professor pode fazer para repassar para o aluno e atingir. Aí depois tu vem só observar o que o aluno recebeu. O que você repassou do plano.

As professoras explicaram que o planejamento conjunto trazia ideias e orientações “do que observar, do que perguntar” para as crianças no dia a dia, além de ajudar a organizar a semana: “Porque tem semana que a gente fica, ‘o que eu tô fazendo essa semana?’. Aí, quando termina a formação, a gente fica, ‘ah, isso aqui já vai dar ótimo.’”

De modo geral, as formadoras ressaltaram a importância de reservar tempo suficiente para o planejamento conjunto durante os encontros de formação, e as APRs, especificamente, se preocupavam quando isso não acontecia nas formações municipais conduzidas pelas APMs. Várias formadoras destacaram que o planejamento idealmente não deveria ser realizado de forma expositiva, apesar de o conteúdo da formação se materializar em um plano de atividade modelar entregue para as professoras como referência. Em vez de apenas ler os planejamentos de atividade, ambas as APRs entrevistadas mencionaram a estratégia de deixar trechos em branco a serem preenchidos pelas participantes da formação (nesse caso, professoras ou APMs), para contar com contribuições delas e fazê-las “começar a pensar”. Uma das APRs explicou:

Eu sempre gosto de fazer essa atividade [do planejamento com trechos em branco], porque eu penso que quando a gente trabalha já lendo o que está lá, elas não internalizam, não se preocupam muito em pensar o quanto aquele quadro é importante. [...] Então eu peço para elas fazerem. E dou um quadro, “o que a professora faz” e digo, “agora, vocês vão escrever aí: com esse fazer da professora, o que vocês acham que as crianças desenvolvem”. Essa é uma atividade que eu faço e que elas não sentem muita facilidade. Nem eu sinto, quando eu faço lá no Labedu, imagina. E aí eu acho que é produtiva.



Uma APM que era formada por essa APR relatou ter o mesmo cuidado quando conduzia o planejamento conjunto com as professoras: “Sem a gente dar a colinha. Não dei o famoso ‘spoiler’, não entrega não. Isso aqui [o planejamento completo] vai ficar por último”.

Esse uso dos planejamentos modelares para promover reflexão e autonomia na tomada de decisão apareceu nas falas de algumas professoras, que relataram ter incorporado elementos das rotinas de planejamento praticadas na atividade da formação em outras atividades do dia a dia. Uma professora disse que sempre se preparava fazendo a leitura do livro infantil antes em casa, e identificando com antecedência as ilustrações do livro que queria mostrar para as crianças. Outra docente contou que escrevia um roteiro detalhado de perguntas e intervenções para todas as suas atividades planejadas do dia. Essa era a lógica do planejamento modelar utilizado nas formações, que uma APR explicou:

Eu sempre digo que é um referencial. Que elas podem, elas devem, estar usando isso para toda e qualquer leitura. Aí as perguntas, não é para sair da cabeça, na hora que eu estou lendo. É para... Como a prática pedagógica tem que ter uma intencionalidade, então qual é a intencionalidade? Eu já tenho algumas perguntas a serem feitas. Eu sei que vão surgir outros elementos, mas eu preciso ter um norte. Então, assim, eu digo, “olha, esse planejamento aqui, ele é um planejamento para toda e qualquer atividade. Toda e qualquer leitura”.

Os relatos sugerem que a estratégia de planejamento conjunto cumpriu a função para a qual foi pensada: oferecer um norte sem substituir a tomada de decisão das professoras sobre a própria turma. Essa mesma relação entre estrutura e autonomia reaparece na etapa seguinte do ciclo formativo — a execução da atividade —, mas agora no contexto real das escolas. De maneira consistente, as professoras se referiram à execução como um desdobramento fundamental da formação. Nas palavras de uma professora:

O que eu aprendi lá, eu já começo a trabalhar na minha turma. Aquelas ideias que foram repassadas na formação, eu já começo a trabalhar na contação de histórias, nas experiências didáticas, né. Eu já começo a trazer aquelas sugestões da formação e colocar na minha aula, porque senão não adianta, eu tô perdendo tempo andando pra lá, né. E às vezes eu também passo pra minha coordenadora alguma sugestão, né, que às vezes ela não foi. [...] Falo pra ela, né, “olha, eu vi essa ideia legal, vamos...?” Então, participar da formação, a gente já coloca em prática.



Levar a atividade para a sala também abriu espaço para dois movimentos que os encontros de formação, por si sós, não garantem: o fortalecimento da colaboração entre colegas da mesma escola e a adaptação efetiva das propostas às condições de cada turma. O elemento da colaboração interna na equipe escolar — entre professoras e também entre professoras, coordenadoras e gestoras, como no exemplo acima — apareceu nas falas das professoras sobre a realização das atividades, que mencionaram tanto trocas de livros e outros materiais quanto trocas de ideias. Uma docente descreveu esse processo:

Eu costumo trocar informações com o professor da outra turma, porque são três [turmas de] creche 2. E aí a gente consegue ver, “ó, eu não tenho aquele material e tal”, porque sempre as formações mostram um material, uma ferramenta. Então, tipo assim, a gente costuma partilhar, quase, “tu vai fazer como? Vamos fazer junto?” e aí vai trabalhar. [...] Às vezes tá faltando alguma coisa, então quando a gente volta da formação a gente já volta preparando. [...] Pra botar em prática mesmo. A gente já volta produzindo material, trocando informação com a colega, que às vezes alguma já fez, alguma sabe, sempre alguém sabe uma coisa que a gente não sabe. A gente volta trocando informações.

Algumas professoras também falaram sobre o processo de adaptação das atividades às suas turmas, principalmente devido a diferenças de faixa etária. Uma professora, por exemplo, ilustrou essa flexibilidade: “eu aproveito o que eu acho que dá certo também, eu não sigo à risca, né? É sempre bom ter mais opções”. Um segundo motivo de adaptação foi a disponibilidade do livro infantil no acervo escolar, no caso de atividades de leitura em voz alta. As professoras explicaram que, na medida do possível, procuravam usar o mesmo livro apresentado na formação, mas na ausência desse livro, imprimiam o PDF ou substituíam por outra obra que avaliassem ser semelhante.

Do ponto de vista das formadoras, o valor do planejamento como parte da formação era assegurar que a proposta de atividade efetivamente ocorresse nas escolas. Mesmo quando as intervenções e a mediação não aconteciam da forma mais adequada e as professoras demonstravam dificuldades, as formadoras reconheceram que era importante ver que a proposta ainda assim chegava às crianças. As formadoras afirmaram, também, que era importante que as professoras realizassem as atividades diversas vezes com as crianças, e não apenas no momento da observação de monitoramento ocasional, para construir uma rotina. Muitas professoras confirmaram essa prática, geralmente motivadas pela preocupação de dar tempo às crianças para entender e se acostumar às propostas.



Uma dupla de APMs contou que, como não era possível acompanhar presencialmente todas as professoras, elas pediam que as professoras gravassem e enviassem vídeos executando as propostas. “Porque às vezes, quando fica meio solto, [...] uns não aplicam. E a intenção é essa, que [a atividade] seja aplicada”, explicou a APM. Ela contou que elas se preocupavam em assistir e responder a todos os vídeos, e que essas trocas fortaleciam o vínculo com as professoras e também o comprometimento delas com a realização da atividade.

Esse foco na regularidade, mais do que uma exigência, parece refletir o entendimento de que é na prática — e não apenas no encontro formativo — que os conhecimentos se consolidam. Essa compreensão apareceu também na fala das professoras. Por exemplo: “Acho que a gente vai aprender com o cotidiano”, refletiu uma professora sobre a realização de uma das atividades propostas. “Percebi algumas coisas. Da próxima, então, já tenho que tentar fazer diferente, pra ver o que é a sala de aula, né? Vai mudando”.

A estratégia formativa da análise da prática a partir de um vídeo também foi muito citada. As professoras relataram que era importante ter um modelo de uma professora “em ação”. A partir daquele modelo, elas explicaram que entendiam e incorporavam em suas próprias práticas uma série de sutilezas e intervenções do vídeo — como a entonação da professora durante a leitura, a ênfase em trechos que se repetem em contos de acumulação como *O Grande Rabanete* ou *A Casa Sonolenta*, as pausas que a professora dá para as crianças observarem as ilustrações enquanto lê, e a forma como a professora observa, reformula e amplifica falas das crianças. Uma professora explicou, resumindo, que na análise da prática “você vê que tudo aquilo que foi informado acontece”.

As participantes entrevistadas ressaltaram o caráter interativo, ou dialógico da proposta de análise dos vídeos na formação, aspecto que será discutido mais a fundo na próxima subseção. Não era uma situação passiva ou expositiva, mas marcada por perguntas abertas sobre o que a professora do vídeo faz, por quê, e qual a resposta das crianças. As participantes da formação tinham alguns minutos para discutir essas perguntas em pequenos grupos, e em seguida socializavam suas respostas com o grupo inteiro. “É bom que a gente consegue falar alguma coisa. Que mesmo não sendo as palavras dela [da formadora], a gente consiga atingir o objetivo que ela quer,” disse uma professora.

As formadoras também valorizaram essas trocas, entendendo que eram momentos importantes para as participantes colocarem as suas compreensões e, também, para explicitarem possíveis equívocos. Uma APM relatou: “na hora dessa discussão, aparece os apontamentos, o que não é feito, sempre tem alguma revelação. Então



serve de correção para quem não faz”. Nesse sentido, uma APR concluiu: “tematiza a partir do vídeo, mas tematiza também a partir da prática delas próprias”.

Esse caráter interativo foi sustentado, em parte, pela forma como a estratégia foi orientada no material de formação: uma professora destacou que a análise era conduzida de maneira bastante focalizada, em torno de trechos curtos, de dois a quatro minutos de duração. Ela explicou como esse direcionamento, com pausas planejadas para discussão, apoiava a compreensão dos conteúdos em pauta:

Ela faz o vídeo em... Pequenos, né? Em partes. De acordo com cada informação, cada conhecimento que ela quer passar. E eu acho isso muito bom, porque você entende melhor. Porque [se] você assiste o vídeo todo, de uma vez só, depois, quando você voltar na questão do assunto que ela quer discutir, fica difícil lembrar. E quando o vídeo é dividido por partes, fica mais fácil. Ela bota dois minutos, três minutos ali, como esse último que teve, né? Que era a professora contando a história. Ela divide em partes. Na parte que a professora apresenta a história. Depois, a hora que a professora dá a liberdade para as crianças expressarem, falar o que tem na festa que foi no aniversário. [...] Depois, nós vamos analisar a fala das crianças. Como cada criança formulou, depois a professora reformulou a frase para eles. Disse a palavra correta. Isso é muito bom. Essa divisão do vídeo, essa questão de parcelar.

Talvez por reunir essas características — um modelo concreto de prática, analisado de maneira dialógica e organizado em segmentos intencionais para apoiar a compreensão dos conteúdos —, a análise de vídeos foi a estratégia mais citada pelas formadoras quando perguntadas diretamente sobre qual consideravam mais potente. Seis das sete entrevistadas falaram, primeiramente, da análise dos vídeos. Elas apontaram que todas as professoras tinham a ganhar com essa proposta, mas especialmente aquelas com menos apropriação das práticas propostas, que passavam a ter um exemplo concreto como referência:

Porque [para] aquela professora que já tem aquela prática, talvez não acrescente muito. Ela vai só refletir—que não é “só”, né? Ela vai refletir sobre a sua prática em cima daquilo que ela já sabe. Mas [para] quem não tem aquela prática que a gente está querendo que aconteça? Aquilo ali é um aprendizado e tanto! “Ah, já sei, que eu vi isso acontecer”.

A estratégia de estudo e aprofundamento de textos teóricos foi a que apresentou a maior diferença entre os dois grupos: mencionada por apenas 23,1% das professoras entrevistadas, mas 100% das formadoras. Estas últimas enfatizaram a



importância de a formação incluir um embasamento teórico para as atividades práticas. Uma das APRs explicou que entendia essa estratégia como mais desafiadora de mediar do que as outras, como a tematização, porque uma discussão produtiva dos textos teóricos exige muita apropriação da formadora que conduz o encontro. “A gente precisa se aprofundar para poder ter condições de dialogar, porque o texto traz uma visão mais ligeira da temática. Não é o objetivo também trazer [para a formação] uma visão aprofundada. Mas para [conduzir] uma discussão teórica, a gente precisa ter uma compreensão mais solidificada”, ela refletiu. Nesse caso, ela também ressaltou o teor dialógico de uma boa mediação de estudo e aprofundamento:

Essa articulação que não fica só nesse processo de ler slide. Ler o slide aí e pronto. Não pega a fala do professor para poder ampliar, para poder ressoar como foi feito agora no módulo. Eu aproveitei esse módulo muito bem para falar isso para elas [APMs]. Assim como a ressonância à fala da criança, o professor formador também tem que fazer ressonância à fala do professor. O professor falou alguma coisa, “Ah, o nome disse isso, olha...”. E isso eu sinto dificuldade em alguns APMs. Mas já melhorou bastante.

As falas de algumas das APMs foram ao encontro dessa observação na medida em que relataram sentir necessidade de estudar bastante antes de mediar os encontros formativos, relendo os materiais propostos e muitas vezes também buscando referências adicionais.

Materiais para aprofundar a prática

As estratégias descritas acima contaram com o apoio de um conjunto de materiais, disponibilizados como parte do processo formativo: o planejamento da atividade modelar, o vídeo da mesma atividade sendo realizada por uma professora da rede pública, e uma seleção de leituras teóricas sobre as dimensões do desenvolvimento da linguagem que aquela atividade estimula. Esses materiais eram utilizados, respectivamente, no planejamento conjunto, na análise da prática e no estudo e aprofundamento. A Tabela 12 mostra as ocorrências de falas sobre cada um deles entre professoras e formadoras.

Os planejamentos, diferentemente dos outros materiais, foram explicitamente citados no roteiro das entrevistas, e por isso apareceram nas falas de todas as entrevistadas, exceto uma ($n = 19$, das 20 entrevistadas). Estes foram seguidos, em número de ocorrências, pelos vídeos da análise da prática e pelas leituras para estudo e aprofundamento. Assim como no caso da estratégia de estudo e aprofun-



damento, discutida acima, as leituras apresentaram uma diferença expressiva entre os dois grupos, sendo mencionadas por 85,7% das formadoras e somente 30,8% das professoras.

Frequência dos códigos do grupo “Materiais”

Tabela 12

Código	Professoras (n = 13)		Formadoras (n = 7)	
	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)
Planejamento	12 (92,3%)	28	7 (100%)	44
Vídeo	10 (76,9%)	21	6 (85,7%)	24
Leituras	4 (30,8%)	7	6 (85,7%)	18

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Participantes, n (%) corresponde ao número de participantes que mencionaram o código ao menos uma vez e ao percentual que estes representam dentro de seu grupo (13 professoras ou 7 formadoras). Ocorrências (n) corresponde ao número de vezes que o código foi atribuído no conjunto das entrevistas de cada grupo de participantes.

Sobre os planejamentos, as entrevistadas destacaram, sobretudo, seu caráter organizador: um roteiro que estrutura o trabalho e orienta decisões pedagógicas, mas sem se tornar uma “receita” a ser seguida à risca. Uma professora explicou como o planejamento dava coerência à proposta, ancorando-a em uma referência comum:

Eu gosto do roteiro porque ele tem uma ligação muito próxima com o livro, né? Com as propostas. Não é aquele planejamento que eu vou só copiar e colar da internet. Ele tem que ser construído. Porque ele tem uma referência, ele tem um livro. Não é algo pronto. Tem umas perguntas, tem. Mas as perguntas, as respostas, são construídas dentro do livro em estudo. Aí é excelente, porque tem um livro, tem a proposta, tem uns vídeos ainda de uma professora que a é aula gravada, né? Então... Eu creio que, não sei se essa palavra é elegante, mas amarra bem a proposta, né? Concatena, na verdade, uma coisa com a outra. Isso é bom.

Outra docente explicou como adaptava a atividade a partir de outros livros com temática semelhante, sem se afastar da lógica da proposta original:



Esse planejamento que eles dão na formação meio que dá um [norte] para a gente. Eu posso pegar tal livro por exemplo, Bebê da Cabeça aos Pés, eu posso pegar algum outro que tenha mais ou menos a mesma temática – trabalha identidade, cor, que a gente trabalha muito aqui na creche. E eles podem fazer outras coisas baseados em outro livro, mas meio que seguindo. Eu não vou dizer uma receitinha, mas dá para poder trabalhar outros como aquela.

Uma APM resumiu a importância do planejamento com uma metáfora: “A maioria das pessoas, se não tiver um planejamento, não vai sair uma aula boa, né? Sem o planejamento é o navio sem bússola. Na hora, ele vai se perder”.

Sobre os vídeos das atividades, as participantes falaram extensamente sobre o quanto era interessante ter um modelo real de sala de aula. “Porque você vendo é melhor do que só explicando, e só a explicação em si”, observou uma APM. No entanto, várias formadoras observaram um desafio de identificação: as professoras apontavam que as salas representadas no vídeo tinham uma realidade mais facilitada do que elas, com menos crianças, menos necessidades especiais e mais recursos. Apesar dessa dificuldade inicial, as formadoras relataram conseguir, aos poucos, direcionar a discussão para além das barreiras estruturais e financeiras que estavam fora do escopo de sua atuação, e focar em questões pedagógicas que, essas sim, estavam ao alcance das professoras. Por isso, se referiram aos vídeos como um recurso importante apesar das diferenças entre contextos – a ponto de, segundo uma APM, ser a parte da formação que as professoras mais valorizavam.

Além disso, o vídeo funcionou como referência para participantes que, por algum motivo, estiveram ausentes do encontro formativo, como relatou uma professora: “Não fui pra formação, mas eu assisti o [vídeo] todinho. Me mandem, pelo amor de Deus, que eu não posso ficar no escuro!”. As formadoras observaram que era complicado quando as docentes faltavam, mas que, nesses casos, era especialmente importante que elas tivessem um momento de estudo com os materiais.

Já no caso das leituras, foram sobretudo as formadoras que descreveram sua relevância para sustentar a preparação das suas próprias formações, considerando a cascata do programa. Elas explicaram que revisitavam os textos sugeridos antes de conduzir seus próprios encontros, com frequência indo além daqueles indicados durante a formação no nível anterior. Uma APM que trabalhava em colaboração bastante próxima com a equipe da sua secretaria de educação, por exemplo, relatou:



A gente abre todos os links do material, inclusive os materiais complementares. Fora as nossas pesquisas extras. Que a gente sempre faz. [...] [Se] nós não estamos entendendo isso aqui que está nos slides, então a gente vai lá, já foi lá algumas vezes, né? “Ih, não estou entendendo nada do que está aqui nos slides. Vocês estão entendendo?” “Não estou não”. “Então bora, vamos ver aqui o que a gente pode avançar nesse processo”. Às vezes a gente vai procurar nas fontes. “Mas onde tem essa referência?” Quando a gente não acha no slide, a gente pesquisa lá e encontra.

Outra formadora, desta vez uma APR, explicou: “a minha maior preocupação é me apropriar daquilo que está sendo discutido. Então eu busco outros autores, outras fontes para me ajudar”. Apesar de as leituras terem desdobramentos menos concretos no trabalho das professoras, elas próprias também comentaram, ocasionalmente, que gostavam de ter acesso ao embasamento teórico por trás das atividades propostas. As formadoras lembraram que os textos eram sempre incluídos nas apostilas de materiais entregues para as professoras.

Um destaque importante que apareceu nas falas de diversas professoras é que todos os materiais, não apenas os vídeos ou planejamentos, eram usados para além dos encontros, com o objetivo de apoiar a implementação das atividades nas escolas. Eles funcionavam, assim, como uma referência das ideias estudadas na formação que as professoras podiam levar para casa e consultar posteriormente. Sobre os vídeos, por exemplo, uma professora relatou: “a gente não assiste somente no dia da formação. A gente pode assistir no nosso dia a dia. Pra gente tirar uma dúvida. Eu sempre gosto de assistir”. Outra, sobre os planejamentos e leituras, relatou:

Normalmente eu releio. Porque assim, da formação a gente vê que acaba se dispersando. Aí como elas disponibilizam tudo depois, né, faço uma releitura. Slides, vídeos. Aí elas também entregam o impresso pra gente. E você faz a releitura; tenta, a partir dali, fazer um plano de aula pra semana.

Para que esses usos fossem possíveis, as formadoras lançavam mão de estratégias intencionais, sendo a principal delas a circulação dos materiais, tanto em cópias impressas durante os encontros presenciais, quanto digitalmente em grupos de WhatsApp após os encontros. Em um município, as APMs explicaram como procuravam fazer referência a páginas específicas durante o encontro formativo, para familiarizar as professoras com o conteúdo:

A gente tá deixando assim muito claro na formação. “Gente, ó, tá aqui tudo escrito no slide. Vocês têm que acompanhar o material de vocês. Procura



a página X aí. Procure aí, cadê?” [...] Então, elas percebem que tudo que tá ali, de alguma forma, tá em mãos também. Então, elas têm a sensação. Isso tá comprovado, é neurociência, é a sensação de aplicar o que elas estão escutando e lendo também e sublinhando, [...] aquilo ali é um planejamento, não é só um conselho. [...] Porque às vezes elas podem receber aquele material mas não olha, quando termina a formação guarda lá e pronto. [...] Quando elas folheiam, a gente diz, “olha, página tal, isso aqui, aqui, aqui,” elas já vão saber que a prática que a gente quer, que a gente pede”.

Por fim, houve citações sobre dois materiais adicionais que merecem destaque. Algumas formadoras se referiram ao instrumento de observação de turmas de Educação Infantil, que integra o sistema de monitoramento do programa. Uma APM contou que realizou um momento adicional de estudo com as coordenadoras pedagógicas e gestoras do seu município para falar sobre o monitoramento a partir do instrumento:

Esse estudo que eu fiz com elas sobre essa ficha [de monitoramento]. Ah mas foi, todo mundo leu, fomos debatendo todos os pontos, analisando todos os critérios, todas as coordenadoras receberam, passei a da gestão também, as meninas que trabalham comigo, o olhar delas ao chegarem nas instituições, quais são os olhares, igual fizemos aqui, porque isso é importante: elas não chegarem dentro das salas e querer observar uma coisa que não seja necessária. Então, ela já sabe, [por exemplo] o espaço. O que você observa no espaço? Dentro, lá no cantinho de leitura, é preciso o quê?

Cabe ressaltar que as três APMs que comentaram sobre o instrumento eram da mesma URE, o que sugere que provavelmente houve um trabalho com ênfase nessa dimensão feito pela APR daquela região.

Além disso, os livros de literatura infantil apareceram como elementos importantes para a viabilização prática das ideias estudadas nas formações, sobretudo em atividades de leitura. Entre as entrevistadas, 69,2% das professoras e 71,4% das formadoras mencionaram os livros infantis. Algumas participantes observaram que, ao centrar as atividades em livros específicos — com prioridade a obras distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático e disponíveis nacionalmente —, o programa de formação contribuiu para o desenvolvimento de critérios para escolher livros mais apropriados para crianças de diferentes faixas etárias. Algumas formadoras também comentaram perceber um maior investimento dos municípios na compra de livros infantis para as escolas, a partir de reivindicações das professoras que frequentavam a formação.



4.3.2 Mediação dialógica

Se o foco na prática, tratado na subseção anterior, dizia respeito ao eixo central das estratégias e dos materiais utilizados na formação, a mediação dialógica diz respeito a como os encontros formativos eram conduzidos. Trata-se de outro atributo associado a processos formativos de qualidade (seção 2.2): a capacidade das formadoras de mediar a discussão de forma a mobilizar a participação e os saberes das professoras.

A análise reuniu os 58 municípios que dispunham de registros nos dois instrumentos – o de observação dos encontros formativos, coletado em 2025, e o de observação de turmas de Educação Infantil, coletado em 2024 e 2025 –, o que corresponde a 98 observações de encontros e 500 observações de turmas. Para fins comparativos, os municípios foram organizados segundo a faixa do índice de qualidade das práticas obtida a partir das observações de turmas realizadas em cada um deles. A faixa muito abaixo da média reúne um único município (com 1 observação) e foi desconsiderada nas comparações, de modo que a análise se concentra em três grupos: abaixo da média (15 municípios, 24 observações de encontros), na média (27 municípios, 51 observações) e acima da média (15 municípios, 22 observações). As proporções apresentadas a seguir referem-se às observações de encontros formativos realizadas em cada grupo.

A análise do comportamento dos itens entre os três grupos indica que alguns deles apresentam progressão mais clara conforme aumenta a faixa do índice de qualidade das práticas. Esses itens estão relacionados, sobretudo, ao uso de materiais externos de referência e à mediação pedagógica construída a partir deles. Já os itens associados à realização das estratégias previstas no encontro – planejamento, organização e uso das metodologias – apareceram com frequência alta e semelhante em todos os grupos, o que indica que algumas condições básicas estavam presentes na maior parte das formações observadas. Nesse sentido, os dados sugerem que a qualidade dos encontros estava associada sobretudo à maneira como as formadoras utilizavam os materiais e as estratégias, e não apenas ao fato de terem sido usadas no encontro.

Para qualificar essa leitura, os sete itens selecionados foram organizados em duas dimensões complementares. A primeira reúne os itens relativos à apresentação e à leitura dos materiais externos de referência, isto é, as ações da formadora em torno dos textos. A segunda agrupa os itens relativos à mobilização dos saberes das participantes e ao diálogo estabelecido a partir desses materiais, ou seja, como o conhecimento do grupo é ativado e articulado ao conteúdo trabalhado.

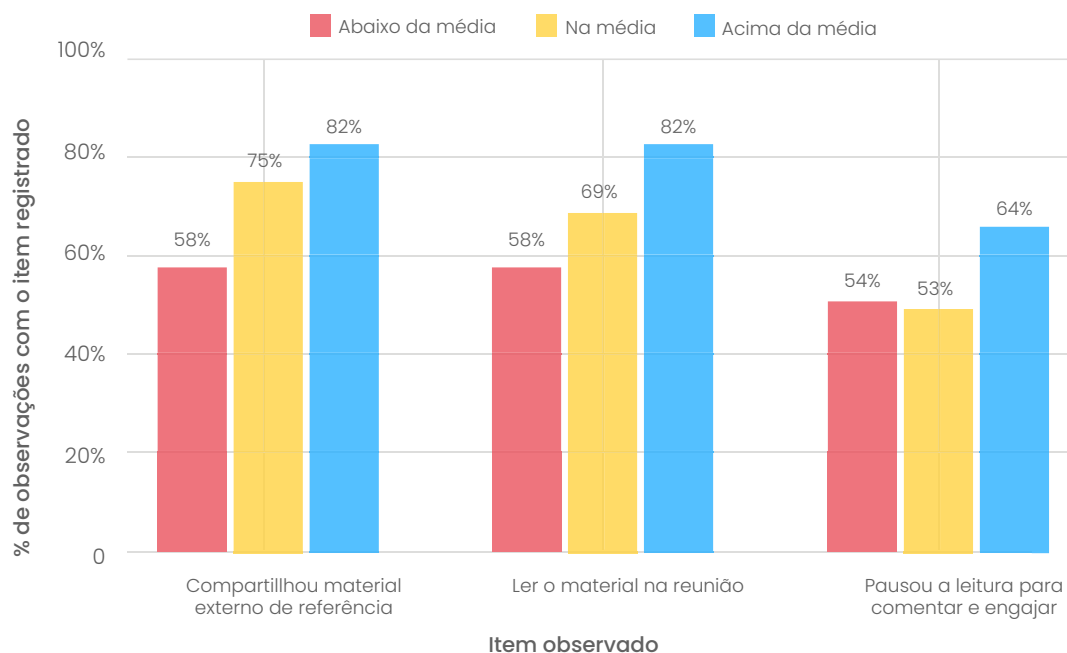


Na primeira dimensão (Figura 9), o padrão mais nítido está em como o material chegava às participantes, pois seu estudo de maneira coletiva não foi igualmente garantido em todos os municípios. O compartilhamento e a leitura dos materiais de referência, como páginas de site ou textos teóricos, mostram uma progressão entre os três grupos — de 58% nos municípios abaixo da média para cerca de 80% no grupo acima da média. Já a leitura mediada — em que se espera que a formadora faça pausas para comentar o material e solicitar contribuições do grupo — mostra uma tendência diferente: foi um indicador estável entre os grupos abaixo da média e na média (54% e 53%), e só cresceu entre os municípios do grupo acima da média (64%). A mediação em torno do aprofundamento dos textos, portanto, é o que parece diferenciar os municípios de maior índice de qualidade das práticas docentes — e não a mera disponibilização desses materiais.

Progressão da incidência dos itens: apresentação e leitura do material de referência

Figura 9

Apresentação e leitura do material de referência, segundo o índice de qualidade das práticas do município



Fonte: Elaboração própria, com base no instrumento de observação dos encontros formativos.

Nota: Cada valor corresponde à proporção de observações de encontros formativos em que o item foi registrado como presente, calculada separadamente em cada grupo de municípios: abaixo da média (24 observações), na média (51) e acima da média (22). Os grupos reúnem os 58 municípios com registros nos dois instrumentos, classificados pela média municipal do índice de qualidade das práticas. Os rótulos dos itens correspondem às formas abreviadas apresentadas no Quadro 2 da subseção 3.4.3.

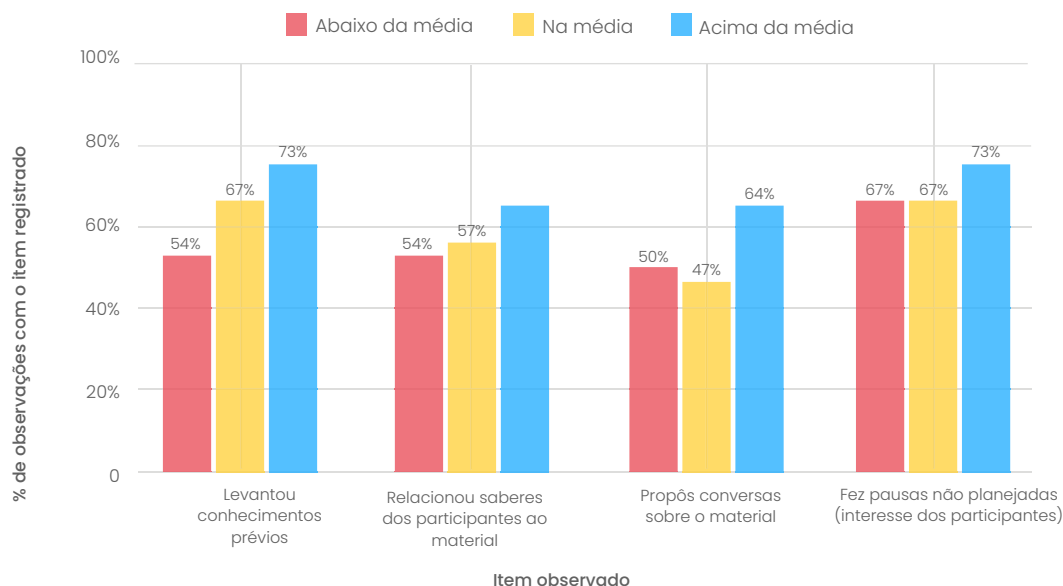


Na segunda dimensão (Figura 10), o que mais diferencia os municípios não é se as formadoras dialogam com as participantes, mas o quanto esse diálogo se aprofunda a partir do que as docentes já sabem. O item que mais avança entre os grupos é a mobilização de conhecimentos prévios para apresentar o conteúdo – de 54% nos municípios abaixo da média para 67% na média e 73% acima da média. Já a proposição de conversas relacionadas ao material segue um padrão diferente: manteve-se estável nos dois primeiros grupos (50% e 47%) e só cresceu entre os municípios acima da média (64%). O estabelecimento de relações entre os conhecimentos das participantes e o conteúdo trabalhado, por sua vez, progride de forma mais discreta (54%, 57% e 64%). Um quarto item, as pausas não planejadas em resposta ao interesse das participantes, não foi um fator de diferenciação entre os grupos: apresentou incidência alta e semelhante em todos eles (67%, 67% e 73%), o que sugere tratar-se de uma prática incorporada de forma transversal, independentemente da qualidade das práticas do município.

Progressão da incidência dos itens: mobilização de saberes e diálogo com os participantes

Figura 10

Mobilização de saberes e diálogo com os participantes, segundo o índice de qualidade das práticas do município



Fonte: Elaboração própria, com base no instrumento de observação dos encontros formativos.

Nota: Cada valor corresponde à proporção de observações de encontros formativos em que o item foi registrado como presente, calculada separadamente em cada grupo de municípios: abaixo da média (24 observações), na média (51) e acima da média (22). Os grupos reúnem os 58 municípios com registros nos dois instrumentos, classificados pela média municipal do índice de qualidade das práticas. Os rótulos dos itens correspondem às formas abreviadas apresentadas no Quadro 2 da subseção 3.4.3.



Tomados em conjunto, esses resultados sugerem que o diferencial entre os grupos está na forma como o conteúdo foi mobilizado durante os encontros de formação. Nos municípios com maior índice médio de qualidade das práticas, as estratégias previstas e os materiais de referência foram mobilizados promovendo maior interação e mais oportunidades para a construção coletiva de sentido. As pausas para comentar e relacionar aspectos do material, o levantamento de conhecimentos prévios das docentes e a proposição de conversas a partir do conteúdo trabalhado foram os itens que mais distinguiram esses municípios. Em outras palavras, nos territórios onde as práticas em sala apresentaram maior qualidade, as formadoras conseguiram integrar os materiais de referência aos saberes das docentes com maior frequência.

O caráter dialógico das formações também foi citado nas entrevistas, de forma mais ampla do que nos itens analisados quantitativamente nas observações – aparecendo em 61,5% das professoras entrevistadas (30 falas codificadas) e 85,7% das formadoras (24 falas codificadas). Esses números agregam dois códigos relacionados à escuta ativa e interatividade durante os encontros, detalhados na Tabela 13. Uma professora resumiu: “Sempre fica marcante, porque assim, a gente acaba interagindo e tomando partido sobre o que foi colocado. Não fica aquela coisa só de escuta, né, fica aquela troca de ideias”.

Frequência dos códigos do grupo “Teor dialógico”

Tabela 13

Código	Professoras (n = 13)		Formadoras (n = 7)	
	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)
Diálogo e interação	8 (61.5%)	15	6 (85.7%)	14
Escuta	7 (53.8%)	15	6 (85.7%)	10

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Participantes, n (%) corresponde ao número de participantes que mencionaram o código ao menos uma vez e ao percentual que estes representam dentro de seu grupo (13 professoras ou 7 formadoras). Ocorrências (n) corresponde ao número de vezes que o código foi atribuído no conjunto das entrevistas de cada grupo de participantes.



As participantes mencionaram diferentes instâncias de diálogo e interação possibilitadas nos encontros, valorizando os momentos de trabalho em grupo, a oportunidade de esclarecer dúvidas em tempo real, e também, ocasionalmente, de simular um pouco da prática e já receber orientações da formadora. Por exemplo, em relação às interações em pequenos grupos a partir do vídeo da atividade, uma professora lembrou: “Vem a pergunta. E ali a gente interage e vê a opinião de cada um. E ali a gente sai com a bagagem cheia”. Outra professora destacou que as consignas abertas das estratégias propostas na formação exigiam um engajamento genuíno, sem esperar respostas padrão:

Eu gosto também da hora que instiga o grupo da formação em participar das atividades. Eu acho bastante interessante. Porque ali você não está preparada, você não planejou para estar ali. E aí é algo que você tem que fazer do ato na hora. Ali já é um gatilho para quando acontece algo [com as crianças], que você planejou hoje para você fazer essa aula e aí acontece algo, que você tem que ter o plano A, o plano B e o plano C. E na formação acontece esse tipo de coisa. É espontâneo, entendeu? E aí já leva o professor a fazer isso.

As formadoras também identificaram o caráter dialógico das formações como uma característica intencional. “Tem momento da formação que é pra deixar a turma se projetar, né? Se pronunciar. Tem que ter. A formação é voltada pra isso,” explicou uma APM. Muitas das codificações sobre a interatividade das formações ocorreram em falas que destacavam as vantagens da modalidade presencial, na qual as professoras afirmaram se sentir mais confortáveis e convidadas a participar. “Você tem mais proximidade, mais liberdade de expressão, de pergunta, de resposta,” observou uma professora. Na mesma linha, outra docente destacou: “Lá a gente consegue falar. Ela [a formadora] sempre dá a oportunidade pra gente falar, tá entendendo, falar o que acha”.

Além de ter oportunidades de se expressar, as participantes destacaram que o caráter dialógico da formação possibilitou a escuta não apenas da formadora, mas também das colegas. Ouvir os comentários de outras professoras ampliou a perspectiva das participantes sobre o programa, o que elas avaliaram ter favorecido a construção de um senso de coletivo. Uma docente que se identificou como recém-ingressada na carreira notou que os relatos de outras professoras sobre as experiências com as suas turmas e com as atividades propostas a ajudaram a perceber que os desafios enfrentados por ela eram comuns, e não um problema individual. Nesse sentido, ouvir as colegas a fez se sentir compreendida:



Eu gosto muito de ouvir o que as outras professoras também têm a contar, porque eu me sinto... às vezes eu me sinto bem: "Ah, mas não é só na minha turma, eu não sou uma péssima professora". Aí a gente vai também aprendendo com elas. Com as trocas, né?

Outra professora descreveu ter se percebido como parte de um movimento maior quando ouvia as colegas, e essa noção do todo a deixava inspirada e motivada. Segundo ela, essa foi uma das marcas dos encontros de formação:

Assim, a forma das colegas compartilhar essa mesma visão pelo tempo. Quando a gente vai, a gente vai observando que... que outras colegas, elas fazem relatos parecidos com o da gente. A ausência dessa metodologia tradicional, ela tá saindo das salas de aula. Aí tá entrando algo novo, que é a roda de conversa, que é a intervenção entre professores e alunos, alunos e professores. Então toda essa mediação, é todas as colegas, que a gente se encontra no Pacto, que a gente vê elas citando. [...] É isso que eu admiro quando a gente vai. As histórias, das vivências, os exemplos.

As APMs e APRs entrevistadas também valorizaram a contribuição das participantes nos encontros formativos, notando que neles surgiam ideias muito ricas, além de "testemunhos fervorosos" e devolutivas relevantes para as próprias formadoras sobre os desafios para a implementação das atividades propostas. Uma APM observou que a escuta ativa das professoras nas formações possibilitou que ela melhorasse a sua própria prática enquanto formadora e que percebesse a necessidade de eventuais ajustes ou adaptações. Ela explicou:

Continuamente, eu me vejo como professora, porque ainda estou atuando e eu erro muito. Então, a gente tem que ter essa ideia de você escutar pra ver até onde você pode ajustar. E a gente também, escutando elas, você faz aquela diferença do que realmente funciona na nossa realidade. [...] Porque não adianta você trabalhar uma coisa que é utópica. Você tem que trabalhar com a realidade. Como é que eu vou resolver um problema se eu estou falando de um conceito de uma realidade lá do Sul? Não tem como.

A mesma APM disse aprender tanto quanto as docentes com as trocas e discussões nos encontros formativos, se não mais. Esse processo de qualificação progressiva das formações e das formadoras é objeto da próxima seção, 4.4.



4.4. A consolidação da arquitetura de formação: um sistema que aprende

As seções anteriores indicam que o programa, mesmo quando implementado em larga escala e de forma descentralizada, incorporou características associadas a processos formativos de qualidade — o foco na prática e a mediação dialógica, dentre elas. Esta seção examina em que medida sua estrutura se consolidou, favorecendo aprendizagens individuais e sistêmicas, a seguir analisadas sob diferentes ângulos: o aprimoramento das práticas das formadoras ao longo do tempo (4.4.1), a associação entre a intensidade da implementação e a qualidade observada nos municípios (4.4.2), e a apropriação de uma visão pedagógica compartilhada entre os diferentes níveis da cascata (4.4.3). A hipótese que articula as análises decorre do próprio modelo de formação em cascata: quanto mais as formadoras participam e conduzem formações, mais se espera que qualifiquem sua mediação — e, quanto mais isso acontece, melhores deveriam ser os resultados observados das práticas em turmas de Educação Infantil de seus municípios. Como isso acontece e que outros fatores mediam essas relações serão explorados subsequentemente.

4.4.1 Desenvolvimento profissional das formadoras

A comparação dos itens do instrumento de observação dos encontros formativos entre o módulo inicial e o módulo final do último ano contemplado neste estudo permite acompanhar a evolução das práticas das formadoras municipais, quando o programa já estava em seu quinto ano de implementação nas redes de Educação Infantil dos 217 municípios. A estrutura de formação em cascata, nesse momento, estava instalada e em operação regular, e as formadoras municipais já haviam conduzido pelo menos um ano de ciclos formativos, envolvendo encontros presenciais e monitoramento das práticas. O que se observa a seguir diz respeito, portanto, ao refinamento de uma atuação mais consolidada.

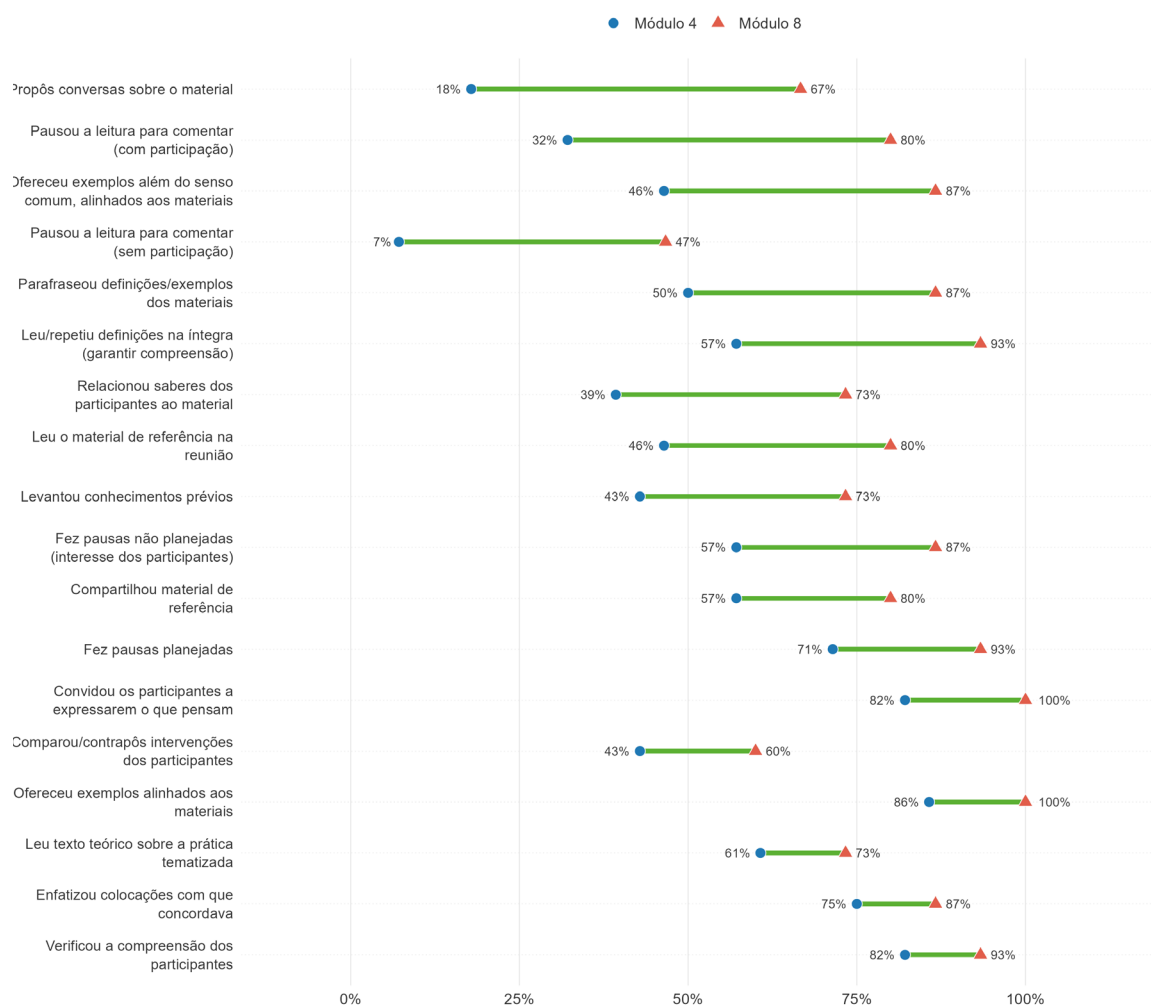
A análise se debruça sobre a incidência de cada item do instrumento, buscando compreender quais práticas avançaram mais e o que esse padrão revela sobre o processo formativo. Como descrito na subseção 3.4.4, os registros de cada módulo correspondem a conjuntos distintos de encontros observados (Módulo 4: $n = 28$; Módulo 8: $n = 15$): as diferenças refletem, portanto, o conjunto das formações observadas em cada momento, e não a trajetória individual de cada formadora. De modo geral, todos os itens selecionados apresentaram crescimento entre os dois



módulos (Figura 11); a magnitude desse avanço variou de forma sistemática conforme o ponto de partida e a natureza da prática observada.

Progressão da incidência dos itens entre os módulos 4 e 8

Figura 11



% de observações com o item registrado

Fonte: Elaboração própria, com base no instrumento de observação dos encontros formativos.

Nota: Cada valor corresponde à proporção de observações de encontros formativos em que o item foi registrado como presente em cada módulo (Módulo 4: n = 28; Módulo 8: n = 15). Os itens estão ordenados pela variação entre os módulos, do maior para o menor crescimento, e o segmento une a incidência no Módulo 4 à do Módulo 8.

Os maiores avanços concentraram-se em itens que eram pouco frequentes no módulo 4 e que correspondem a práticas de mediação mais exigentes, voltadas à abertura do diálogo e à participação das docentes. As duas ações de maior



aumento foram a proposição de conversas entre as participantes a partir do conteúdo do material, que saltou de 18% para 67% (+49 pontos percentuais), e a realização de pausas durante a leitura para comentar aspectos do material solicitando a participação do grupo, que passou de 32% para 80% (+48 pontos percentuais). A estas soma-se a pausa para comentar sem solicitar participação, o item menos frequente no módulo 4 (7%), que avançou para 47% no módulo 8 (+40 pontos percentuais).

Esse conjunto é particularmente revelador porque reúne as estratégias mais complexas do repertório de mediação: interromper a exposição para articular o conteúdo com as contribuições do grupo e sustentar a conversa entre as professoras, para além de disponibilizar ou ler o material. São essas práticas, que exigem maior repertório, segurança e leitura da dinâmica do encontro, as que partiram dos patamares mais baixos (abaixo de 50%) e mais cresceram, alcançando incidências entre 47% e 87% no módulo 8. O mesmo padrão aparece em itens como a oferta de exemplos para além do senso comum, alinhados aos materiais (de 46% para 87%), a paráfrase de definições e exemplos dos materiais (50% para 87%) e o estabelecimento de relações entre os saberes das docentes e o material de referência (de 39% para 73%). Três desses itens — a proposição de conversas, as pausas para comentar o material e o estabelecimento de relações com os saberes das participantes — foram identificados na subseção 4.3.2 como aqueles que mais diferenciavam os municípios segundo o índice de qualidade das práticas. Ou seja, as dimensões que mais avançaram na qualidade das formações ao longo de 2025 são as mesmas que distinguem os municípios com maior e menor qualidade nas condições e intervenções docentes.

Em contrapartida, os itens com menor variação são aqueles que já se encontravam consolidados no módulo 4. A verificação da compreensão das professoras participantes (82% para 93%), a ênfase em colocações com as quais a formadora concordava (75% para 87%), a oferta de exemplos alinhados aos materiais (86% para 100%) e o convite à livre expressão (82% para 100%) apresentaram crescimentos mais discretos, sobretudo por já partirem de patamares altos de incidência no módulo inicial da pesquisa. Esses itens evidenciam a capacidade das formadoras de manter e sustentar boas práticas já consolidadas enquanto avançavam nas demais, em alguns casos alcançando a totalidade dos encontros observados.

Tomados em conjunto, esses resultados indicam uma progressão consistente das práticas formativas ao longo do percurso. O avanço expressivo dos itens de mediação mais complexos, somado à manutenção daqueles já consolidados, sugere que a qualificação das práticas formativas é um processo que leva tempo e se constrói pela repetição e pela sustentação das práticas, à medida que as formadoras acumulam experiência na condução dos encontros.



Para aprofundar esse resultado qualitativamente, foram analisadas falas sobre transformações das formadoras nas entrevistas das próprias APMs e APRs (o desenvolvimento das formadoras não foi citado pelas professoras). Elas relataram ter vivido um processo gradual e relevante de aprendizagem ao longo do programa de formação, confirmando o que já indicavam os dados quantitativos. Em um comentário emblemático sobre como essa aprendizagem se concretizou nas práticas formativas, uma APM comentou as transformações que ela observou na natureza das discussões durante a estratégia de análise, ou tematização, da prática, conduzida por ela com as professoras:

Quando a gente exibiu os vídeos das tematizações, pelo menos lá quando eu iniciei, no início de 2024, elas [as professoras] iam muito para o lado [de], “Mas tem três auxiliares”. “Ah, porque esse vídeo está diferente da minha realidade” “Ah, porque essas crianças estão grandes, essas crianças estão desenvolvidas”. E agora eu vejo que elas evoluíram muito no sentido de quando tem a tematização, elas focam no desenvolvimento da linguagem. Então, a gente tem discussões em altíssimo nível, focando, não se é escola particular, se é pública, se tem gente demais, se tem gente de menos. A gente observa o aspecto da linguagem, da criança, ao manusear o livro. [...] Porque eu também amadureci em relação às tematizações. Porque na minha cabeça eu queria que tivesse um vídeo que era nosso. Mas depois eu fui ver.

Relatos como esse sugerem que a qualificação das práticas formativas caminhou junto com um refinamento do olhar das formadoras — e, consequentemente, das professoras — para as práticas docentes. No caso acima, isso ficou aparente no deslocamento desse olhar de características mais superficiais do vídeo para o nível pedagógico das interações e da linguagem, que é o que orienta a estratégia formativa e justifica a exibição do vídeo. Outra APM contou que, ao longo da sua trajetória profissional no programa, ficou mais clara a importância de escutar a voz da criança e tratá-la como um “ser ativo”. Afirmou também que esse é um aspecto que passou a priorizar nas formações e a monitorar nas observações. Esses refinamentos parecem ter ocorrido por dois caminhos.

Como já mencionado na subseção 4.3.1, as formadoras citaram a ampliação do próprio repertório conceitual sobre a aprendizagem das crianças na Educação Infantil como uma das condições que sustentava sua capacidade de mediar as estratégias formativas, as discussões com as professoras e também as observações de atividades nas escolas. Uma APR explicou que esse conhecimento trazia legitimidade para as formadoras no seu trabalho — o próprio ou o das APMs que ela formava:



Eu só posso ser uma boa formadora se eu tenho autoridade perante ao grupo, né? Se eu tenho legitimidade. E como é que eu tenho autoridade e legitimidade? Quando eu tenho... conhecimento é poder. Se eu sou fraca, se eu não tenho conhecimento, eu não tenho autoridade. Eu digo para elas [as APMs], eu digo, olha, você tem que ter autoridade. Ah, vai para a formação morrendo de medo do que o professor vai fazer ou vai falar. Isso não existe. Porque se o professor me fala uma coisa e eu acho que eu discordo, eu vou discordar com autoridade, com argumento. Eu digo, discorde com argumento.

A APR observou que, por meio do estudo, essa legitimidade cresceu ao longo dos anos, entre as APMs que no início dominavam menos os conteúdos da formação. As APMs confirmaram, em suas próprias entrevistas, essa mesma preocupação com o estudo, relatando que, ao se preparar para a formação, mergulhavam nos referenciais conceituais do programa:

Como eu me preparo? Lendo muito. Lendo. Me apropriando das orientações. Porque isso é necessário. A gente lê muito. Precisa ler. Precisa refletir. Preciso me organizar, compreender a proposta. Eu leio, eu leio, porque assim. Teorias: primeiro, tem que saber quais as teorias. Teorias, aí daí das teorias é que a gente vai ler as orientações, a proposta do programa, do Pacto. Para poder entender, entender essa proposta.

Uma segunda alavanca para a qualificação das formações diz respeito às observações de monitoramento. Uma característica importante do programa é que o monitoramento das práticas propostas era realizado pelas próprias formadoras: as APMs observavam uma amostra de professoras, e as APRs observavam uma amostra de professoras e também de APMs. As falas das formadoras demonstram como esse duplo papel de formadora e observadora deu a elas a oportunidade de colher informações diretamente sobre quais ideias da formação chegavam ou não até a prática. Uma APM compartilhou, por exemplo, suas reflexões sobre uma atividade de leitura observada:

As linguagens, a linguagem oral, escrita, isso aí precisa a gente estar ainda aprofundando mais esse diálogo com elas, porque eu, até hoje, inclusive, na minha avaliação, observei ainda a falta da exploração mais aprofundada da cultura escrita, de estar lendo e mostrando o letramento. Nessa questão desse recurso, a leitura e a escrita, a oralidade é muito bem trabalhada. E a leitura, que foi isso que eu ainda... Senti falta, né? Ela lê para a criança e com a criança. Porque ela contou a história, mas faltou mostrar o que está lendo. [...] Então isso aí nós temos debatido bastante. Eu digo nós,



porque é eu e a [APR], a gente fica por aqui. Nós estamos de olho nisso, né? Para ver se melhorou esse trabalho.

A partir da observação, a formadora pôde identificar conteúdos que precisavam ser melhor enfatizados nos próximos encontros com as professoras. Assim, as observações de monitoramento informavam diretamente as formações, dando pistas às formadoras sobre onde estavam os maiores desafios das docentes e quais questões da prática mais precisavam ser ajustadas, aprofundadas ou discutidas. Ao mesmo tempo em que as observações qualificavam as formações, o inverso também acontecia: à medida que as APMs e APRs se apropriavam do seu papel formativo, tornavam-se também cada vez mais capazes de realizar observações mais reflexivas, críticas e analíticas. Estabelecia-se, dessa forma, um ciclo virtuoso entre monitoramento e formação.

O depoimento de uma APR ilustra esse movimento duplo. Em uma mesma fala, ela descreveu os desafios de uma das últimas observações de atividade que ela tinha feito, e também já identificou a oportunidade de retomar aquilo no próximo encontro formativo:

Uma coisa que precisa melhorar é explicar claramente para as crianças. Ter uma fala antes. A gente observa a agonia que elas têm de mostrar a atividade que está sendo feita, enquanto que elas... inclusive nas próximas formações, eu vou focar muito sobre isso, para enfatizar a importância do professor da sala de referência explicar para as crianças o que é a atividade, por que ela vai ser feita, o que eles têm que fazer, para eles... mergulharem na atividade assim, com mais intensidade.

Em conjunto, então, as entrevistas são consistentes com uma evolução nas práticas formativas similar à encontrada na análise comparativa do instrumento entre os módulos 4 e 8. Além disso, sugerem alguns dos mecanismos por trás dessa progressão: o aumento do repertório conceitual das formadoras, e a retroalimentação entre formações e observações da prática



4.4.2 Formação e monitoramento: fatores associados à melhoria da qualidade das práticas

Ao longo das seções anteriores, foi possível constituir uma visão dos elementos centrais do programa, tanto do ponto de vista da implementação quanto da experiência das participantes: uma formação contínua, interconectada e com desdobramentos na prática, acompanhada de um monitoramento daquilo que acontece no contexto real da escola. Essa formação passou por mudanças à medida que as formadoras municipais foram se desenvolvendo e aprimorando sua própria atuação ao longo do tempo (4.4.1). Esta seção investiga se as duas frentes de implementação do programa – a realização dos encontros formativos no nível municipal e o monitoramento das práticas – estão associadas à qualidade das práticas docentes observadas nos municípios.

Para isso, foram estimados modelos de regressão linear múltipla organizados em duas partes, que aprofundam progressivamente a análise das associações entre os processos de implementação e a qualidade observada. Em todos os modelos, cinco variáveis de contexto estrutural e socioeconômico foram incluídas como controles, de modo a verificar se as associações de interesse permanecem significativas mesmo após considerá-las. A primeira parte examina a relação entre o acesso à formação – medido pela frequência das APMs nos encontros formativos online – e sua efetivação no município, medida pela realização de encontros formativos locais. A segunda parte toma a realização dos encontros como referência e incorpora o monitoramento das práticas em turmas de Educação Infantil, medido pelo número de observações realizadas.

A Tabela 14 apresenta as estatísticas descritivas das variáveis utilizadas. A média municipal do índice de qualidade das práticas é de -0,409 (DP = 1,104), com ampla variação entre os municípios, de -2,500 a 1,082 – da faixa muito abaixo da média até a faixa acima da média, conforme classificação apresentada na subseção 3.4.1. Entre as variáveis de implementação, a participação das APMs nos encontros online e a realização de encontros formativos nos municípios, ambas medidas em proporção, apresentam médias próximas (0,398 e 0,443, respectivamente) e cobrem praticamente toda a amplitude possível. O número de observações de turmas de Educação Infantil realizadas tem média de 6,4 por município, com distribuição bastante dispersa, de 0 a 42.



Estatísticas descritivas das variáveis

Tabela 14

Variável	Média	DP	Mín	Máx
Índice médio de qualidade das práticas	-0,409	1,104	-2,500	1,082
Participação das APMs nas formações online	0,398	0,235	0,000	0,880
Realização de encontros formativos municipais	0,443	0,242	0,000	0,890
Observações de turmas de Educação Infantil	6,373	6,471	0,000	42,000
IVS	0,578	0,097	0,252	0,784
Docentes de Educação Infantil (log)	4,386	0,719	2,565	6,818
População preta ou parda	80,739	6,430	41,450	97,200
Densidade demográfica (log)	3,019	0,937	0,692	7,485
Escolas de Educação Infantil urbanas	0,189	0,138	0,000	0,750

Fonte: Elaboração própria, com base nos registros de monitoramento do programa e em dados do IBGE, do Ipea e do Censo Escolar.

Nota: O engajamento das APMs nos encontros online e a realização de encontros formativos municipais são medidos em proporção, tomando como referência, respectivamente, as formações ofertadas online e os encontros previstos no biênio; ambas variam entre 0 e 1. As cinco últimas variáveis compõem os controles contextuais: o IVS (Ipea, 2015), o número de docentes de Educação Infantil e o percentual de escolas de Educação Infantil urbanas (Censo Escolar), o percentual da população preta ou parda e a densidade demográfica (IBGE), estas duas últimas em escala logarítmica.

A Tabela 15 apresenta as correlações de ordem zero entre todas as variáveis. Entre os indicadores de implementação, o número de observações de sala é o que mais fortemente se associa ao índice de qualidade das práticas ($r = 0,369$), seguido da realização de encontros formativos pelas APMs nos municípios ($r = 0,275$) e da participação nos encontros online ($r = 0,192$). O Índice de Vulnerabilidade Social associa-se negativamente ao índice ($r = -0,201$). Cabe destacar a correlação de 0,565 entre a participação nos encontros online e a realização de encontros formativos, a mais elevada entre os preditores: as duas dimensões da formação tendem a caminhar juntas entre os municípios, aspecto que se torna relevante na interpretação dos modelos a seguir.



Correlações de ordem zero entre as variáveis

Tabela 15

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Índice médio de qualidade das práticas	1								
2. Participação das APMs nas formações online	0,192	1							
3. Realização de encontros formativos municipais	0,275	0,565	1						
4. Observações de turmas de Educação Infantil	0,369	0,165	0,380	1					
5. IVS	-0,201	0,021	-0,113	-0,233	1				
6. Docentes de Educação Infantil (log)	0,131	-0,038	-0,026	0,102	-0,079	1			
7. População preta ou parda	-0,046	-0,165	-0,195	-0,181	0,299	-0,029	1		
8. Densidade demográfica (log)	0,055	0,073	0,046	0,117	-0,173	0,450	0,043	1	
9. Escolas de Educação Infantil urbanas	0,081	0,105	0,089	0,193	-0,461	0,100	-0,137	0,244	1

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Correlações de Pearson entre as variáveis, calculadas sobre os 217 municípios. Como a correlação entre duas variáveis é a mesma nos dois sentidos, apenas as células abaixo da diagonal são preenchidas; a diagonal traz o valor 1, correspondente à correlação de cada variável consigo mesma. Os números da primeira coluna identificam as variáveis nas colunas seguintes: (1) índice médio de qualidade das práticas; (2) participação das APMs nas formações online; (3) realização de encontros formativos municipais; (4) observações de turmas de Educação Infantil; (5) IVS; (6) docentes de Educação Infantil; (7) população preta ou parda; (8) densidade demográfica; (9) escolas de Educação Infantil urbanas.

Do acesso à formação à sua efetivação no município

A primeira parte da análise examina a relação entre as duas dimensões da formação e o índice. No primeiro modelo, apresentado na Tabela 16, considerando apenas a participação das APMs nos encontros online (além dos controles contextuais), observa-se associação positiva e estatisticamente significativa com o índice ($\beta = 1,051$; $p = 0,001$), ainda que o conjunto explique parcela modesta da variação ($R^2 = 0,103$). O acesso à formação por parte das formadoras, portanto, está relacionado a melhores práticas quando considerado isoladamente.



Ao incorporar a realização de encontros pelas mesmas formadoras (Modelo 2), o quadro se altera. A participação nos encontros online perde significância estatística ($\beta = 0,473$; $p = 0,209$), enquanto a realização de encontros formativos assume associação positiva e significativa com o índice ($\beta = 1,006$; $p = 0,006$). Como as duas medidas compartilham variância considerável ($r = 0,565$), é a realização concreta dos encontros que sustenta a relação entre a dimensão formativa e o índice. Substantivamente, o resultado sugere que, mais do que o acesso à formação, é a efetivação do cascadeamento, ou seja, a realização dos encontros formativos no nível municipal, que está associada à qualidade das práticas docentes.

Modelos de regressão – Parte 1

Tabela 16

Variável	Modelo 1	Modelo 2
Participação das APMs nas formações online	1,051** (0,317)	0,473w (0,375)
Realização de encontros formativos municipais		1,006** (0,362)
IVS	-2,783** (0,878)	-2,485** (0,871)
Docentes de Educação Infantil (log)	0,241* (0,113)	0,245* (0,111)
População preta ou parda	0,011 (0,012)	0,014 (0,012)
Densidade demográfica (log)	-0,078 (0,090)	-0,079 (0,088)
Escolas de Educação Infantil urbanas	-0,369 (0,603)	-0,311 (0,594)
Constante	-0,868 (1,112)	-1,507 (1,118)
N	217	217
R ²	0,103	0,135
R ² ajustado	0,077	0,105

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Variável dependente: índice médio de qualidade das práticas. Coeficientes não padronizados, com erros-padrão clássicos entre parênteses. Significância: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; · $p < 0,10$. Os cinco controles contextuais – IVS, docentes de Educação Infantil, população preta ou parda, densidade demográfica e escolas de Educação Infantil urbanas – foram mantidos fixos nas duas especificações.



Da formação ao monitoramento

Estabelecida a relevância da realização dos encontros formativos por parte das APMs, a segunda parte da análise toma essa variável como preditor central e, na sequência, incorpora o monitoramento das práticas em turmas de Educação Infantil, conforme apresentado na Tabela 17.

O Modelo 3 confirma a associação robusta da realização de encontros com o índice de qualidade das práticas, quando tomada como preditor central ($\beta = 1,260$; $p < 0,001$). Já o Modelo 4 acrescenta o número de observações realizadas em turmas de Educação Infantil do município. A realização de encontros formativos municipais mantém-se positiva e significativa ($\beta = 0,812$; $p = 0,010$), e a observação de turmas apresenta uma associação positiva e altamente significativa ($\beta = 0,048$; $p < 0,001$). A inclusão do monitoramento eleva de forma relevante o poder explicativo do modelo, com o R^2 passando de 0,128 para 0,192. Em termos substantivos, além de realizar os encontros formativos nos municípios, acompanhar as professoras por meio da observação em turmas de Educação Infantil está associado a práticas de melhor qualidade — configurando formação e monitoramento como duas dimensões complementares da implementação. A magnitude dessas associações pode ser lida nas próprias unidades das variáveis: a diferença entre um município que não realizou nenhum dos encontros previstos e um que realizou todos corresponde a 0,81 ponto no índice. Tal diferença de magnitude é próxima da distância entre as faixas do índice definidas na subseção 3.4.1 (cada uma com amplitude de 1,0 ponto), e equivalente a cerca de três quartos de um desvio-padrão da distribuição municipal; no caso do monitoramento, cada dez observações adicionais de sala associam-se a aproximadamente 0,48 ponto no índice.

Modelos de regressão – Parte 2

Tabela 17

Variável	Modelo 3	Modelo 4
Realização de encontros formativos municipais	1,260*** (0,302)	0,812** (0,311)
Observações de turmas de Educação Infantil		0,048*** (0,012)
IVS	-2,288** (0,858)	-1,882* (0,834)



Docentes de Educação Infantil (log)	0,236*	0,202·
	(0,111)	(0,108)
População preta ou parda	0,012	0,015
	(0,012)	(0,011)
Densidade demográfica (log)	-0,069	-0,078
	(0,088)	(0,085)
Escolas de Educação Infantil urbanas	-0,224	-0,404
	(0,591)	(0,572)
Constante	-1,411	-1,794·
	(1,117)	(1,082)
N	217	217
R²	0,128	0,192
R² ajustado	0,103	0,165

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Variável dependente: índice médio de qualidade das práticas. Coeficientes não padronizados, com erros-padrão clássicos entre parênteses. Significância: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; · $p < 0,10$. Os cinco controles contextuais – IVS, docentes de Educação Infantil, população preta ou parda, densidade demográfica e escolas de Educação Infantil urbanas – foram mantidos fixos nas duas especificações.

Modelo final

O modelo final adotado corresponde ao Modelo 4, apresentado na tabela anterior, que reúne as duas frentes de implementação (realização de encontros formativos e observação de sala) e os cinco controles contextuais. As duas variáveis de implementação permanecem positivas e significativas (encontros formativos: $\beta = 0,812$, $p = 0,010$; observações de sala: $\beta = 0,048$, $p < 0,001$), e o modelo explica cerca de 19% da variação na qualidade das práticas entre os municípios ($R^2 = 0,192$).¹²

A comparação entre os quatro modelos evidencia a estabilidade dos achados centrais. O Índice de Vulnerabilidade Social mantém-se negativo e estatisticamente significativo em todas as especificações, com coeficiente variando de -2,783 no Modelo 1 a -1,882 no Modelo 4. Ou seja, municípios em situação de maior vulnerabilidade apresentam, em média, índice de qualidade mais baixo, independentemente da especificação do modelo. No entanto, no Modelo 4, há uma redução de magnitude consistente com o fato de que o monitoramento – ou sua ausência – passa a capturar parte da associação antes atribuída à vulnerabilidade. Isto porque

¹² A robustez do modelo final foi verificada por meio de erros-padrão robustos à heterocedasticidade (estimador HC3), conforme descrito na subseção 3.4.5. Sob essa correção, os três efeitos centrais permanecem estatisticamente significativos: realização de encontros formativos ($p = 0,013$), observações de sala ($p = 0,003$) e Índice de Vulnerabilidade Social ($p = 0,023$).



os municípios mais vulneráveis tendem a realizar menos observações ($r = -0,233$). As variáveis de implementação, por sua vez, comportam-se de maneira coerente ao longo dos modelos: a realização de encontros formativos torna-se significativa assim que a colinearidade com os encontros online é desfeita (Modelos 3 e 4), e a observação de sala mantém associação forte e altamente significativa no modelo final ($p < 0,001$).

A Tabela 18 sintetiza o modelo final, exibindo as duas variáveis de implementação e o Índice de Vulnerabilidade Social, este último por ser o controle substantivamente mais relevante e o único significativo em todas as especificações. Os demais quatro controles contextuais (número de docentes, percentual da população preta ou parda, densidade demográfica e percentual de escolas urbanas) foram agrupados em uma única linha, por desempenharem papel auxiliar na análise e por não alcançarem significância estatística ao nível de 5% no modelo final.

Modelo final

Tabela 18

Variável	Modelo final
Realização de encontros formativos municipais	0,812** (0,311)
Observações de turmas de Educação Infantil	0,048*** (0,012)
IVS	-1,882* (0,834)
Demais controles contextuais	Sim
Constante	-1,794 (1,082)
N	217
R ²	0,192
R ² ajustado	0,165

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Variável dependente: índice médio de qualidade das práticas. O modelo final corresponde ao Modelo 4 da tabela anterior. Coeficientes não padronizados, com erros-padrão entre parênteses. Significância: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; · $p < 0,10$. A linha Demais controles contextuais agrupa quatro variáveis mantidas na estimação e não exibidas individualmente: docentes de Educação Infantil, população preta ou parda, densidade demográfica e escolas de Educação Infantil urbanas. O agrupamento é apenas de apresentação e não altera os coeficientes estimados. O IVS permanece exibido por ser o único controle significativo em todas as especificações.



4.4.3. Princípios orientadores: a apropriação de uma visão compartilhada

A subseção anterior mostrou que a realização de encontros formativos e o monitoramento das práticas estão associados a um índice de qualidade mais alto, mesmo considerando as diferenças estruturais e socioeconômicas entre os municípios. Mas políticas educacionais frequentemente enunciam objetivos ambiciosos que não chegam a se traduzir na prática cotidiana dos seus implementadores — e a associação estatística, por si só, não permite saber como isso aconteceu no contexto do programa. Esta última seção examina em que medida a lógica de qualidade que orientou a formação e o monitoramento esteve presente entre os diferentes atores responsáveis pela sua implementação. Por isso, o último aspecto que a pesquisa analisa são os princípios orientadores da formação. Trata-se aqui das premissas e visões conceituais que guiaram a política estadual de Educação Infantil na qual se inseria o programa estudado.

Estes princípios, explicitados nos materiais utilizados, nas propostas de atividade e nos próprios encontros formativos, estiveram presentes em alguns momentos de forma bastante precisa nas falas das professoras e formadoras entrevistadas. Os princípios foram organizados em três eixos temáticos: pedagógicos, de formação e de monitoramento. A Tabela 19 mostra as ocorrências desses três códigos nas entrevistas.

Frequência dos códigos referentes aos princípios orientadores

Tabela 19

Código	Professoras (n = 13)		Formadoras (n = 7)	
	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)	Participantes, n (%)	Ocorrências (n)
• Pedagógicos da EI	12 (92,3%)	38	7 (100%)	47
• De formação	4 (30,8%)	4	7 (100%)	18
• De monitoramento	4 (30,8%)	5	5 (71,4%)	17

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Participantes (n, %) corresponde à quantidade de participantes que mencionaram o código ao menos uma vez. Ocorrências (n) corresponde ao número total de trechos codificados.



Os princípios relacionados à didática específica da Educação Infantil foram, de longe, os que mais apareceram nas falas tanto das professoras quanto das formadoras, com ocorrências em quase 100% das entrevistas com ambos os grupos. Essa alta ocorrência se justifica, em parte, pela natureza das perguntas do roteiro de entrevistas, que abordavam, propositalmente, a prática docente. As falas referentes a princípios pedagógicos cobriram as premissas centrais das atividades propostas no programa de formação, já detalhadas na seção 4.1, incluindo: priorizar a leitura de livros em relação à contação de histórias; exercitar usos da linguagem para além do aqui e do agora, com apoio mínimo em materiais físicos; valorizar as trocas, o diálogo e a interação com as crianças; respeitar o ritmo das crianças, sem a expectativa de que fiquem sentadas por períodos estendidos de tempo; planejar as intervenções; valorizar a rotina e a regularidade; entre outros.

Essas ideias apareceram, na maioria das vezes, em comentários despretenhosos das participantes, nos quais elas relatavam episódios com as crianças, explicavam suas práticas ou compartilhavam impressões sobre as formações. Nesse sentido, foram observações organicamente entrelaçadas nas falas das participantes. Por exemplo, uma professora, ao comentar a atividade que realizou no dia da entrevista, trouxe o princípio da centralidade do livro como objeto durante a leitura:

A gente não deu para trazer os recursos, né, eu ia trazer as comidinhas com alimentos saudáveis e não saudáveis. Mas achei que ficou legal só trabalhar mesmo agora a atividade com eles. [...] Porque o importante é fazer a leitura. Para eles terem a visão ali que a gente está lendo, lendo palavras, lendo letras, juntando as letrinhas. Isso que é legal para eles. Às vezes quando a gente está com muito recurso na mão, aí eles ficam ligados só no recurso, já querem pegar, já querem... Assim. Quando é o livro, não. Eles focam mais.

Outra docente citou o mesmo princípio — de não introduzir materiais adicionais que dispersassem o foco das crianças durante as atividades de linguagem —, mas, nesse caso, ao falar sobre as formações do programa: “Porque geralmente, quando vem formação, é pra gente material, né? [...] Mas é uma preocupação a mais. E [a APM] deixou muito claro. Não é material. É vocês e a imaginação deles. É sentado no chão. É a roda de conversa”.

Já uma terceira participante, nesse caso, uma APM, aludiu a esse princípio quando comentou a observação de duas professoras para o monitoramento:



O que eu achei interessante, por ser 23 alunos: [a professora] tem aquele domínio em si. E todos participaram. E não ficaram inquietos. Ah, quero levantar, quero sair. E pra você ver o que ela fez lá, não tinha nenhum brinquedo lá. Não tira a concentração da criança. Enquanto lá na outra tinha um brinquedozinho encostado aí, eu sempre disse, “não deixe nenhum objeto lá”, porque qualquer objeto tira a concentração da criança e faz com que você não tenha uma boa... uma história, exemplo, faz de conta.

Já os princípios relacionados à própria formação e ao monitoramento dela tiveram menos ocorrências totais, aparecendo principalmente nas entrevistas com as formadoras (100% e 71,4%, respectivamente). Em comparação, ambos os códigos foram registrados em apenas 30,8% das entrevistas com professoras. Essa diferença faz sentido, considerando que as formadoras eram as responsáveis pela realização dos encontros formativos e das observações de monitoramento.

Sobre a formação, alguns dos princípios que tiveram destaque nas entrevistas foram: a importância de levar as atividades estudadas para a prática junto às crianças; a lógica de cascata em que a formadora se espelhava na formação do nível acima, na qual havia sido participante; a colaboração com as equipes de coordenação e gestão das escolas; e o entendimento de que as mudanças são lentas e ocorrem gradualmente.

Sobre o monitoramento, da parte das professoras, a ideia mais citada foi que era importante que as observadoras vissem a dinâmica real da turma, sem encenações. As formadoras — que, diferentemente das professoras, observavam e também eram observadas na sua prática — levantaram o mesmo ponto, além de complementarem com a perspectiva de que as observações não eram “para vigiar, mas [o observador] vai ver o que você acertou e junto com você vai descobrir o que precisa ser melhorado”. As formadoras também falaram do monitoramento como ferramenta para incentivar as professoras a realizarem as práticas após os encontros formativos. A fala abaixo de uma APM exemplifica essa preocupação, além do princípio de que a formação precisava chegar até as crianças:

A gente percebe que com o monitoramento tem essa preocupação de executar. Se deixasse solto, às vezes muitas práticas não iam ser executadas. E não adianta a formação se ele não chegar até o aluno. Que a intenção é justamente essa, que ela possa chegar até as nossas crianças. E aí, quando a gente vê que a gente faz esse acompanhamento, mais no pé ali mesmo, no chão, é diferenciado porque [a professora] se preocupa em aplicar.



Juntos, os códigos relacionados aos princípios orientadores sugerem que havia, sobretudo, um entendimento pedagógico coletivo bastante coerente e apropriado entre os atores do programa. Além disso, havia preceitos claros e bem articulados sobre a formação e o monitoramento, compartilhados entre as formadoras. Embora não seja possível determinar categoricamente que esse alinhamento é resultado direto da formação — pois é possível que elas já tivessem esses posicionamentos antes, e que isso tenha inclusive facilitado a adoção do programa —, a ocorrência desses códigos nas entrevistas é consistente com a existência de uma visão compartilhada e coerente entre as participantes do programa — característica apontada na literatura como condição relevante para a implementação de um programa formativo de qualidade (Born, 2023; Born *et al.*, 2026).

5. Discussão

Antes de discutir o que os achados revelam, vale recuperar alguns dos elementos centrais do programa analisado neste estudo. Trata-se de uma estratégia de formação continuada organizada em cascata — do nível estadual às Unidades Regionais de Educação (UREs), destas aos municípios, e dos municípios até as salas de Educação Infantil —, implementada em todo o estado do Maranhão: 217 redes de ensino, distribuídas em 20 UREs, que atendem predominantemente crianças de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica e majoritariamente pretas ou pardas. No início da coleta de dados aqui reportada, essa arquitetura de formação com monitoramento já estava em seu terceiro ano de implementação, inserida em uma trajetória mais ampla de cinco anos de parceria técnica entre o Labedu e a SEDUC-MA, no âmbito do Pacto pela Aprendizagem. É nesse contexto que se situam os resultados apresentados nas seções anteriores, articulando evidências sobre dimensões complementares do desenvolvimento profissional docente e seus reflexos na prática, bem como sobre o desenho da formação que se materializou localmente. O objetivo não foi avaliar o impacto específico deste programa, mas qualificar em que medida foi possível formar professoras com qualidade em larga escala, dentro de um sistema educacional descentralizado como o brasileiro — e o que essa experiência pode nos ensinar sobre como fazê-lo em outros territórios.

Essa é, também, a pergunta que orienta esta discussão. A pesquisa se propôs a investigar se programas de formação continuada desenhados em consonância com os principais consensos da literatura sobre desenvolvimento profissional docente estão associados a mudanças na qualidade das práticas pedagógicas quando



implementados em todo um sistema educacional, em larga escala — e, em caso afirmativo, quais elementos do desenho e da implementação apresentam maior ou menor associação com essas mudanças. As seções 4.1 a 4.3 examinaram a primeira parte dessa pergunta, identificando associações entre a participação no programa e mudanças nas práticas e nas compreensões das professoras. A seção 4.4, por sua vez, deslocou o olhar da formação continuada como estratégia de qualificação da prática docente para as condições sistêmicas que sustentam essa mudança ao longo do tempo e em escala — sobretudo a articulação entre formação e monitoramento. Esta discussão percorre esse mesmo movimento.

Os resultados convergem, a partir de fontes distintas, para um mesmo padrão: a qualidade das práticas pedagógicas evoluiu de forma consistente ao longo do período estudado. As professoras entrevistadas relataram esse processo sobretudo como uma qualificação e intensificação de atividades que já realizavam — maior atenção às falas das crianças, mais espaço para a escuta, uso mais intencional dos materiais. As formadoras, que acompanham um número maior de salas e de contextos, descreveram também um segundo tipo de mudança: a incorporação de práticas efetivamente novas ao repertório das professoras, como a leitura em voz alta de livros de literatura infantil. Essa diferença de percepção entre os dois grupos sugere que as mudanças podem ter ganhado contornos distintos a depender do ponto de partida de cada professora e da perspectiva de cada ator no sistema. Os relatos das entrevistadas são consistentes com o padrão quantitativo descrito na seção 4.4.1, indicando que os maiores avanços se concentraram nas práticas de mediação mais exigentes, as menos frequentes no início do período observado.

Esse padrão de mudança dialoga com um modelo de aprendizagem docente que trata a prática, a compreensão, a reflexão e a disposição das professoras não como etapas sequenciais, mas como características que se desenvolvem de forma interdependente e não linear (Shulman; Shulman, 2016). Os achados aqui reunidos são consistentes com essa leitura: as docentes experimentam melhorias na condução de suas práticas enquanto sua compreensão conceitual sobre o desenvolvimento da linguagem ainda está em elaboração. Isso contrasta com uma visão ainda presente tanto no universo acadêmico quanto em programas tradicionais de formação, segundo a qual as professoras precisariam, primeiro, dominar o arcabouço teórico para a prática mudar. Os dados sugerem que prática e compreensão avançam em conjunto, cada uma sustentando a outra.

A arquitetura formativa do programa, ao mesmo tempo, decorre desse entendimento e reforça essa mesma dinâmica. A organização em ciclos permite que um mesmo objeto — um recorte específico da prática pedagógica — seja retomado



mais de uma vez ao longo do percurso, com as formadoras mediando a conexão entre a prática vivenciada pelas docentes no ciclo anterior e o novo conteúdo em estudo. Isso ocorre também porque as situações didáticas propostas pelo programa são situações já conhecidas do cotidiano da Educação Infantil — ler para as crianças, conversar, brincar —, e não propostas inéditas: a novidade está na intencionalidade com que essas situações passam a ser conduzidas, não em seu conteúdo. Esse desenho parece favorecer a adesão das professoras, na medida em que valoriza o que elas já sabem fazer, em vez de partir de uma lógica do que falta. E, à medida que as professoras relatam perceber mudanças nas próprias crianças — maior autonomia na fala, mais protagonismo diante das atividades —, essa percepção parece alimentar sua motivação para continuar ajustando a prática. Esse ciclo virtuoso coincide com trabalhos anteriores de Guskey (2000), que identificam a transformação das crenças docentes à medida que professoras acumulam evidências do impacto de sua prática sobre a aprendizagem das crianças. Vale destacar que, nesse processo, não deixam de ser relatadas dificuldades conceituais que ficam em aberto: a compreensão, assim como a prática, se transforma de forma gradual e desigual entre professoras.

Retomando outra das perguntas centrais deste estudo: se o programa de formação esteve associado a mudanças na qualidade das práticas pedagógicas, como discutido até aqui, que ações, condições e características do desenho e da implementação em escala foram sustentadas ao longo de dois anos, em 217 municípios, mesmo diante da diversidade e das desigualdades entre os territórios? É essa segunda pergunta que a seção 4.4 buscou responder, e que orienta a segunda parte desta discussão.

Um primeiro achado central da seção 4.4 é que formação e monitoramento não operam como componentes independentes do programa, mas como estratégias integradas: os dados de regressão indicam que a realização de encontros formativos e de observações de sala estão associadas de forma conjunta à qualidade das práticas, e as entrevistas descrevem esse mesmo padrão como um ciclo de retroalimentação entre observar e formar. Essa integração está em consonância com a literatura sobre desenvolvimento profissional docente, que aponta que uma formação eficaz não se limita a apoiar o trabalho cotidiano das professoras, mas também envolve algum mecanismo de acompanhamento e responsabilização pela mudança (Hill; Papay, 2022). Guskey (2000) descreve essa junção como um equilíbrio entre suporte contínuo e certa pressão pela melhoria. Tendo em vista o horizonte de tempo do programa (cinco anos, em andamento), os achados também dialogam com a leitura de Fullan (1995, 1996). Segundo o autor, quando a formação é



tratada como parte de um processo coletivo e contínuo de melhoria — e não como um evento pontual —, é possível ampliar gradualmente o repertório pedagógico e as formas de colaboração entre os diferentes membros da equipe escolar, ou seja, muito além das professoras. Uma formação em serviço, ancorada no contexto real da escola, exige tempo dedicado a estudar, implementar e revisar. Mas é justamente por isso que ela tende a produzir resultados mais duradouros.

No programa implementado pela SEDUC-MA, uma característica institucional específica parece central para sustentar essa integração: o fato de que a mesma formadora — a APR em relação às APMs, a APM em relação às professoras — acumula os papéis de formar e de monitorar. Esse desenho aproxima quem produz a orientação formativa de quem observa sua realização na prática, criando uma via direta de retroalimentação entre o que se propõe nos encontros e o que se observa na ponta. Os achados da seção 4.4.1 sugerem que esse duplo olhar contribui também para o desenvolvimento profissional das próprias formadoras, que se qualificam tanto pela formação que recebem quanto pela experiência acumulada na interação com as escolas. Esse arranjo difere dos desenhos institucionais convencionais, em que a formação e a avaliação da prática ficam a cargo de setores distintos nas secretarias de educação, e nos quais o monitoramento tende a ser percebido como instrumento externo, e não como insumo interno para a melhoria. No programa aqui estudado, as formadoras destacam esse sentido de corresponsabilidade — de acompanhar de perto para ajudar a garantir que a formação chegue às crianças. Isto reforça a importância de garantir que quem observa possua um repertório pedagógico qualificado para conseguir exercer também um papel formativo.

A seção 4.4.3 acrescenta uma última camada à discussão sobre as condições sistêmicas da arquitetura de formação: a existência de princípios orientadores compartilhados entre os atores nos diferentes níveis da cascata. Os achados aqui reunidos chamam atenção porque, no Maranhão, esses princípios não aparecem apenas no discurso de professoras e formadoras: os instrumentos de observação das práticas — cujos itens operacionalizam uma visão específica de Educação Infantil — registraram melhoria ao longo do período estudado (seção 4.1). Há, portanto, indícios de coerência entre o que foi relatado e o que foi observado, o que sugere uma apropriação mais profunda pelas participantes. A estruturação da formação em torno da prática, com materiais e recursos práticos disponibilizados intencionalmente para sustentar a realização das ações pretendidas, guarda relação com a observação de Fullan (1996, p. 497) de que uma visão comum não se comunica, mas se constrói: precisa ser “concreta, clara e compartilhada”. Esse mecanismo é consistente com o modelo ampliado de Shulman e Shulman (2016), que identifica a existência de uma



base comum de conhecimento e espaços colaborativos como condições para a aprendizagem profissional em nível tanto individual quanto institucional.

Vale notar que esses princípios orientadores não emergiram de forma espontânea: foram construídos na parceria entre a SEDUC-MA e o Labeledu, especificamente para a Educação Infantil. No caso das APRs e APMs, foi feito um trabalho sistemático para que sua própria formação e o monitoramento das práticas ocorressem de modo coerente com princípios da aprendizagem e do desenvolvimento profissional e com um processo colaborativo voltado à melhoria contínua. Um estudo anterior sobre os planos estaduais de formação continuada em seis estados da Amazônia legal, incluindo o Maranhão, identificou a ausência dessa visão explícita e compartilhada nos planos gerais de formação das secretarias (Born *et al.*, 2026). Lido à luz desse achado, o caso da Educação Infantil maranhense pode ser interpretado não apenas como uma política bem-sucedida para um segmento específico, mas como um modelo possível, ainda que parcial, para a construção de uma visão pedagógica compartilhada em outras etapas e áreas do sistema educacional.

Algumas limitações deste estudo merecem destaque. Em primeiro lugar, o desenho da pesquisa é observacional e não conta com um grupo de comparação: as mudanças relatadas entre os módulos 1 e 8 são consistentes com a hipótese de que a formação e o monitoramento estão associados à melhoria das práticas, mas não permitem isolar essa associação de outras tendências que possam ter ocorrido no mesmo período. Um exame da distribuição dos escores, no entanto, sugere que esse limite tende a jogar contra, e não a favor, do achado reportado: como a escala tem um teto — e a proporção de observações no patamar mais alto já era considerável no início do período —, a compressão da variação nesse extremo tende a subestimar, mais do que a superestimar, a diferença entre os dois momentos observados.

Em segundo lugar, o processo de observação em si tem limites. Formadoras que acompanham a mesma professora repetidamente podem se tornar mais generosas em sua avaliação à medida que a proximidade aumenta; ao mesmo tempo, elas próprias continuam se formando e observando com um olhar cada vez mais qualificado ao longo do tempo, o que poderia tornar suas observações mais — e não menos — rigorosas nos módulos finais. Essa tensão, contudo, está presente tanto no módulo 4 quanto no módulo 8, e decorre de uma característica inerente à proposta de monitoramento como parte de um processo de melhoria contínua, realizado em contexto real e não em condições controladas de pesquisa. De forma semelhante, as entrevistas em profundidade carregam um viés potencial, na medida em que as pessoas entrevistadas sabiam estar falando com pesquisadoras vinculadas à mesma instituição responsável pela implementação do programa.



Por fim, cabe registrar que os municípios e as formadoras que compõem a amostra de observações e entrevistas não foram selecionados aleatoriamente, o que pode favorecer contextos com maior facilidade de acesso, engajamento prévio ou relação já estabelecida com a equipe de pesquisa. A triangulação entre diferentes fontes de dados — quantitativas e qualitativas, produzidas por professoras e por formadoras, coletadas em diferentes momentos e níveis da cascata — não elimina essas limitações, mas confere maior consistência ao conjunto de achados, na medida em que padrões semelhantes emergem repetidamente de fontes independentes entre si.

Os resultados apontam para toda uma arquitetura de ações interconectadas como elementos relevantes ao processo de mudança: a combinação entre ciclos formativos que retomam repetidamente um mesmo conteúdo fortemente ligado à prática pedagógica, formadoras que exercem simultaneamente o papel de formar e de monitorar, e uma visão compartilhada para o segmento, para a formação e o monitoramento, construída deliberadamente pelo estado em colaboração com uma organização do terceiro setor.

Essa arquitetura tem implicações para além do caso do Maranhão. As pesquisas que se debruçam sobre os elementos de uma formação continuada de qualidade provêm de contextos mais controlados ou de menor escala. Este relatório contribui com evidências de que os mesmos componentes também podem operar dentro de um sistema educacional altamente descentralizado, como o brasileiro, implementado por meio do regime de colaboração entre estado e municípios, e que alcança uma população diversa de crianças que historicamente tiveram acesso limitado a políticas educacionais consistentes.

Por fim, este estudo contribui, também, do ponto de vista metodológico, ao mostrar que os próprios dados de monitoramento da implementação, coletados de forma descentralizada pelo sistema, podem se converter em uma fonte de investigação capaz de iluminar os mecanismos por trás do funcionamento de um programa público, em escala.



6. Referências Bibliográficas

BALL, D. L.; COHEN, D. K. Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. (Ed.). Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. p. 3-32.

BARBER, M.; CHIJIJOKE, C.; MOURSHED, M. How the world's most improved school systems keep getting better. London: McKinsey & Company, 2010.

BORN, B.; MACEDO DE ANDRADE, P.; PRINCIOITI, V.; PASETO, C.; PÉREZ ALFARO, M. Condições institucionais para uma formação continuada docente eficaz: evidências e aprendizados da Amazônia Legal Brasileira. Brasília: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), 2026. DOI: <https://doi.org/10.18235/0014077>.

BORN, B. Condições institucionais para formação continuada no Brasil: revisão de literatura. Ribeirão Preto: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES/USP), 2023. Elaborada com apoio de Renata Gomes, no âmbito da pesquisa "Condições institucionais e coerência na formação de professores".

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

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

BRASIL. Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/2025/leicomplementar-220-31-outubro-2025-798216-norma-pl.html>. Acesso em: 27 set. 2026.

BRUNS, B.; LUQUE, J. Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: World Bank, 2015.

BRYK, A. S.; GOMEZ, L. M.; GRUNOW, A.; LEMAHIEU, P. G. Learning to improve: how America's schools can get better at getting better. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2015.

BUEHL, M. M.; BECK, J. S. The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Ed.). International handbook of research on teachers' beliefs. New York: Routledge, 2015. p. 66-84.

CALVO, G. Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. In: TEMAS críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago do Chile: OREALC/UNESCO, 2014.

CARDOSO, B. Ensinar a ler e escrever: análise de uma competência pedagógica. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CARDOSO, B.; LERNER, D.; NOGUEIRA, N.; PEREZ, T. (org.). Ensinar: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2007.

CRUZ PEREIRA, P.; GREMBECKI, M.; PAULET PIEDRA, N. Transformações nas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil em formação continuada: um estudo de caso da metodologia Aprender Linguagem em três municípios. In: CONBALF, 7., 2025, São Paulo. Anais do VII Congresso Brasileiro de Alfabetização. São Paulo: Unifesp, 2025. Disponível em: <https://www.>



even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1111756-transformacoes-nas-praticas-pedagogicas-de-professoras-da-ei-em-formacao-continuada--um-estudo-de-caso-da-metodo. Acesso em: 3 jun. 2026.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E.; GARDNER, M. Effective teacher professional development. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P. F. da; SOUZA, J. C. de. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 826-849, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300010>.

DESIMONE, L. M. Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, v. 38, n. 3, p. 181-199, 2009.

FULLAN, M. *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press, 1993.

FULLAN, M. The limits and the potential of professional development. In: GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (Ed.). *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 1995. p. 253-267.

FULLAN, M. Professional culture and educational change. *School Psychology Review*, v. 25, n. 4, p. 496-500, 1996.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GHOUSSEINI, H.; SLEEP, L. Making practice studyable. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, v. 43, n. 1, p. 147-160, 2011.

GOKHALE, S.; WALTON, M. Adaptive evaluation: a complexity-based approach to systematic learning for innovation and scaling in development. Cambridge, MA: Harvard Center for International Development, 2023. (CID Faculty Working Paper, n. 428).

GORDON, N.; CONAWAY, C. *Common-sense evidence: the education leader's guide to using data and research*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2021.

GROSSMAN, P.; COMPTON, C.; IGRA, D.; RONFELDT, M.; SHAHAN, E.; WILLIAMSON, P. W. Teaching practice: a cross-professional perspective. *Teachers College Record*, v. 111, n. 9, p. 2055-2100, 2009.

GUSKEY, T. R. *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000.

GUSKEY, T. R. Desenvolvimento profissional e mudança do professor. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 34, e10106, 2023. Trabalho original publicado em 2002: Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 8, n. 3, p. 381-391, 2002.

HILL, H. C.; PAPAY, J. P. *Building better PL: how to strengthen teacher learning*. Providence: Research Partnership for Professional Learning (RPPL), 2022.

HILL, H. C.; PAPAY, J. P.; SCHWARTZ, N. *Dispelling the myths: what the research says about teacher professional learning*. Providence: Research Partnership for Professional Learning (RPPL), 2022.

IBGE — INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Maranhão: panorama*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021, 2022, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html>. Acesso em: 27 set. 2026.

IBGE — INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Áreas territoriais dos municípios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do->



-territorio/estrutura-territorial/15761-areasdos-municipios.html. Acesso em: 27 set. 2026.

INEP — INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica: microdados. Brasília: Inep, 2024, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 27 set. 2026.

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES (IES). Continuous improvement in education: a toolkit for schools and districts. Washington, DC: IES, 2020. Disponível em: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL_2021014.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

IPEA — INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. COSTA, Marco Aurélio; MARGUTI, Bárbara Oliveira (Org.). Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros. Brasília: Ipea, 2015. Disponível em: <https://ivs.ipea.gov.br>. Acesso em: 27 set. 2026.

KENNEDY, M. M. How does professional development improve teaching? Review of Educational Research, v. 86, n. 4, p. 945-980, 2016.

MARANHÃO. Lei nº 10.995, de 11 de março de 2019. Institui a Política Educacional “Escola Digna”, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís.

MARANHÃO. Decreto nº 34.649, de 2 de janeiro de 2019. Institui o Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem através do Programa Escola Digna, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão, Poder Executivo, São Luís, 2 de jan. 2019.

MCDONALD, M.; KAZEMI, E.; KAVANAGH, S. S. Core practices and pedagogies of teacher education: a call for a common language and collective activity. Journal of Teacher Education, v. 64, n. 5, p. 378-386, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conheça as ações do MEC para formação e valorização docente. Brasília: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/conheca-as-acoes-do-mec-para-formacao-e-valorizacao-docente>. Acesso em: 27 set. 2025.

MORICONI, G. M. (coord.); DAVIS, C.; TARTUCE, G.; NUNES, M.; ESPOSITO, Y. L.; SIMIELLI, L.; TELLES, N. Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. (Textos FCC, n. 52).

MORICONI, G. M.; PEREIRA, R. Um debate em construção: em busca de evidências para a melhoria da formação continuada de professores. São Paulo: D3E – Dados para um Debate Democrático na Educação, 2024. (Síntese de Evidências).

NOGUEIRA FILHO, O. A barreira da implementação: destravando o próximo salto do Brasil na educação em sistemas de larga escala. Oxford: Blavatnik School of Government, University of Oxford / What Works Hub for Global Education, 2025.

PAULET PIEDRA, N.; GUIDA BISOGNIN, A. Mudanças e permanências nas práticas de leitura de professores de Educação Infantil em contextos de formação continuada. In: CONBALF, 4., 2019, São Paulo. Anais do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização. p. 485-510. Disponível em: https://www.abalf.org.br/_files/ugd/64d1da_1399aa84646144719880e3dd9a326d5d.pdf. Acesso em: 29 maio 2026.

PNAD CONTÍNUA — PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA. Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 27 set. 2026.



PREDIGER, S.; ROESKEN-WINTER, B.; LEUDERS, T. Which research can support PD facilitators? Strategies for content-related PD research in the Three-Tetrahedron Model. *Journal of Mathematics Teacher Education*, v. 22, n. 4, p. 407-425, 2019.

ROWE, M. L.; SNOW, C. E. Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, v. 47, n. 1, p. 5-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*, v. 6, n. 1, p. 120-142, 2016.

VILLEGAS-REIMERS, E. Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2003.

WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

NOTA TÉCNICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DO ÍNDICE DE QUALIDADE DAS PRÁTICAS

Sumário

Apresentação	127
A.1 O desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil: interações, intervenções e condições de qualidade	127
A.2 A construção do índice de qualidade das práticas	133
A.2.1 O instrumento de observação de turmas de Educação Infantil	134
A.2.2 Análises descritivas da prática docente	137
A.2.2.1 Tipos de atividades observadas	137
A.2.2.2 Condições e intervenções garantidas nas atividades observadas	138
A.2.3 A construção do índice com TRI	143
A.2.3.1 O modelo psicométrico e a estimação do índice	143
A.2.3.2 Comportamento dos itens: dificuldade e discriminação	144
A.2.3.3 Precisão da medida ao longo da escala	146
A.2.3.4 Distribuição do índice de qualidade das práticas	147
A.2.4 Um recorte qualitativo: as faixas do índice em ação	151
A.2.4.1 Distribuição da amostra qualitativa	151
A.2.4.2 Proposta de atividade: roda de conversa de faz-de-conta	154
A.2.4.3 Práticas acima da média	156
A.2.4.4 Práticas na média	159
A.2.4.5 Práticas abaixo da média	163
A.3 As ações das crianças	166
A.3.1 Análises descritivas dos itens das ações das crianças	168
A.3.2 Indicador de complexidade das ações das crianças	170
A.3.3 A relação entre o índice de qualidade das práticas e o indicador das ações das crianças	172
A.4 Conclusão: os degraus do processo de apropriação de novas práticas	174
A.5 Referências bibliográficas	179

Lista de ilustrações

Quadro A.1	Itens do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil, por bloco e nível de complexidade	134
Figura A.1	Total de observações por tipo	138
Figura A.2	Distribuição do percentual de condições e intervenções garantidas	139
Figura A.3	Percentual de marcação dos itens de condições organizacionais	140
Figura A.4	Percentual de marcação dos itens de intervenções da professora	141
Figura A.5	Curvas Características dos Itens (modelo 2PL)	144
Figura A.6	Curva de Informação do Teste (TIF)	147
Figura A.7	Distribuição do índice de qualidade das práticas	148
Figura A.8	Amostra qualitativa na distribuição geral do índice de qualidade	152
Figura A.9	Percentual de marcação dos itens de ações das crianças	168
Figura A.10	Distribuição do indicador de complexidade das ações das crianças	170
Figura A.11	Relação entre o índice de qualidade das práticas e o indicador de complexidade das ações das crianças	171

Lista de tabelas

Tabela A.1	Parâmetros de discriminação e dificuldade dos itens (modelo 2PL)	145
Tabela A.2	Distribuição das observações pelas faixas do índice de qualidade das práticas	149
Tabela A.3	Proporção de condições e intervenções garantidas por faixa do índice, nas amostras geral e qualitativa	153
Tabela A.4	Ações das crianças por nível de complexidade e faixa do índice de qualidade das práticas	172



Apresentação

Esta nota técnica documenta a construção do Índice de Qualidade das Práticas, usado no relatório como uma das medidas para investigar os processos de transformação vivenciados por professoras no contexto de um programa de formação continuada em escala. O índice sintetiza as condições organizacionais das atividades realizadas com as crianças e as intervenções das docentes registradas a partir de um instrumento de observação, criado especificamente para turmas de Educação Infantil, com treze itens binários, combinados por meio de um modelo de Teoria de Resposta ao Item (TRI). As ações das crianças, registradas pelo mesmo instrumento, não fazem parte dessa medida sintética, mas são analisadas separadamente em relação a ela.

A nota descreve a construção do índice em três etapas. Primeiro, reúne evidências e referências acerca do tipo de experiência que promove o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem na Educação Infantil – foco do programa de formação continuada em questão – e, dessa forma, caracteriza as práticas pedagógicas que compõem o índice (A.1). Em seguida, as seções A.2.1 e A.2.2 apresentam o instrumento de observação de turmas de Educação Infantil e o comportamento empírico de seus itens. A seção A.2.3 descreve a construção do índice com TRI, o comportamento dos itens nesse modelo e a sua distribuição na escala proposta. De modo complementar, a seção A.2.4 descreve o que cada faixa da escala representa em situações reais de sala de aula utilizando uma amostra de observações qualitativas. Por fim, a seção A.3 se volta mais especificamente para as ações das crianças e sua relação com o índice de qualidade das práticas docentes.

A.1 O desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil: interações, intervenções e condições de qualidade

A linguagem é uma ferramenta para aprender ao longo da vida. O desenvolvimento da linguagem fornece as bases para todo o processo de aprendizagem: crianças com repertório linguístico mais rico tendem a avançar mais e a se aprofundar mais na aprendizagem de outros conteúdos (Uccelli e Galloway, 2017). Nas palavras do linguista e psicólogo Tomasello (1999), a linguagem amplifica o pensamento assim como óculos amplificam a visão, ou megafones, a voz. Além disso, os padrões na aquisição da linguagem observados em crianças aos três anos de idade tendem a persistir, influenciando o desempenho escolar e a trajetória acadêmica nos anos seguintes (Burchinal *et al.*, 2011; Farkas e Beron, 2004). Essas tendências são



mediadas por contextos socioeconômicos e pelas consequentes oportunidades às quais as crianças são (ou não) expostas (Fernald; Marchman; Weisleder, 2013). Diante disso, justifica-se que a linguagem ocupe um lugar central desde cedo na trajetória educacional.

A política pública brasileira incorpora em alguma medida a dimensão da linguagem e das diversas formas de expressão desde pelo menos 2006 em suas orientações para creches e pré-escolas — instituições de ensino que atendem crianças de zero a cinco anos de idade (Brasil, 2006; 2010; 2017; 2024). Mais especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) colocam a interação — ações nas quais inevitavelmente estão em jogo a comunicação e a expressão, sejam elas verbais ou não — como eixo norteador das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Citam, também, a importância de garantir experiências relacionadas às “diferentes linguagens” e “formas de expressão”, além de “experiências de narrativas” e “apreciação e interação com a linguagem oral e escrita”, com o objetivo de incentivar “a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação” (p. 25-26).

De maneira semelhante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elenca “expressar” entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (Brasil, 2017, p. 38), e um dos campos de experiências do segmento na BNCC é justamente *escuta, fala, pensamento e imaginação*. O texto explica que é importante que as crianças tenham oportunidades, dentro do contexto escolar, tanto de falar quanto de ouvir, e lista como objetivos de aprendizagem: “formular e responder perguntas”, “inventar brincadeiras cantadas” e “reconhecer elementos das ilustrações de histórias”, a depender da faixa etária (Brasil, 2017, p. 49). Para viabilizar que essas ações aconteçam, o documento dá destaque para a necessidade de intencionalidade nas práticas das professoras:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (Brasil, 2017, p. 38)

Apesar da atenção para o desenvolvimento da linguagem nos documentos orientadores da política educacional, ainda se observam muitos desafios para a efe-



tivação destas ideias na prática pedagógica cotidiana (Campos *et al.*, 2011; LEPES, 2023). Entende-se que parte da questão se explica pelo fato de que, ainda que os documentos declarem intenções e objetivos ambiciosos, falta esmiuçar o *como*: qual é o tipo de interação na escola que tende a alavancar o desenvolvimento da linguagem? Quais são exemplos de atividades reais do cotidiano pedagógico da Educação Infantil que proporcionam este tipo de experiência? Como as professoras podem mediar essas atividades de forma a priorizar que interações produtivas aconteçam? Buscando, então, responder essas perguntas, esta breve seção reúne pesquisas que identificam algumas das práticas pedagógicas mais relevantes para a aprendizagem da linguagem infantil.

É amplamente aceito que a linguagem é uma aprendizagem social mediada pelos adultos (Rowe & Snow, 2020; Kuhl, 2007; Hoff, 2006). Por isso a importância da qualidade das intervenções do adulto nos contextos de interação: as crianças aprendem a partir daquilo que lhes é oferecido e modelizado pelos cuidadores com quem elas convivem. Um estudo de 2019 encontrou uma correlação fortíssima ($r = .81, p < .001$) entre o tipo de linguagem utilizada pelos familiares e o tipo de linguagem utilizada pelas suas crianças (Uccelli *et al.*, 2019). Diversas outras pesquisas comprovam a relação entre o *input* parental (na fala) e as capacidades linguísticas subsequentes das crianças (Demir *et al.*, 2015; Rowe, 2012; 2013; Teberosky & Jarque, 2014). O ambiente escolar tem sido menos estudado neste nível de detalhe linguístico, mas estudos mostram que a exposição a contextos ricos em conversação na pré-escola tem relação com a proficiência na linguagem em anos posteriores (Meneses; Uccelli; Valeri, 2023; Dickinson & Porche, 2011; Burchinal *et al.*, 2011). Nesse sentido, seja em casa ou na escola, pode-se afirmar que os adultos e suas intervenções estão intimamente implicados no processo de aprendizagem da linguagem das crianças.

Há, contudo, uma ressalva importante: não basta que as crianças sejam receptoras da linguagem dos adultos. A criança aprende a linguagem experimentando a linguagem, tanto ouvindo quanto produzindo (Teberosky, 2020; Tomasello, 2003). Sepúlveda e Teberosky explicam:

A linguagem do adulto é um modelo a ser imitado, e são os adultos que repetem, reformulam e expandem o que as crianças dizem. Mas as crianças não aprendem somente escutando, elas precisam participar de situações comunicativas significativas e ter oportunidades frequentes de usar e produzir linguagem. (2016, p. 63)

Como sugere a BNCC quando situa “escuta” e “fala” no mesmo campo de experiência, o papel do adulto não é apenas o de expor a criança à linguagem, mas



de atuar como interlocutor dela. Por esse e outros motivos, nem toda interação é igualmente potente para o desenvolvimento linguístico na infância.

Em uma revisão da literatura sobre os *inputs* linguísticos dos adultos, Rowe e Snow (2020) propuseram uma organização da qualidade das interações a partir de três dimensões interligadas, posteriormente adaptadas e validadas também para o contexto especificamente escolar e latino-americano (Meneses; Uccelli; Valeri, 2023): interacional, linguística e conceitual. A dimensão interacional trata do componente da troca. As crianças demonstram avanços na linguagem, observados tanto em medidas comportamentais quanto em medidas captadas por neuroimagem, quando têm oportunidades de participar em “duetos de conversação”, ou sequências de conversas com “idas e voltas” com os adultos. Como ressaltado antes, o elemento-chave aqui é o papel ativo da criança na interação; apenas escutar a conversa de adultos ou assistir a vídeos gravados não gera o mesmo efeito (Rowe & Snow, 2020). Já a dimensão linguística se refere à complexidade e variedade da linguagem que é dirigida à criança, incluindo o vocabulário e as estruturas sintáticas. A partir dos 14 meses de idade, é a complexidade linguística do *input* do adulto — e não simplesmente a quantidade de falas — que prevê o desenvolvimento da linguagem da criança. Trata-se aqui da “roupagem” da conversa, ou seja, a forma como ideias são veiculadas.

A terceira dimensão, *conceitual*, diz respeito ao conteúdo das falas. As conversas entre adultos e crianças podem ser divididas em dois grupos: conversas sobre o “aqui e agora”, voltadas para o contexto imediato em que os interlocutores conversam; e conversas “descontextualizadas”, características de quando se fala sobre o passado ou o futuro, sobre situações imaginadas ou de faz-de-conta, e sobre relações lógicas entre conceitos, pessoas ou objetos. Uccelli *et al.* (2019) encontraram uma forte associação entre a ocorrência da conversa descontextualizada — tanto na fala das crianças quanto na fala dos adultos com quem elas interagem na infância — e a proficiência linguística nos anos finais do Ensino Fundamental. As autoras oferecem uma explicação para esse padrão:

Dado que em narrativas, explicações ou faz-de-conta, as pessoas, objetos, conceitos ou eventos discutidos não estão presentes no ambiente físico imediato, os interlocutores não podem se apoiar em gestos ou outras deixas não-verbais para comunicar ideias. Em vez disso, a linguagem precisa se apoiar mais nela mesma e muito menos no contexto físico. Como consequência, essas conversas proporcionam contextos de interação nos quais as crianças aprendem a se comunicar com níveis cada vez mais altos de precisão linguística. (2019, p. 3, tradução nossa)



Em teoria, experiências de alta qualidade interacional, linguística e conceitual podem ser proporcionadas em qualquer interação comunicativa significativa entre adultos e crianças, desde que os adultos estejam atentos ao conteúdo e às formas de expressão das crianças e sejam responsivos a elas. Dito isso, algumas atividades são especialmente favoráveis para articular estas três dimensões na prática. As pesquisas sobre aprendizagem da linguagem apontam, principalmente, para a leitura de livros infantis (Rowe & Snow, 2020; Teberosky, 2020; Teberosky & Sepúlveda, 2018) e brincadeiras mediadas, sobretudo de faz-de-conta (Rowe & Snow, 2020; Weisberg *et al.*, 2013), além de jogos e brincadeiras com a linguagem (Teberosky, 2016). Estudos mostram, por exemplo, que adultos tendem a usar formas linguísticas mais complexas e variadas, além de formular mais perguntas abertas durante a leitura em voz alta de livros, em comparação com brincadeiras com brinquedos, contação de histórias sem o livro e conversas do dia a dia (Salo *et al.*, 2016; Hoff, 2010; Weizman & Snow, 2001).

Considerando isso, uma forma de saber se uma professora da Educação Infantil promove, junto às suas crianças, objetivos relacionados ao desenvolvimento da linguagem é observar quais tipos de atividades são propostas no dia a dia. Também é possível lançar um olhar mais aprofundado para a natureza das interações e intervenções que ocorrem entre o adulto e as crianças durante as atividades. Essa análise mais minuciosa é importante, sempre que possível, porque uma mesma atividade pode ser encaminhada de diversas formas, sendo algumas mais proveitosas do que outras. Por exemplo, uma leitura de *Uma lagarta muito comilona* pode levar a uma discussão rica sobre a metamorfose dos animais (conversa descontextualizada) ou meramente sobre números e nomes das comidas que a lagarta come (Rowe & Snow, 2020).

Finalmente, para que interações linguísticas significativas sejam viabilizadas de forma efetiva e sistemática no contexto escolar, é preciso que algumas condições mais gerais de organização e administração da sala estejam garantidas. Pesquisas mostram que a gestão organizada da sala é uma variável essencial tanto para a aprendizagem das crianças, que exige um ambiente estruturado e acolhedor (Hepburn & Beamish, 2019; CESE, 2020), quanto para o bem-estar e a retenção docente: professores que reportam baixa confiança em sua gestão de sala têm maiores níveis de estresse e maior chance de deixar a profissão (CESE, 2020). Nesse sentido, modelos teóricos de reconhecimento internacional como o CLASS — um sistema de observação de aula voltado para as interações entre professores e estudantes — elencam a organização da sala entre os três eixos centrais da qualidade das interações, em pé de igualdade com o apoio emocional e o apoio instrucional (Teachstone, 2026; Hamre *et al.*, 2010).



No contexto latino-americano, uma pesquisa de larga escala realizada em sete países da região mostrou que, no Brasil, perde-se o equivalente a um dia de instrução escolar quando se contabiliza todo o tempo de aula gasto em atividades puramente organizacionais como chamada, limpeza do quadro e distribuição de trabalhos (Bruns & Luque, 2015). Assim, o tempo dedicado a atividades de ensino e de aprendizagem é significativamente menor do que o observado em salas bem administradas, com os mesmos parâmetros de observação. A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), realizada com professores dos anos finais do Ensino Fundamental, corrobora esse dado: na edição mais recente, os professores brasileiros reportaram gastar 21% do tempo de aula na organização da turma — porcentagem acima da média dos países da OCDE de 15% (OCDE, 2025). Nessa conjuntura, torna-se ainda mais importante que os educadores recebam orientações e desenvolvam estratégias para otimizar a organização da sala e, assim, garantir o devido tempo para as atividades de ensino.

Moffett *et al.* (2021) demonstram que há uma relação clara entre a organização da sala e os ganhos de aprendizagem na Educação Infantil quando se avalia a presença ou ausência de subcomponentes específicos, em vez de uma única medida de organização global. Elencam-se aqui algumas dimensões envolvidas. Em relação aos espaços, para além da organização no sentido mais objetivo — limpeza, materiais guardados em lugares previstos, como estantes ou cestos — há um diferencial quando essa organização é pensada com intencionalidade para o público infantil, e não apenas executada de forma incidental ou neutra (Barros; Raizer; Singulani, 2011). Exemplos incluem estantes e cartazes pendurados na altura das crianças, ou livros guardados dentro da sala em espaços acessíveis a elas, e não apenas aos adultos. Já no âmbito da gestão do tempo das atividades, a literatura ressalta a necessidade de flexibilizar rotinas escolares aos ritmos da infância (Barbosa & Horn, 2001; Fava, 2025; Ramos, 2011), mas que é primordial que exista uma rotina proposta pelo adulto, pois é isso que norteia todo o trabalho pedagógico que se segue (Silva *et al.*, 2016; Costa *et al.*, 2015; Proença, 2004). Trata-se de um equilíbrio entre fornecer um senso de segurança para as crianças, com um plano previsível do que acontece na sala, sem perder a sensibilidade para suas respostas. Por exemplo, a duração de uma atividade de roda de conversa pode oscilar conforme o engajamento e a atenção das crianças. Cabe à professora identificar o momento de encerrar a roda sem abrir mão de sua realização.

Outras dimensões importantes da organização da sala dizem respeito ao planejamento e preparação da professora e à sua comunicação com as crianças. Uma revisão de literatura conduzida pelo *Centre for Education Statistics and Evaluation*, na Austrália, sintetiza evidências de que a gestão de sala mais eficaz é aquela que



prioriza estratégias ditas “preventivas” — ações realizadas antes e durante a atividade para criar um ambiente estruturado e previsível — acima de respostas “corretivas” ao comportamento das crianças (CESE, 2020). Entre as estratégias preventivas apontadas como mais eficazes estão a comunicação clara do que será feito e do que se espera dos estudantes; o ensino explícito de normas de convivência e rotinas; lembretes antecipados de expectativas; e a observação e supervisão ativa da sala (CESE, 2020). Embora essa revisão abranja todas as etapas escolares, e não especificamente a Educação Infantil, seus achados convergem com estudos conduzidos na pré-escola, como o de Moffett *et al.* (2021). Estes encontraram relação entre a exposição de crianças a estratégias bastante semelhantes às do CESE — consignas verbais, gestão do comportamento, demonstração do uso de materiais e das transições entre atividades, e uso de pistas de rituais e rotinas — e ganhos de aprendizagem em linguagem e matemática (Moffett *et al.*, 2021). Estas são, em síntese, recomendações referentes ao planejamento, à comunicação, à disposição do espaço e dos materiais e à gestão do tempo que se aplicam não somente a atividades de linguagem, mas a qualquer prática pedagógica.

A interação entre as condições organizacionais e a qualidade das interações mediadas pelos adultos é a espinha dorsal da prática pedagógica da Educação Infantil. Por isso, são estes dois componentes pedagógicos que orientam o instrumento de observação de turmas e o índice de qualidade derivado dele, detalhados nas seções a seguir.

A.2 A construção do índice de qualidade das prática

A formação continuada busca, em última instância, transformar as práticas cotidianas das professoras para garantir melhores oportunidades de aprendizagem para as crianças. Captar em que medida isso acontece, em larga escala, exige mensurar o que efetivamente acontece nas atividades realizadas em sala. O índice de qualidade das práticas busca cumprir essa função: reúne, em um único valor por atividade observada, as condições que a professora organiza e as intervenções que realiza durante uma proposta voltada para promover interações de qualidade, que contribuam para o desenvolvimento da linguagem infantil. Permite comparar situações pedagógicas entre si, acompanhar mudanças ao longo dos ciclos formativos e devolver às redes uma leitura sintética do que as observações registraram, sem reduzir a prática a uma contagem de itens presentes.



Os dados utilizados para construir e calibrar o índice foram coletados por meio do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil, entre 2024 e 2025, no contexto do monitoramento do programa de formação continuada implementado no estado do Maranhão nesse período.

A.2.1 O instrumento de observação de turmas de Educação Infantil

O instrumento organiza os itens em três blocos, todos preenchidos com valor binário — 1 quando a condição ou ação foi observada e 0 quando não foi:

- *Condições organizacionais* relacionadas ao planejamento e gestão de turma da professora, entendidas como necessárias para a realização da atividade com qualidade (4 itens);
- *Intervenções esperadas das professoras* durante a atividade, de acordo com aquilo que é estudado na formação (9 itens);
- *Ações realizadas pelas crianças* durante a atividade (17 itens).

Os dois primeiros blocos — condições organizacionais e intervenções da professora, 13 itens no total — compõem o índice de qualidade das práticas, apresentado em A.2.3. O terceiro bloco, das ações das crianças, não entra nessa medida, mas dá origem ao indicador de complexidade das ações das crianças, apresentado em A.3.2, e é analisado em relação ao índice em A.3.3.

Cada bloco reúne itens que descrevem o que foi observado durante a atividade. Os itens se complementam entre si, e o preenchimento de alguns é pré-requisito para o preenchimento de outros. Isso acontece principalmente nos blocos das *intervenções das professoras* e das *ações das crianças*, organizados segundo uma progressão teórica de complexidade pedagógica. A classificação de cada item em níveis de complexidade baixa, média ou alta partiu de duas fontes: a literatura sobre o desenvolvimento da linguagem, que descreve a progressão nas formas de interação entre adulto e criança e no grau de elaboração que cada uma exige, e as observações exploratórias realizadas ao longo dos três primeiros anos da parceria com a SEDUC-MA, que apontaram quais práticas apareciam com mais frequência nas turmas de Educação Infantil e quais exigiam maior intencionalidade docente. A categorização resultante consta no Quadro A.1:



Itens do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil, por bloco e nível de complexidade

Quadro A.1

Bloco	Rótulo nos gráficos	Descrição completa do item	Nível de complexidade
Condições organizacionais	Planejamento prévio	A professora planejou as atividades com antecedência.	n/a
	Comunicação das expectativas	A professora comunica de forma clara às crianças o que se espera que elas façam antes, durante e depois de uma atividade.	n/a
	Preparação de materiais e sala	A professora está preparada para as atividades a serem realizadas, contando com os materiais prontos e acessíveis, organizando a sala previamente.	n/a
	Gestão do tempo	A professora gere o tempo da atividade considerando as possibilidades e o interesse das crianças.	n/a
Intervenções da professora	Incentivar a exploração de interesses	Incentiva as crianças a explorar seus interesses.	Baixa
	Observar o interesse	Observa e identifica o interesse das crianças.	Baixa
	Usar vocabulário diversificado	Utiliza uma linguagem com vocabulário diversificado e descritivo, falando em orações completas.	Baixa
	Incentivar conversas entre as crianças	Incentiva e propicia conversas frequentes de forma a potencializar as interações entre as crianças.	Baixa
	Reconhecer tentativas de comunicação	Reconhece os esforços e tentativas de comunicação das crianças, estimulando sua participação e persistência.	Média
	Oferecer pistas e perguntas adicionais	Oferece pistas, informações e perguntas adicionais que ajudam as crianças a avançarem em seu conhecimento.	Média
	Ampliar as falas das crianças	Repete, reformula ou amplia as respostas ou comentários das crianças.	Alta
	Estimular elaboração e raciocínio	Favorece conversas que estimulam a elaboração do discurso, a análise e o raciocínio das crianças.	Alta
	Sustentar diálogo além de instruções	Sustenta um diálogo com as crianças que vai além de interações voltadas apenas para instruções.	Alta



Ações das crianças	Cantar	Cantar.	Baixa
	Comunicar-se	Comunicar-se por meio de olhares, gestos ou palavras.	Baixa
	Imitar/repetir	Imitar/repetir (palavras, ações, sons).	Baixa
	Observar	Observar (ilustrações do livro, fotografias).	Baixa
	Ouvir	Ouvir (leitura de história, cantiga, conversa).	Baixa
	Prestar atenção	Prestar atenção (imagens, falas, sons).	Baixa
	Responder ou reagir	Responder ou reagir às falas do professor ou de outras crianças.	Baixa
	Manusear	Manusear (livros, brinquedos).	Média
	Perguntar	Perguntar (quando ouvem uma explicação do que devem fazer).	Média
	Rememorar/recontar	Rememorar/recontar (diálogos, cantigas, elementos de uma história).	Média
	Comentar	Comentar (aspectos da linguagem, enredo ou personagens de uma história etc.).	Alta
	Explicar	Explicar (definir opostos).	Alta
	Formular hipóteses	Formular hipóteses/antecipar.	Alta
	Identificar	Identificar (características da linguagem, fotos dos colegas da turma).	Alta
	Manifestar opinião	Manifestar sua opinião (concordar ou discordar de algo).	Alta
	Narrar	Narrar (acontecimentos passados).	Alta
	Relacionar	Relacionar (gesto-ação, texto-imagem, oral-escrito, histórias conhecidas).	Alta

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Os itens do bloco de condições organizacionais não foram classificados por complexidade, por descreverem pré-requisitos para a realização da atividade, e não práticas organizadas em progressão.

O estudo da implementação de um programa baseado na mesma metodologia, utilizando um instrumento de observação semelhante, sugere que a diferença-chave entre os níveis de complexidade das ações docentes é que itens de complexidade baixa e média independem, ou dependem menos, da interação orgânica entre adulto e crianças. São ações que podem ser previstas e realizadas com mais objetividade a partir das orientações da formação. Já os itens de complexidade alta exigem um diálogo mais robusto e a capacidade da professora de transpor o conteúdo estudado na formação para as diferentes situações e falas das crianças (Cruz Pereira; Grembecki; Paulet Piedra, 2025). Essa distinção de natureza entre os itens será importante para as análises subsequentes.

Cada observação registrada por meio do instrumento corresponde a uma atividade realizada com uma determinada turma: leitura de história, brincadeira de faz de conta, jogos e brincadeiras com a linguagem, roda de conversa ou intera-



ções cotidianas. Todas as análises desta nota técnica tomam a atividade observada como unidade; a média municipal do índice, usada na seção 4.4.2 do relatório principal, é calculada a partir dessas estimativas individuais.

As observações foram realizadas por dois perfis de observadores, seguindo os mesmos protocolos: a equipe de pesquisa e as formadoras locais vinculadas ao programa (APRs e APMs). Para fins analíticos, os registros dos dois perfis foram considerados conjuntamente, uma vez que análises preliminares indicaram que sua inclusão não alterava de forma substantiva o funcionamento psicométrico do instrumento.

A seleção das turmas observadas seguiu um critério de cobertura, e não de amostragem probabilística. A cada módulo formativo, solicitava-se a cada APR e a cada APM ao menos uma observação, sem definição prévia de qual município, escola, turma ou professora seria observada — decisão que cabia a cada formadora, em função de sua própria logística e organização, com a recomendação de que houvesse variação nas professoras observadas ao longo do tempo. As análises desta nota descrevem, portanto, o conjunto de atividades efetivamente observadas durante o monitoramento do programa.

A coleta de 2024 contemplou observações distribuídas ao longo de três módulos da formação, e a de 2025 abrangeu cinco módulos, ampliando o volume e a cobertura da base. As análises preliminares foram conduzidas separadamente por ano e, em seguida, de forma conjunta, para descrever padrões e verificar a estabilidade das medidas ao longo do tempo. Dada a estabilidade observada entre os ciclos, todas as análises desta nota são apresentadas com base no conjunto agregado de 2024 e 2025.

As observações concentraram-se nas faixas etárias intermediárias da Educação Infantil. Turmas de dois a três anos respondem por 59,80% dos registros e turmas de três a quatro anos por 28,20%, seguidas pelas de zero a dois anos (14,32%), de quatro a cinco anos (4,48%) e de seis anos ou mais (3,90%). As proporções somam mais de 100% porque parte das observações ocorreu em turmas multisseriadas. Quanto ao tamanho, as turmas tinham em média 16,88 crianças matriculadas e 12,82 presentes no dia da observação, o que corresponde a uma taxa média de presença de 77,03%. Quanto ao vínculo das docentes, 53,87% das observações foram realizadas com professoras contratadas e 44,47% com professoras efetivas, e os demais vínculos somam menos de 2%. Esses dados caracterizam o conjunto efetivamente observado; a ausência de um cadastro comparável do universo de turmas das redes impede afirmar em que medida ele se assemelha às demais turmas dos municípios participantes.



A.2.2 Análises descritivas da prática docente

Esta seção caracteriza empiricamente a base sobre a qual o índice de qualidade das práticas foi construído. Descreve os tipos de atividade observados, o comportamento agregado dos itens e a distribuição das marcações ao longo da progressão de complexidade do instrumento. Essas análises cumprem duas funções: mostrar a variabilidade disponível nos dados e antecipar o padrão que a modelagem psicométrica examina formalmente em A.2.3.

A.2.2.1 Tipos de atividades observadas

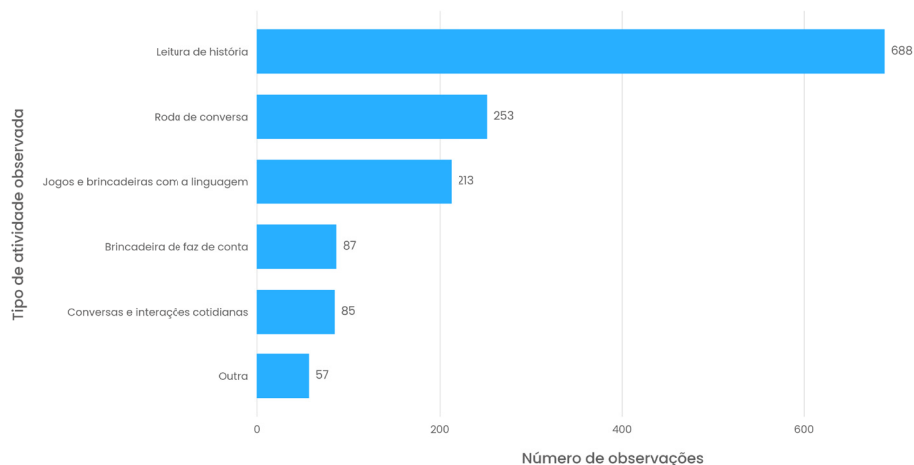
Ao todo, foram registradas 1.383 observações de atividades em turmas de Educação Infantil. A Figura A.1 apresenta a distribuição das atividades observadas. Há maior concentração em atividades de leitura de história (49,75% do total), seguidas por rodas de conversa (18,29%) e por jogos e brincadeiras com a linguagem (15,40%). Atividades classificadas como brincadeiras de faz de conta (6,29%), conversas e interações cotidianas (6,15%) e a categoria residual “outra” (4,12%) aparecem com menor frequência relativa. Esse padrão indica que o banco de dados abrange diferentes tipos de situações pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil, variando quanto ao grau de estruturação, à organização da atividade e às formas de mediação docente envolvidas.

Ainda que algumas atividades e categorias correspondam a práticas intencionalmente planejadas nas formações, enquanto outras foram propostas e adaptações das próprias professoras, todas as atividades observadas se inserem no escopo analítico do instrumento, por configurarem contextos relevantes para a interação, a comunicação e o uso da linguagem em sala.



Total de observações por tipo

Figura A.1



Fonte: Elaboração própria a partir do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil.

Nota: Distribuição das 1.383 observações por tipo de atividade proposta. A categoria “outra” reúne atividades que não se enquadram nas propostas trabalhadas na formação. A composição por tipo varia entre os ciclos, conforme descrito no texto.

Ao longo dos ciclos de coleta, observa-se uma mudança no perfil das atividades pedagógicas observadas. Essa diferença nas proporções dos tipos de atividades diz respeito à natureza das propostas que foram estudadas nos encontros formativos de 2024 e 2025. Em 2024, foram realizadas 400 observações, sendo a maioria delas de atividades de leitura de histórias (384), com número residual classificado como “outra” (16). Esse dado corresponde ao desenho inicial do programa, no qual a leitura de histórias foi definida como foco prioritário da formação e das observações.

Em 2025, o banco de dados foi ampliado para 983 observações, com maior diversidade de atividades: leitura de histórias (304), rodas de conversa (253), jogos e brincadeiras com a linguagem (213), brincadeiras de faz de conta (87), conversas e interações cotidianas (85) e a categoria residual “outra” (41). Essa ampliação está associada tanto ao aumento do volume de observações quanto à inclusão destes novos tipos de atividade na formação, fortalecendo a variabilidade empírica do banco de dados e a robustez das análises subsequentes.



A.2.2.2 Condições e intervenções garantidas nas atividades observadas

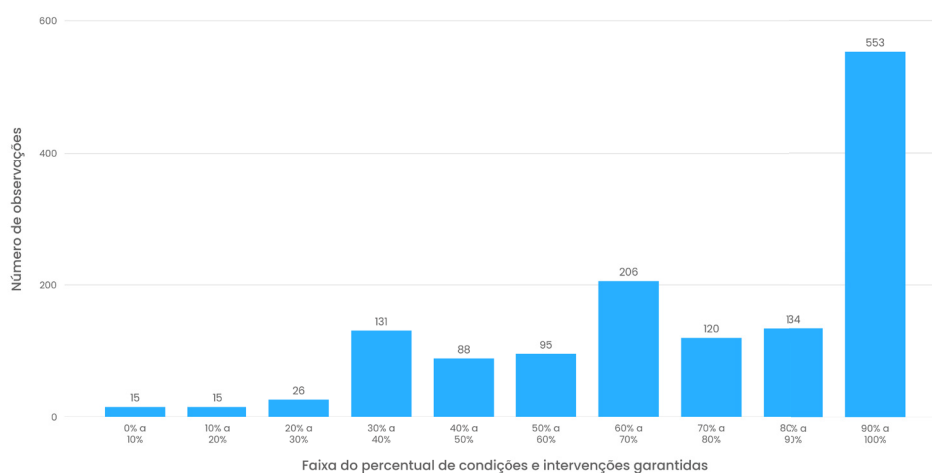
Para caracterizar a qualidade geral das práticas observadas, calcula-se, para cada observação, a porcentagem de itens marcados entre as condições organizacionais e as intervenções da professora, com treze itens no total. A medida indica quanto do que o instrumento prevê esteve presente em cada atividade e varia de 0% a 100%.

Esta análise é retomada em A.2.4, como apoio para traduzir a escala construída em A.2.3 em termos diretamente observáveis na atividade, como proporção de condições e intervenções garantidas.

No conjunto agregado de 2024 e 2025 ($N = 1.383$ observações), a porcentagem média de condições e intervenções garantidas foi de 74,46%, com mediana de 76,92% e desvio-padrão de 24,87 pontos percentuais. A Figura A.2 apresenta a distribuição.

Distribuição do percentual de condições e intervenções garantidas

Figura A.2



Fonte: Elaboração própria a partir do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil.

Nota: Percentual de itens marcados entre as condições organizacionais e as intervenções da professora (13 itens) em cada observação, agrupado em faixas de 10 pontos percentuais. A última faixa reúne as observações em que todos os itens foram marcados.

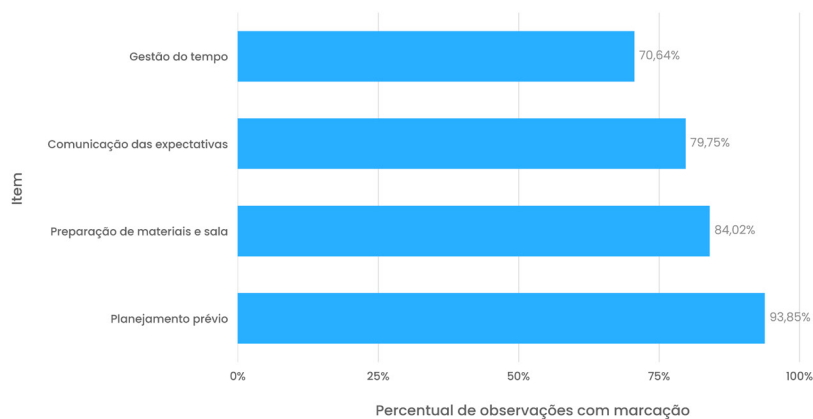


O nível médio é alto: em uma atividade típica, cerca de três quartos das condições e intervenções previstas estavam presentes. A distribuição, porém, é assimétrica. As observações se concentram no topo da escala — 553 delas, ou 39,99% do total, garantiram entre 90% e 100% dos itens —, enquanto 56 observações (4,05%) ficaram abaixo de 30%. O desvio-padrão de 24,87 pontos percentuais indica dispersão considerável em torno da média.

As Figuras A.3 e A.4 apresentam a frequência de marcação de cada item, separadamente para as condições organizacionais e para as intervenções das professoras. A frequência corresponde à proporção de observações em que cada item recebeu valor 1, indicando a presença da condição ou da intervenção descrita. A leitura considera a progressão de complexidade incorporada ao desenho do instrumento (Quadro A.1).

Percentual de marcação dos itens de condições organizacionais

Figura A.3

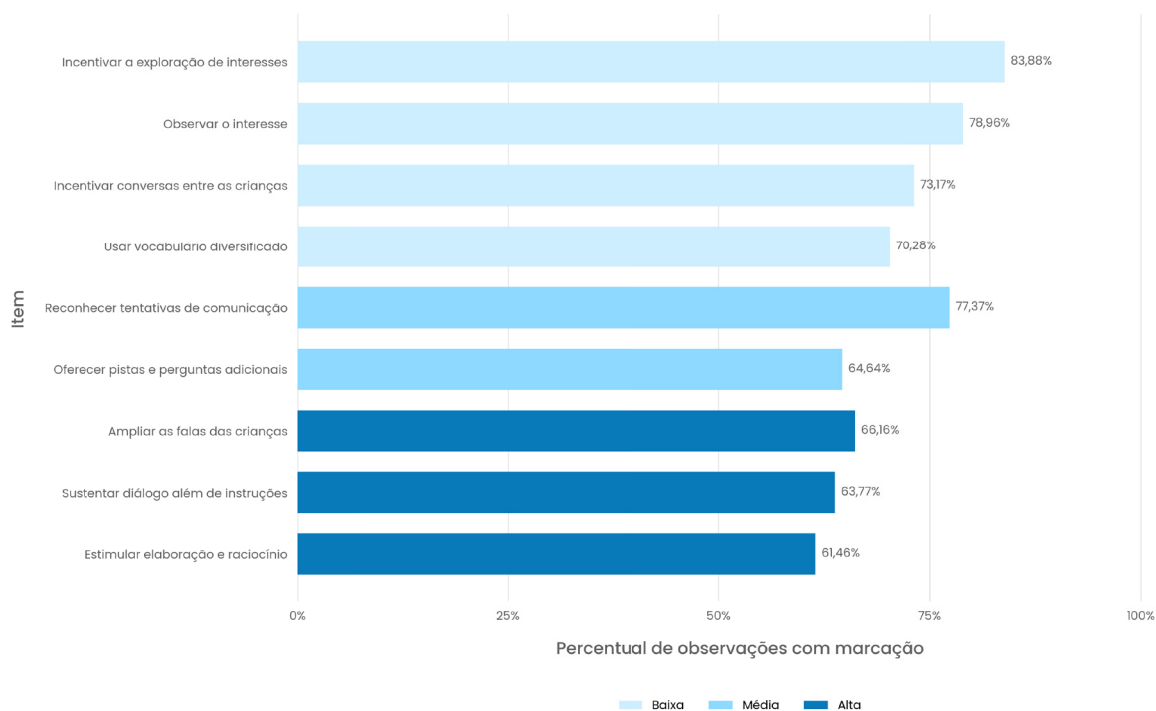


Nota: Proporção de observações em que cada item do bloco de condições organizacionais foi marcado. Os itens deste bloco não têm classificação por nível de complexidade.



Percentual de marcação dos itens de intervenções da professora

Figura A.4



Fonte: elaboração própria a partir do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil

Nota: proporção de observações em que cada item do bloco de intervenções foi marcado, agrupado pelo nível de complexidade definido no desenho do instrumento (Quadro A.1).

Entre as condições organizacionais, o planejamento prévio é o item mais frequente do instrumento (93,85%), seguido pela preparação de materiais e sala (84,02%) e pela comunicação das expectativas (79,75%). Entre as intervenções, a frequência tende a decrescer conforme aumenta a complexidade: as intervenções de baixa complexidade variam entre 70,28% e 83,88%, e as três de alta complexidade — ampliar as falas das crianças (66,16%), sustentar diálogos que vão além de instruções (63,77%) e estimular a elaboração e o raciocínio (61,46%) — estão entre os quatro itens menos marcados do conjunto, ao lado de oferecer pistas e perguntas adicionais (64,64%).

O gradiente tem uma exceção. O reconhecimento das tentativas de comunicação das crianças (77,37%), classificado como de complexidade média, é mais



frequente do que três dos quatro itens de complexidade baixa. A mesma inversão reaparece nos parâmetros estimados em A.2.3.2, o que indica uma intervenção mais presente na prática do que a classificação teórica previa.

A gestão do tempo da atividade, considerando as possibilidades e os interesses das crianças, destoa do resto do bloco. Embora integre as condições organizacionais, é marcada em 70,64% das observações, mais de vinte pontos percentuais abaixo do planejamento prévio. Na prática, a gestão do tempo se aproxima de uma intervenção docente de maior complexidade, por exigir intencionalidade pedagógica, responsividade e leitura da dinâmica da turma. Esse resultado é coerente com a concepção pedagógica que orienta o instrumento: a gestão qualificada do tempo envolve decisões didáticas situadas, sensíveis às interações e aos ritmos das crianças. A menor frequência de marcação é coerente, portanto, com sua maior exigência pedagógica.

As frequências de marcação variam de forma ordenada entre os itens, das condições mais elementares às intervenções mais complexas. Esse padrão descritivo é o ponto de partida da modelagem apresentada a seguir, que examina as mesmas diferenças por meio dos parâmetros de dificuldade e discriminação.

A.2.3 A construção do índice com TRI

As análises descritivas mostram que os itens do instrumento se comportam de maneira ordenada: as condições da atividade são registradas com mais frequência do que as intervenções, e estas decrescem conforme aumenta a complexidade pedagógica. Essa regularidade sugere que os 13 itens não são registros independentes entre si, mas manifestações da mesma dimensão subjacente: o quanto a situação pedagógica observada se aproxima do que a formação propõe. Esta seção transforma essa hipótese em uma medida. Para tanto, apresenta o modelo psicométrico utilizado para estimar o índice (A.2.3.1), descreve o comportamento de cada item na escala resultante (A.2.3.2), bem como a precisão da medida ao longo dela (A.2.3.3) e a distribuição dos valores obtidos, com as faixas usadas na leitura dos resultados (A.2.3.4).

A.2.3.1 O modelo psicométrico e a estimação do índice

O funcionamento dos itens foi analisado por Teoria de Resposta ao Item (TRI), com o modelo logístico de dois parâmetros (2PL). O modelo estima, para cada item,



um parâmetro de discriminação — a capacidade do item de diferenciar observações situadas em níveis distintos da escala — e um parâmetro de dificuldade — o ponto da escala em que a probabilidade de marcação positiva chega a 50%. A escolha do 2PL partiu da hipótese, formulada no desenho do instrumento, de que os itens de condições e de intervenções operam de forma articulada como indicadores de uma mesma dimensão latente de qualidade da prática pedagógica, com poder de discriminação variável entre si.

Os parâmetros foram estimados no software R, com o pacote ltm, por máxima verossimilhança marginal com quadratura de Gauss-Hermite, sobre a matriz de respostas do conjunto agregado de 2024 e 2025, com uma linha por observação ($N = 1.383$). A base não apresentou dados faltantes nos treze itens, de modo que todas as observações entraram na calibração. Os parâmetros de discriminação são apresentados na métrica logística, sem a constante de escalonamento 1,7. As estimativas individuais do índice foram obtidas pelo estimador *Expected A Posteriori* (EAP), com distribuição a priori normal padrão.

O modelo 2PL supõe independência local entre os itens: dado o nível de qualidade da situação, a marcação de um item não depende da marcação dos demais. O instrumento, contudo, organiza os itens em uma progressão em que alguns antecedem outros — uma professora dificilmente amplia a fala de uma criança sem antes reconhecer sua tentativa de comunicação. Os resíduos do modelo indicam que a dimensão latente absorve essa dependência: as correlações residuais entre pares de itens ficaram entre -0,11 e 0,07, com mediana de -0,03, dentro do intervalo esperado.

O segundo pressuposto é a independência entre observações. As 1.383 observações correspondem a 593 professoras e 250 observadores, e o modelo trata cada linha como independente. Reestimados os parâmetros em uma subamostra com uma observação por professora, as dificuldades correlacionam-se a 0,98 com as da calibração completa e as discriminações, a 0,85 — a posição dos itens na escala se mantém, e as discriminações variam mais conforme a composição da amostra.

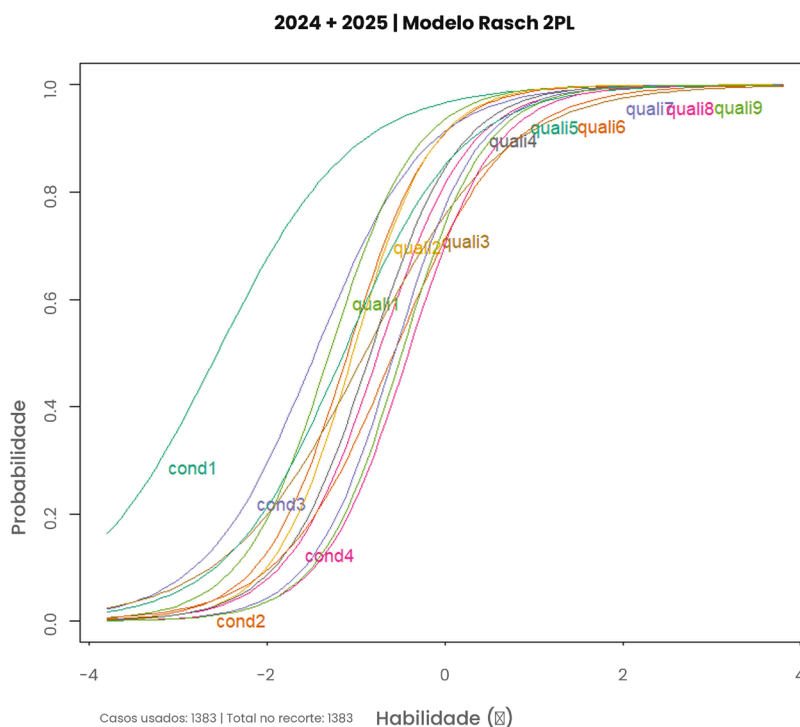
A.2.3.2 Comportamento dos itens: dificuldade e discriminação

As Curvas Características dos Itens (ICCs), apresentadas na Figura A.5, mostram que todos os itens são monotônicos: a probabilidade de marcação positiva cresce à medida que aumenta o nível estimado de qualidade da situação observada. Nenhum item apresenta comportamento errático ou invertido, padrão que costuma indicar item mal formulado ou compreendido de maneira distinta pelos observadores.



Curvas Características dos Itens (modelo 2PL)

Figura A.5



Fonte: Elaboração própria a partir do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil.

Nota: Cada curva descreve a probabilidade de marcação positiva do item em função do índice de qualidade das práticas. Os códigos dos itens correspondem aos rótulos apresentados no Quadro A.1.

O ordenamento empírico dos itens reproduz, em linhas gerais, a progressão teórica de complexidade: os itens de condições e os de intervenções classificados como de baixa complexidade concentram-se na parte inferior da escala, e os três itens de alta complexidade — reformular e ampliar as falas das crianças (quali7), estimular a elaboração e o raciocínio (quali8) e sustentar diálogos que vão além de instruções (quali9) — exigem os níveis mais altos do índice para serem marcados. Duas exceções qualificam essa leitura. O item de reconhecimento dos esforços comunicativos das crianças (quali5), classificado como de complexidade média, apresenta dificuldade menor que a de três itens de complexidade baixa, o que indica



uma intervenção mais frequente do que a classificação teórica prévia. Na direção oposta, a gestão do tempo da atividade (cond4) situa-se acima de vários itens de intervenção, comportamento já discutido em A.2.2.2. Em ambos os casos, a classificação teórica antecede a coleta, e a divergência informa sobre o funcionamento empírico do item.

Os parâmetros estimados de discriminação e dificuldade, apresentados na Tabela A.1, sustentam essa leitura: os itens diferem quanto ao nível de qualidade necessário para sua ocorrência e quanto à capacidade de distinguir observações em diferentes pontos da escala.

Parâmetros de discriminação e dificuldade dos itens (modelo 2PL)

Tabela A.1

Item	Rótulo nos gráficos	Discriminação	Dificuldade
cond1	Planejamento prévio	1,32	-2,56
cond2	Comunicação das expectativas	2,11	-1,10
cond3	Preparação de materiais e sala	1,61	-1,46
cond4	Gestão do tempo	1,98	-0,75
quali1	Incentivar a exploração de interesses	2,06	-1,30
quali2	Observar o interesse	2,26	-1,04
quali3	Usar vocabulário diversificado	1,27	-0,90
quali4	Incentivar conversas entre as crianças	2,03	-0,84
quali5	Reconhecer tentativas de comunicação	1,52	-1,14
quali6	Oferecer pistas e perguntas adicionais	1,58	-0,58
quali7	Ampliar as falas das crianças	2,16	-0,57
quali8	Estimular elaboração e raciocínio	2,08	-0,41
quali9	Sustentar diálogo além de instruções	2,17	-0,49

Fonte: Elaboração própria a partir do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil.

Nota: A coluna de dificuldade indica o ponto da escala em que a probabilidade de marcação positiva do item chega a 50%: quanto menor o valor, mais frequente é o item. A coluna de discriminação indica o quanto o item distingue observações situadas logo abaixo e logo acima desse ponto. Parâmetros estimados na métrica logística, sem a constante de escalonamento 1,7. Itens ordenados por dificuldade.



Os itens se complementam ao longo da escala: aqueles que se referem às condições organizacionais, em especial ao planejamento prévio e à clareza das orientações, discriminam melhor nos níveis mais baixos, distinguindo entre situações em que os elementos estruturais da prática ainda estão em consolidação, enquanto os de intervenção mais complexa discriminam os níveis intermediários. Essa leitura é uma tradução dos parâmetros da Tabela A.1: a discriminação de cada item define o quanto ele diferencia observações, e a dificuldade define em que ponto da escala essa diferenciação ocorre.

A unidimensionalidade é um pressuposto do modelo 2PL, e não resultado dele. Para examiná-lo, os 13 itens foram submetidos a uma análise fatorial exploratória sobre a matriz de correlações tetracóricas. A matriz tetracórica é o insumo adequado a itens binários: a correlação de Pearson entre variáveis dicotômicas fica limitada pelas proporções de marcação, o que subestima a associação entre itens de frequências distantes — caso do planejamento prévio, marcado em 93,85% das observações, e da intervenção que estimula elaboração e raciocínio, marcada em 61,46%.

A solução de fator único explica 48,30% da variância comum, com cargas entre 0,51 e 0,78: todos os itens se associam de forma substantiva à mesma dimensão. O primeiro autovalor é 6,27 e o segundo, 0,44 — razão de aproximadamente 14 para 1. A análise paralela sugere reter quatro fatores, um comportamento conhecido desse critério com itens binários e amostras grandes em que fatores secundários ligados a diferenças de dificuldade superam o limiar da simulação sem corresponder a dimensões interpretáveis.

Os resultados sustentam o tratamento dos 13 itens como indicadores de uma mesma dimensão de qualidade da situação pedagógica, e é sobre essa base que os valores individuais do índice foram estimados.

A.2.3.3 Precisão da medida ao longo da escala

Em uma escala construída por Teoria de Resposta ao Item, cada item contribui para a estimativa na região próxima à sua própria dificuldade, e a soma dessas contribuições define onde o instrumento distingue melhor as observações. Identificar essa faixa é o que permite saber quais comparações a medida sustenta.

A Figura A.6 apresenta a Curva de Informação do Teste (*Test Information Function*, TIF), que sintetiza a informação fornecida simultaneamente por todos os itens ao longo da escala.



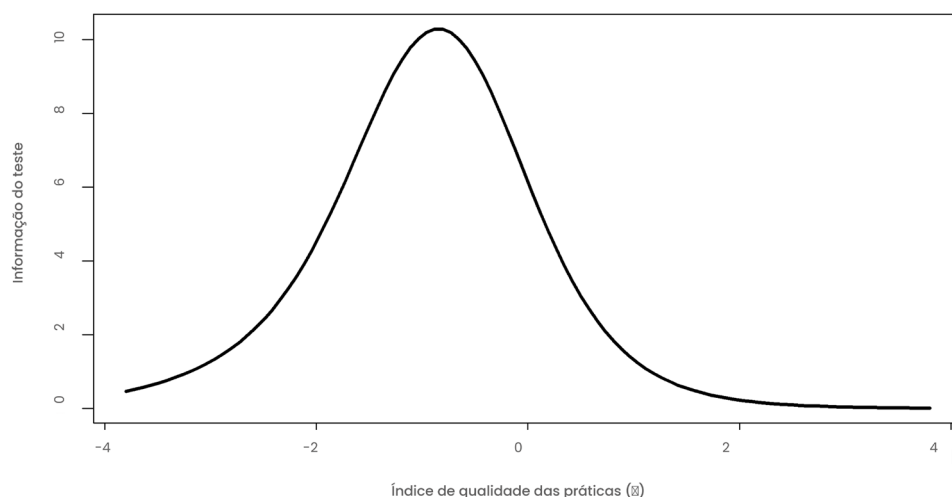
A informação é alta em toda a metade inferior da escala e atinge o máximo em torno de $-0,85$, região que corresponde a atividades com cerca de metade das condições e intervenções garantidas. É onde o instrumento diferencia melhor e, ao mesmo tempo, onde se concentra a maior parte das observações: o patamar elevado se estende até $0,16$ e abrange 56,04% dos registros.

Os 13 itens, por sua vez, foram formulados para captar condições e intervenções em processo de consolidação, e nas atividades bem avaliadas todos eles já aparecem marcados. Como a diferenciação entre práticas depende de haver itens ainda em aberto, a informação decresce rapidamente nessa região: o instrumento confirma que a prática contemplou o conjunto previsto e alcança aí o seu limite. É o que se observa nos 29,43% de observações situadas no valor máximo da escala, 1,08, correspondente à marcação de todos os itens.

Em conjunto, a curva indica que o instrumento diferencia com mais nitidez as práticas situadas na metade inferior e no centro da escala, e diferencia menos as que já se aproximam do conjunto do que ele prevê.

Curva de Informação do Teste (TIF)

Figura A.6



Fonte: Elaboração própria a partir do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil.

Nota: A função de informação soma a contribuição de todos os itens ao longo da escala; quanto maior a informação, menor o erro-padrão da estimativa naquele ponto.



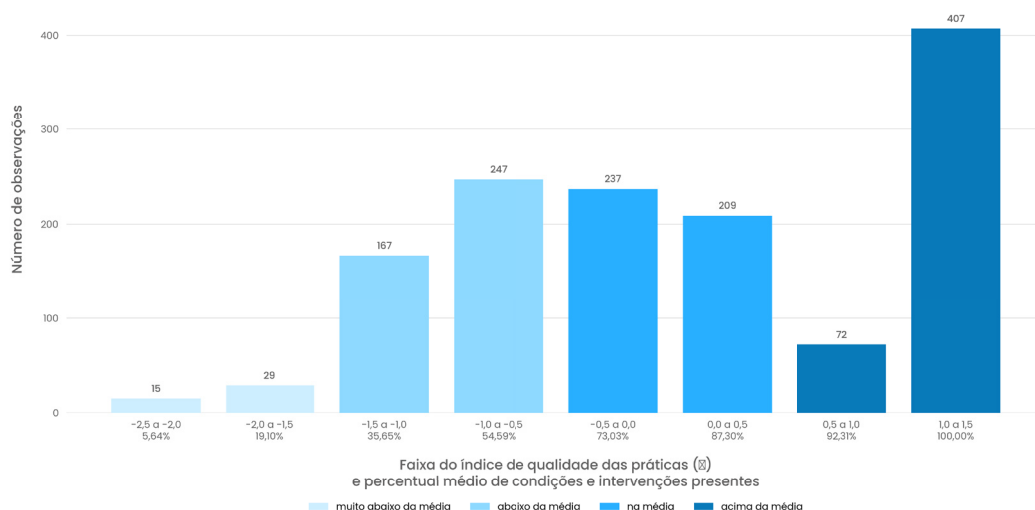
A.2.3.4 Distribuição do índice de qualidade das práticas

A Figura A.7 apresenta a distribuição do índice de qualidade das práticas para o conjunto completo de observações de 2024 e 2025 (N = 1.383). As estimativas individuais foram obtidas pelo estimador *Expected A Posteriori* (EAP), que combina a informação fornecida pelos itens com uma distribuição a priori, produzindo valores estáveis mesmo para padrões de resposta pouco frequentes.

O índice é expresso em uma métrica contínua padronizada, centrada em zero por convenção do modelo. Embora a escala teórica não tenha limites fixos, as estimativas observadas se distribuem entre -2,45 e 1,08, com média de 0,00 e desvio-padrão de 0,89. Esses dois valores correspondem, respectivamente, à ausência de marcações e à marcação dos treze itens, e delimitam a amplitude efetivamente registrada nesta base, e não um limite da escala. As faixas adotadas para a leitura dos resultados cobrem o intervalo de -2,5 a 1,5, de modo a acomodar valores fora dessa amplitude em outras aplicações do instrumento.

Distribuição do índice de qualidade das práticas

Figura A.7



Fonte: Elaboração própria a partir do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil

Nota: Valores individuais do índice estimados pelo estimador *Expected A Posteriori* (EAP). As faixas correspondem às apresentadas na Tabela A.2.



A distribuição é assimétrica à direita. Um terço das observações (34,63%) situa-se acima de 0,5, e 29,43% concentram-se exatamente no valor máximo da escala. Nas faixas intermediárias estão 32,25% das observações na média e 29,93% abaixo da média, e apenas 3,18% ficam muito abaixo da média. As implicações desta distribuição para a leitura da escala são discutidas em A.2.3.3: parte expressiva dos casos se acumula na região em que o instrumento tem menor capacidade de diferenciação.

A Tabela A.2 resume a distribuição das observações entre as quatro faixas do índice usadas no relatório. As faixas foram definidas em intervalos de 1,0 ponto a partir do centro da escala, e nomeadas em relação à média: muito abaixo da média (-2,5 a -1,5), abaixo da média (-1,5 a -0,5), na média (-0,5 a 0,5) e acima da média (0,5 a 1,5). Como a escala é centrada no conjunto das observações do estudo, as faixas descrevem a posição relativa de cada atividade em relação ao que foi observado no programa, e não um padrão externo de qualidade.

Na base agregada, 44 observações (3,18%) situam-se muito abaixo da média, com 14,51% das condições e intervenções garantidas; 414 observações (29,93%) situam-se abaixo da média, com 46,95% dos itens garantidos; 446 observações (32,25%) estão na média, com 79,72% dos itens garantidos; e 479 observações (34,63%) estão acima da média, com 98,84% dos itens garantidos. A correspondência entre faixa e proporção de itens garantidos é o que permite ler a escala em termos diretamente observáveis na atividade, recurso retomado na seção seguinte da nota técnica.

Distribuição das observações pelas faixas do índice de qualidade das práticas

Tabela A.2

Grupo	Faixa do índice	N Observações	Índice de qualidade das práticas				
			Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Desvio-padrão
Acima da média	[0,5 a 1,5]	479	0,55	1,08	1,01	1,08	0,17
Na média	[-0,5 a 0,5]	446	-0,50	0,46	-0,03	-0,04	0,29
Abaixo da média	[-1,5 a -0,5]	414	-1,50	-0,51	-0,93	-0,89	0,28
Muito abaixo da média	[-2,5 a -1,5]	44	-2,45	-1,50	-1,85	-1,75	0,29
Total	—	1.383	-2,45	1,08	0,00	-0,03	0,89

Fonte: Elaboração própria a partir do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil

Nota: Faixas definidas em intervalos de 1,0 ponto a partir do centro da escala e nomeadas em relação à média do conjunto de observações do estudo. O percentual médio de condições e intervenções garantidas é de 98,84% na faixa acima da média, 79,72% na média, 46,95% abaixo da média e 14,51% muito abaixo da média; no conjunto da base, 74,46%.



A concentração na faixa acima da média merece uma leitura detida. As 479 observações situadas nesse intervalo garantiram, em média, 98,84% das condições e intervenções previstas, e 29,43% do conjunto da base reúnem os treze itens simultaneamente. O traço mais informativo desse padrão está na coocorrência: nessas atividades, o planejamento prévio, a comunicação das expectativas, a gestão do tempo e as intervenções de alta complexidade aparecem juntos em uma mesma observação, e não de forma isolada.

Pela natureza dos itens, as intervenções de alta complexidade descrevem ações que dependem do curso da interação com as crianças, como ampliar e reformular suas falas, sustentar diálogos que vão além de instruções e estimular a elaboração e o raciocínio. Análises de implementações anteriores da mesma metodologia de formação já haviam apontado que ações dessa natureza exigem da professora transpor o conteúdo estudado para cada situação e fala das crianças, sem fórmula única, o que as torna menos previsíveis e mais lentas de incorporar do que as ações de complexidade baixa e média (Cruz Pereira *et al.*, 2025). A presença conjunta desses itens em uma mesma atividade é compatível, portanto, com um estágio de apropriação em que os elementos de qualidade organizam a condução da atividade como um todo, em vez de aparecerem de forma pontual.

É importante levar em conta também a contextualização temporal. As observações analisadas cobrem 2024 e 2025, os dois últimos anos de uma parceria iniciada em 2021, ou seja, com um trabalho formativo já em curso nas redes maranhenses. A distribuição descreve, assim, o estágio das práticas ao final desse percurso, e não o seu ponto de partida. Ademais, a distribuição sustenta a existência de um grupo expressivo de atividades em que os elementos de qualidade aparecem articulados entre si, padrão que a seção seguinte descreve em situações concretas de sala de aula.

A.2.4 Um recorte qualitativo: as faixas do índice em ação

Foram selecionadas 15 professoras de cinco municípios e duas UREs para uma análise qualitativa das atividades. Todas as observações desta seção foram realizadas pela mesma pesquisadora em duas viagens de campo, e incluíram atividades de roda de conversa e de leitura de história. Detalhes mais específicos das propostas — como o livro da leitura e o tema das rodas de conversa — variaram conforme as escolhas das professoras, e também foram considerados como parte da análise da qualidade observada. Além de utilizar o instrumento detalhado na seção A.2.1, a pesquisadora fez anotações e registros fotográficos a fim de documentar as



práticas observadas com mais detalhes. O objetivo foi verificar a coerência entre o índice de qualidade e ações observadas a partir de um registro qualitativamente mais aberto, bem como traduzir o que diferentes pontos na escala representam.

As 15 observações qualitativas abrangem o intervalo do índice de qualidade das práticas de -1,5 a 1,5 e foram situadas nas faixas descritas na seção anterior, cada uma correspondente a 1,0 ponto na escala de qualidade: práticas acima da média (faixa de 0,5 a 1,5; $n = 2$), práticas na média (faixa de -0,5 a 0,5; $n = 6$) e práticas abaixo da média (faixa de -1,5 a -0,5; $n = 7$). Juntas, estas três faixas englobam os valores do índice de maior incidência na população geral do estudo¹⁴.

A partir desse agrupamento, foi realizada uma triangulação das anotações e registros de cada observação e foram examinados os padrões comuns entre professoras situadas em uma mesma faixa do índice de qualidade das práticas. Assim, usando as observações qualitativas como casos de referência para a leitura da escala de qualidade, esta seção descreve a correspondência entre as três faixas do índice representadas nesta amostra e situações pedagógicas reais. Essa etapa não tem caráter inferencial, mas cumpre a função de validação substantiva do modelo, ao articular evidências quantitativas e qualitativas e fortalecer a interpretação do índice como medida sintética da qualidade das práticas pedagógicas observadas.

A.2.4.1 Distribuição da amostra qualitativa

A Figura A.8 situa as 15 professoras deste recorte qualitativo na distribuição geral. As observações se encontram ao longo de diferentes regiões da escala do índice, com maior concentração nas faixas centrais e superiores da distribuição, particularmente nos intervalos entre -1,0 e 0,5, bem como na faixa mais elevada do índice de qualidade das práticas. Esse padrão indica que os casos analisados não se restringem a um nível de qualidade, e permite uma leitura qualitativa comparativa entre observações posicionadas em diferentes pontos da escala. Para preservar o anonimato na análise, foi atribuído a cada professora um código em ordem alfabética, de A a O, decrescente do índice: as Professoras A e B tiveram a pontuação mais alta no recorte (1,08) e a Professora O, a mais baixa (-1,05). Vale notar que as professoras B e O, situadas nos dois extremos da amostra qualitativa, trabalhavam na mesma escola, o que fortalece a hipótese de que a qualidade da prática docente não é determinada pela infraestrutura ou gestão escolar. As práticas das profes-

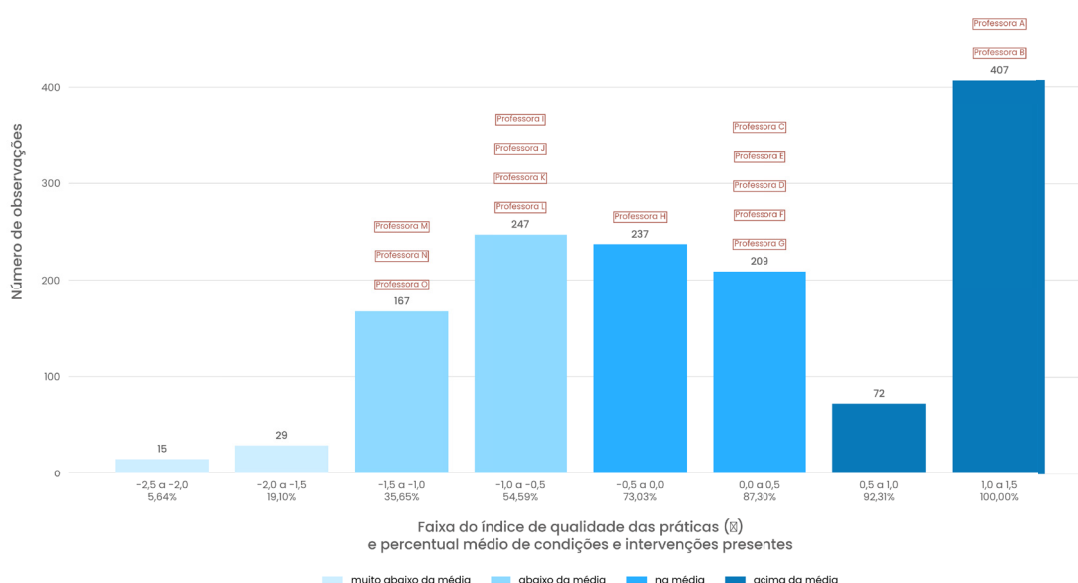
¹⁴ A análise qualitativa não inclui a faixa mais baixa da escala, de -2,5 a -1,5 por uma limitação de dados: não foram observadas professoras nestas faixas nesta amostra. As faixas de -2,5 a -1,5, no entanto, representam uma parcela pequena da distribuição geral, como pode ser observado na Figura A.7 na subseção A.2.3.4. Trata-se de 44 observações dentro de um universo de 1.383 observações, ou de 3,2% dos casos observados. Assim, a ausência de ocorrências na amostra qualitativa no extremo inferior da distribuição é consistente com o perfil geral do banco de dados, caracterizado por uma predominância de práticas que apresentam, ao menos parcialmente, os elementos de qualidade definidos pelo instrumento.



ras A (índice 1,08), H (índice -0,24) e O (índice -1,05) são detalhadas nas subseções que se seguem como exemplos paradigmáticos das diferentes faixas do índice.

Amostra qualitativa na distribuição geral do índice de qualidade

Figura A.8



Fonte: elaboração própria a partir do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil

A Tabela A.3 mostra a proporção de condições e intervenções garantidas em cada faixa do índice nas duas amostras: geral e qualitativa. Vale lembrar que, na Teoria de Resposta ao Item, o zero da escala corresponde ao centro empírico da distribuição, e não a uma quantidade fixa de itens marcados. Assim, a porcentagem média de itens marcados no instrumento (condições e intervenções) na base de dados geral do estudo, de 74,46%, é relativamente alta, considerando que em uma prática perfeita em que todas essas condições e intervenções acontecem, a porcentagem de itens marcados seria 100%. Isso significa que o centro da escala (índice = 0) corresponde a práticas que já garantem cerca de três quartos das condições e intervenções previstas no instrumento de observação.

A amostra qualitativa de práticas acima da média (intervalo de 0,5 a 1,5) inclui professoras que realizaram 100% das condições e intervenções. A amostra de práticas na média (intervalo de -0,5 a 0,5) inclui observações com 77 a 92% dos itens de



qualidade garantidos. E a amostra de práticas abaixo da média (intervalo de -1,5 a -0,5) inclui professoras com 46 a 62% desses itens marcados. Isso indica, novamente, que essa análise qualitativa se volta para três faixas de práticas nas quais as professoras já demonstravam apropriação de uma quantidade razoável de condições e intervenções de qualidade. É interessante notar que, no recorte de 15 professoras da amostra qualitativa, a porcentagem média de itens marcados é próxima à do conjunto da base: 72,82%. Isso sugere, mais uma vez, que o recorte da análise qualitativa é consistente com o perfil geral do banco de dados.

Proporção de condições e intervenções garantidas por faixa do índice, nas amostras geral e qualitativa

Tabela A.3

Grupo	Faixa do índice	Amostra geral				Amostra qualitativa			
		N	Mínimo	Máximo	Média	N	Mínimo	Máximo	Média
Acima da média	[0,5 a 1,5]	479	0,923	1,000	0,988	2	1,000	1,000	1,000
Na média	[-0,5 a 0,5]	446	0,615	0,923	0,797	6	0,769	0,923	0,872
Abaixo da média	[-1,5 a -0,5]	414	0,231	0,615	0,470	7	0,462	0,615	0,527
Total	—	1.339	0,231	1,000	0,764	15	0,462	1,000	0,728

Fonte: Elaboração própria a partir do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil.

Nota: Valores referentes à proporção dos 13 itens de condições organizacionais e intervenções da professora marcados em cada observação; com itens binários, os valores possíveis são múltiplos de 0,077. O grupo muito abaixo da média (-2,5 a -1,5) não integra a comparação por não haver observações qualitativas nessa faixa; ele reúne 44 observações da amostra geral (3,18% da base), com média de 0,145. O total da amostra geral considera, portanto, as 1.339 observações das três faixas comparadas.

Para caracterizar as diferenças entre as práticas acima da média, na média e abaixo da média, as subseções seguintes descrevem as interações observadas em um mesmo tipo de atividade: a roda de conversa. Este foco foi definido por haver observações detalhadas de rodas de conversa nas três faixas da amostra. Primeiro, a subseção A.2.4.2 contextualiza a proposta de roda de conversa que foi estudada na formação e realizada pelas professoras observadas. As subseções seguintes descrevem uma situação paradigmática da atividade situada em cada faixa do índice:



acima da média (A.2.4.3), na média (A.2.4.4) e abaixo da média (A.2.4.5). Embora seja de um tipo específico de atividade, entende-se que a discussão sobre as intervenções e condições para o desenvolvimento da linguagem infantil em uma roda de conversa vale também para outras atividades que promovam o uso da linguagem. Após o exemplo paradigmático da roda de conversa, volta-se para algumas características gerais observadas em outras atividades da amostra situadas na mesma faixa de qualidade. Ao longo das seções, destacam-se não apenas as ações docentes, mas também as ações realizadas pelas crianças, entendendo que a qualidade dos *inputs* oferecidos pela professora e as respostas da turma estão relacionadas.

A.2.4.2 Proposta de atividade: roda de conversa de faz-de-conta¹⁵

Na Educação Infantil, a roda de conversa é uma atividade frequente da rotina e desempenha um papel central na promoção da interação e do desenvolvimento da linguagem. Por esse motivo, foi foco de estudo de um dos módulos do programa de formação. Mais do que um momento de fala individual de cada criança, a roda de conversa configura-se como uma situação social de uso da linguagem, na qual as crianças aprendem progressivamente a escutar os outros, respeitar turnos de fala, responder a um enunciado ou tema proposto pela professora para a roda de conversa, e construir sentidos de forma conjunta. Para que esse aprendizado aconteça, a professora desempenha um papel fundamental à medida que organiza o grupo e retoma enunciados, pede esclarecimentos, sustenta o diálogo e amplia as falas das crianças, oferecendo modelos linguísticos mais elaborados e conectando as diferentes falas para constituir um todo coeso, dentro do tema proposto. Do ponto de vista do planejamento, na formação, as professoras foram orientadas a organizar as turmas, geralmente em círculo, de modo a criar condições para que todas as crianças pudessem se ver, ouvir e participar de trocas comunicativas em um contexto compartilhado mediado por um tema.

Nove das professoras observadas qualitativamente realizaram propostas de roda de conversa, partindo do mesmo planejamento de atividade que foi estudado em um dos módulos do programa. O planejamento propunha uma conversa baseada em situações hipotéticas, com a premissa “Vamos fazer de conta que...”. A partir dessa ideia, cada professora escolheu e adaptou o tema da conversa para a sua turma, com a condição de que as situações imaginadas fossem baseadas em um contexto conhecido pelas crianças, para que estas tivessem referências e repertório – tanto linguístico quanto de vivências – para falar sobre o tema e efetivamente participar da conversa. Alguns exemplos incluíram passeio na floresta, piquenique



na beira do rio e festa de aniversário do Saci Pererê. Estes são contextos privilegiados para o desenvolvimento da linguagem descontextualizada (Rowe & Snow, 2020; Uccelli *et al.*, 2019), pois as crianças são convidadas a imaginar e falar sobre cenários imaginados. Diferentemente de outras conversas cotidianas que podem ser ancoradas em objetos visíveis ou em ações em curso, essas situações exigem que as crianças se apoiem na linguagem para compartilhar o que pensam, imaginam ou lembram.

Ao ter a oportunidade de falar sobre um cenário imaginado, espera-se que as crianças produzam enunciados progressivamente mais completos e complexos, que incluem sujeitos, verbos, complementos e marcadores de tempo e espaço, evidenciando avanços na organização gramatical e discursiva da fala. Na formação, discute-se que esses avanços não ocorrem de forma espontânea, mas são sustentados e possibilitados por intervenções intencionais da professora, que criam condições para que as crianças experimentem diferentes usos da linguagem. As subseções seguintes descrevem e exemplificam atividades de roda de conversa de faz-de-conta nas três diferentes faixas do índice de qualidade.

A.2.4.3 Práticas acima da média

Duas professoras da amostra qualitativa se encontram na faixa acima da média do índice de qualidade das práticas. Ambas conduziram atividades de roda de conversa avaliadas no mais alto nível captado pelo instrumento de observação, com o mesmo valor de 1,08, e garantindo todas as condições e intervenções previstas no instrumento. Esta seção, portanto, descreve a faixa mais alta da distribuição, de 1,0 a 1,5. Não há dados qualitativos no intervalo entre 0,5 e 1,0.

As duas professoras propuseram o mesmo tipo de atividade — uma roda de conversa de faz-de-conta —, mas cada uma escolheu e adaptou o tema da conversa para a sua turma. Chama a atenção que a quantidade de crianças presentes era bastante diferente entre as duas turmas, uma com 23 e a outra com 11 crianças. Além disso, uma das professoras tinha contrato temporário com a rede municipal enquanto a outra era efetiva. Essas diferenças fortalecem a hipótese de que o elemento em comum às duas professoras era a qualidade das condições e intervenções nas suas práticas. Ambas as professoras no grupo acima da média tinham participado do programa de formação continuada por mais de três anos no momento da observação.

A professora que tinha contrato efetivo e trabalhava com uma turma de 11 crian-



ças de três e quatro anos de idade, denominada Professora A na distribuição (ver Figura A.8), conduziu a atividade no jardim do lado de fora da sala, ao ar livre. Com ajuda das professoras auxiliares, levou tapetinhos de tatame para a área externa e sentou em roda com as crianças debaixo de uma árvore. Essa escolha pode ser bastante desafiadora dependendo da gestão que a professora tem do grupo, pois dá margem para as crianças se levantarem e se retirarem facilmente do espaço da atividade. Nesse sentido, a realização da roda de conversa ao ar livre já mostrou algo significativo sobre a clareza dos combinados daquela professora com as crianças, revelando que havia uma compreensão compartilhada daquilo que seria feito e das expectativas de comportamento durante a atividade: as crianças sabiam como participar de uma roda de conversa, e não dependiam da barreira física de quatro paredes para fazer isso.

A professora iniciou a observação com uma atividade própria da sua rotina de início do dia: uma sequência de cantigas sobre os dias da semana, que as crianças acompanharam e cantaram junto. Em seguida, propôs uma roda de conversa sobre o “aniversário da Zebra Júlia”. A personagem pareceu já ser conhecida das crianças de outras atividades ou conversas anteriores. A escolha desse tema — tanto de um aniversário, experiência que todas as crianças já vivenciaram de alguma forma, quanto de uma figura conhecida daquele grupo de crianças — favoreceu que elas fossem capazes de entrar efetivamente na conversa.

Uma das perguntas que a professora colocou para o grupo foi: “Quando vai numa festa, o que a gente tem que levar?”. Essa é uma boa pergunta disparadora, pois leva as crianças para um ambiente familiar — a festa de aniversário — e aciona suas vivências e conhecimentos prévios. É comum as professoras abrirem rodas de conversa com esse tipo de pergunta: de natureza aberta e com muitas respostas possíveis, mas que não exigem, *a priori*, grande elaboração. Um diferencial importante está no que a professora faz daí em diante com as respostas das crianças, pois é possível produzir uma série de respostas únicas, desconectadas, ou dar sustentação para transformar as respostas em diálogo.

Em um dado momento, uma criança fez um comentário sobre uma sereia. A professora ouviu a fala da criança e amplificou: “Me digam como é uma sereia”. Nesta resposta, há um exemplo da professora dando à criança a oportunidade de produzir uma frase mais completa e explicar o que ela pensou. Ao fazer isso, a professora transforma aquela interação que poderia ser um comentário pontual em um diálogo sobre um tema, com vários turnos de fala. Nessa troca pode-se observar, também, que a professora devolve a conversa não apenas para a criança que fez o comentário original, mas estende o convite para todo o grupo: ela fala “me *digam*”, no plural. Detalhes sutis como esse revelam o cuidado da professora de envolver



todas as crianças e de evitar fragmentar a conversa com interações individuais. Assim, a professora media uma roda de conversa dela com o grupo, não dela com cada criança individualmente.

Outro caminho que a professora encontrou para estimular e sustentar o diálogo, em diversos momentos, foi por meio de perguntas que convidaram as crianças a formular hipóteses. Quando o assunto da conversa se voltou para um personagem coelho e uma criança comentou que o coelho botou um ovo, a professora amplificou, em forma de pergunta, para a turma: “Coelho bota ovo?”, ao que outra criança respondeu: “Não, ele compra para poder dar para as crianças!”. Esse tipo de oportunidade de levantar hipóteses aconteceu algumas outras vezes, como também em “O coelho come melancia?”. É importante destacar, também, que a intenção da professora com as perguntas propostas faz diferença. Nos exemplos citados aqui, o objetivo não era ensinar as crianças sobre os comportamentos habituais de coelhos na natureza, e sim favorecer situações de elaboração do discurso delas. Isso se evidencia pela forma como a professora respondeu às hipóteses e explicações levantadas: ela priorizou devolver a conversa para o grupo, e abriu espaço para as crianças repensarem aquilo que foi dito e talvez elaborarem outras respostas, mais do que ensinar para as crianças uma resposta factualmente certa. As crianças saberem se o coelho come melancia não era o foco da conversa; importava que elas tivessem oportunidade de explicar suas ideias acerca disso, acompanhassem os comentários umas das outras, e interagissem em torno desse assunto coletivo.

Uma situação parecida aconteceu quando uma criança falou sobre uma zebra amarela. A professora respondeu com a interjeição, “Eu nunca vi uma zebra amarela!”. A isso, a criança respondeu, “Tem zebra de toda cor”. A professora, então, amarrou esse momento da conversa dizendo: “Ah, onde é que tem zebra de toda cor? Na nossa imaginação.” A professora não corrigiu a criança dizendo que não existe zebra amarela, ou que a cor da zebra é outra para que a turma desvendasse a resposta certa como um conteúdo de ciências; ela diz apenas que nunca viu, e faz isso de forma que dá oportunidade para a criança continuar o diálogo e se explicar. Nas entrelinhas dessa interação, também, a professora aproveitou para reforçar a premissa de faz-de-conta da brincadeira proposta. É um exemplo dela sinalizando para as crianças, durante a atividade, aquilo que se esperava e que estava sendo proposto.

Esses sinais facilitaram que a turma mergulhasse mais a fundo na brincadeira depois, como aconteceu em outra troca posterior na conversa. A professora apontou para a árvore e disse que via ali um animal que veio para a festa da zebra Júlia. Uma criança, olhando naquela direção sem ver um animal real, perguntou: “De verdade?”



Ou de mentira?”. A professora respondeu que era, sim, de verdade. Apontou de novo e falou para a turma algo como, “Ali pessoal, vocês não estão vendo?”. Outras crianças olhavam também e começavam a apontar, entrando na brincadeira. A criança que originalmente fez a pergunta titubeou um pouco, tentando entender a intenção da professora, mas eventualmente deu um sorriso como quem compreende uma pegadinha. Em uma interação como essa, a professora fez uso da linguagem mantendo alguns sentidos implícitos, e as crianças precisaram inferir o que está além do que é dito, ou as entrelinhas, para entender o que ela queria dizer. Trata-se da compreensão da intenção comunicativa por meio da leitura do intuito do outro, que, além do conteúdo da fala, se apoia em aspectos prosódicos (como tom de voz) e no contexto da situação (como a localização dos participantes e as características da atividade). É uma troca bastante sofisticada, que só foi possível com bastante clareza e comunicação sobre o que se esperava da atividade.

Tomando essa roda de conversa do aniversário da zebra como exemplo paradigmático da prática acima da média, é possível observar as nuances de interações de qualidade que dão oportunidades de desenvolvimento da linguagem infantil, muitas delas presentes também na prática da outra professora situada nessa mesma faixa do índice. As intervenções da professora são o elemento central que transforma uma situação de fala coletiva em um diálogo de vários turnos de fala e entre mais de uma criança — experiência potente de uso e aprendizagem da linguagem para as crianças. Nas atividades do mais alto nível, as professoras sustentam o diálogo ao formular perguntas abertas (que permitem respostas diversificadas), oferecer pistas e informações adicionais, retomar e reformular as falas das crianças e incentivar que elas expliquem, detalhem e relacionem suas ideias. Esse conjunto de intervenções promove interações mais contínuas, com múltiplos turnos de fala, e favorece o uso de uma linguagem progressivamente mais elaborada, incluindo vocabulário variado, estruturas sintáticas mais complexas e enunciados que vão além do “aqui e agora”, como narrativas, hipóteses e situações imaginadas. Ao mesmo tempo, as professoras que realizam práticas acima da média atuam como interlocutoras ativas, reconhecendo as contribuições das crianças e conectando diferentes falas, de modo a construir um diálogo coletivo com sentido compartilhado.

A.2.4.4 Práticas na média

As professoras na faixa da prática na média do índice foram seis na amostra qualitativa, das quais cinco se encontram na faixa superior da distribuição, entre 0 e 0,5, e uma na faixa inferior, entre -0,5 e 0. A quantidade de condições e intervenções



do instrumento de observação garantidas por elas varia de 77% a 92%, e as atividades incluem uma variedade de rodas de conversa e leituras de história em voz alta. Em relação às práticas acima da média observadas, a diferença encontrada aqui está nos detalhes. As professoras na média fazem propostas de atividade conceitualmente adequadas e oferecem oportunidades de uso da linguagem para as crianças, mas nem sempre aproveitam as falas das crianças da melhor forma, no sentido de favorecer e sustentar diálogos mais longos e com vários turnos de fala. As crianças estão em geral interessadas e têm espaço para participar, mas vez ou outra faltam condições de organização que resultam em algum grau de dispersão da turma. Seja como causa ou como consequência disso, o diálogo e a conversa acontecem, mas de forma menos aprofundada e contínua, e com menos conexão entre as falas de diferentes crianças.

Como exemplo paradigmático, foi analisada uma roda de conversa sobre o aniversário do Saci Pererê, da Professora H na distribuição (ver Figura A.8). Essa atividade foi realizada em uma escola da zona rural, com uma turma de nove crianças de dois a três anos de idade. É interessante notar que a professora, de contrato temporário, ainda estava cursando a formação de nível superior em Pedagogia no momento da observação, e era também prestadora de serviços gerais da escola no turno contrário. Ela tinha começado a acompanhar as formações do programa naquele mesmo ano.

A escolha do tema — aniversário do Saci — se mostrou bastante interessante para as crianças, pois o aniversariante era uma figura conhecida por elas. A turma já tinha estudado os personagens do folclore brasileiro por alguns dias, o que se evidenciava nos cartazes pendurados pela professora nas paredes da sala com imagens de figuras do folclore, como a Mula Sem Cabeça, o Curupira, o Lobisomem e a Cuca. Nesse sentido, assim como no exemplo paradigmático anterior, o tema da roda estava dentro do repertório das crianças e não foi introduzido pela primeira vez durante a atividade. Essa escolha se mostrou relevante na conversa também. Falando sobre os convidados da festa do Saci, a professora perguntou, “Saci tem vários amigos. Alguém sabe o nome?”. As crianças foram listando os nomes de algumas figuras, ao que uma delas afirmou, repetindo algumas vezes, “Vou matar a Cuca porque ela é saliente”. Nesse momento, a professora demonstrou que tinha ouvido aquela criança e que estava atenta à emoção dela, perguntando, em resposta: “Você tem medo dela [da Cuca]?”. No entanto, a intervenção foi uma pergunta fechada; a criança fez que não com a cabeça, e a conversa seguiu adiante.



Além dos cartazes do folclore, desde o início da atividade havia balões de festa espalhados pela sala. A professora levou os balões com a intenção de transformar e caracterizar o espaço da sala em uma festa de aniversário. Essa presença de elementos físicos, apesar de bem-intencionada e indicativa de esforço da parte da professora, desvirtuou um pouco a proposta da conversa descontextualizada, do faz-de-conta. Aqui, a professora não confiou que a linguagem, por si só, seria suficiente para que as crianças fossem capazes de se remeter ao tema da festa de aniversário e falar sobre ele. Um dos desafios produtivos dessa proposta de atividade, porém, é que as crianças exercitem a capacidade de elaborar raciocínios e participar de uma conversa sobre algo coletivamente imaginado. Assim, a presença dos balões sugere um desvio na compreensão da professora dos objetivos da atividade da roda de conversa em torno de uma situação imaginada. Essa proposta contrasta, por exemplo, com o caso da prática acima da média, em que a professora explicitamente destacou a natureza de faz-de-conta da conversa e depois também entrou na brincadeira com as crianças.

Além de ter implicações relacionadas à concepção e objetivos da atividade, a presença dos balões também foi um elemento de distração para as crianças, levando a atenção delas para longe da conversa em diversos momentos. Ao longo da atividade, algumas crianças se levantavam indo atrás dos balões, pegavam e enchiam balões vazios, e brincavam de esticar ou bater nos objetos. A professora comentou com a pesquisadora, depois, que nem sempre leva balões, o que explica que a presença daqueles objetos tenha chamado tanto a atenção da turma. Somado a isso, as crianças estavam bastante atentas à presença de pessoas externas na sala observando aquela atividade, o que também pode ter amplificado a desatenção em alguns momentos.

Em relação às interações e à conversa em si, a professora ofereceu uma série de perguntas para as crianças, ora mais abertas e exigindo elaborações mais complexas, ora menos. Algumas boas perguntas iniciais foram, “Quais comidas vai ter?”, “Como a gente vai para essa festa?” (em referência, aqui, ao meio de transporte até a floresta), “Com qual roupa você vai?”. As crianças, à medida que eram solicitadas, respondiam a essas perguntas, geralmente em poucas palavras, cada uma escolhendo e nomeando uma comida ou roupa, e a professora lançava em seguida outra pergunta. Em algumas ocasiões, a professora fez uma pergunta complementar a partir da resposta da criança, como em “O que será que os amigos do Saci vão pensar se ele usar perfume?”; mas em geral, já mudava o tópico e seguia para a próxima pergunta. Assim, nem sempre houve tempo para expandir os comentários e gerar interesse das crianças sobre as falas umas das outras. Nessa turma, quase



todas as crianças tiveram chances de falar, mas raramente de aprofundar as suas próprias falas ou de comentar as dos colegas. Em outras palavras, houve oportunidades de expressão, mas não foram diálogos envolvendo vários turnos.

Um momento em que a professora respondeu diretamente a fala de uma criança com mais perguntas foi quando uma criança falou sobre balões — provavelmente inspirada pelos objetos presentes na sala — e a professora respondeu, “Qual a cor do balão? Mas e onde que o Saci vai comprar balão?”. Aqui, percebe-se uma tentativa de sustentar e estender a fala da criança, transformando o comentário em um diálogo maior. Mas a sobreposição de duas perguntas logo em sequência dificultou a possibilidade real da criança e da turma como um todo conseguir acompanhar e responder, especialmente se tratando de um grupo de crianças bem pequenas, de dois a três anos de idade. Além disso, a primeira pergunta, sobre a cor, era uma pergunta fechada e dificilmente geraria mais do que respostas de uma palavra. Algo semelhante aconteceu quando uma criança disse que ia levar um laço de presente para o Saci, e a professora respondeu, “Mas o Saci vai colocar onde? Em cima do chapéu?”. Nesse caso, a primeira pergunta é interessante e muito provavelmente seria suficiente para instigar mais falas e reflexões da turma. Quando a professora se antecipa já oferecendo uma possível resposta, ela induz e fecha um pouco as possibilidades de expressão das crianças.

As práticas na média da distribuição do índice de qualidade são consistentes e pedagogicamente adequadas, e a maioria das condições organizacionais e das intervenções previstas no instrumento esteve presente. Trata-se de docentes que propuseram atividades intencionalmente voltadas para o desenvolvimento da linguagem, abriram espaço para a participação das crianças e mobilizaram estratégias relevantes, como a formulação de perguntas e a escuta das contribuições das crianças. Assim, o que diferencia esse grupo das práticas acima da média não é a ausência de boas intervenções, mas seu uso de forma menos consistente e profunda. Esta distinção, por sua vez, pode ser reflexo de uma forma de entender o papel da mediação da professora no processo de aprendizagem ou a capacidade das crianças.

Em alguns casos, foram observadas fragilidades pontuais nas condições organizacionais do espaço, como no caso da distração provocada pelos balões. Exemplos de outras professoras revelaram dificuldades na gestão do grupo e do tempo, como em uma turma em que todas as crianças foram se levantando gradualmente depois da roda de leitura e se aproximando da professora para contar um segredo sobre quando elas eram bebês. A conversa sobre “quando você era bebê” tinha a ver com



a proposta de atividade, leitura do livro *O bebê da cabeça aos pés* com crianças de três e quatro anos, mas o movimento da turma de se levantar e interagir individualmente com a professora acabou segmentando a conversa de grupo inteiro em várias conversas separadas. Esse tipo de questão limita a escuta coletiva e a participação compartilhada.

Embora o diálogo estivesse presente, ele se desenvolveu de forma mais elementar e fragmentada, com perguntas que não incentivaram sequências maiores de troca verbal, menos retomada das falas das crianças e pouca articulação entre diferentes ideias colocadas pelo grupo. Nessas situações, as professoras atuaram mais como mediadoras de turnos individuais de fala do que como interlocutoras que sustentaram um diálogo coletivo contínuo — característica essencial de situações de uso mais produtivas da linguagem, que exigem um jogo entre ouvir e falar, fazendo conexões entre o que se quer dizer e o que já foi dito, e tecendo, assim, uma construção conjunta de sentidos.

Olhando para o grupo das práticas na média do índice de qualidade, vale notar como as condições organizacionais e a qualidade das intervenções se influenciam e retroalimentam. De um lado, é evidente que menor clareza nos objetivos da atividade e na gestão do grupo geram confusões e dificultam interações de qualidade. Por outro lado, percebe-se que situações com menor presença de intervenções de qualidade — em que houve menos ampliação das falas das crianças e potencialização de trocas entre elas sobre um mesmo assunto — também geram desinteresse e desorganização da turma. Se a professora tem dificuldade de promover um diálogo entre o grupo e de incluir diferentes crianças na atividade a partir de suas contribuições e interesses, a situação acaba abrindo brechas para que alguns não se sintam parte daquela conversa, se dispersem e desorganizem. É o caso, por exemplo, quando a professora lança uma pergunta e espera que cada criança da turma, em ordem, espere a sua vez e responda àquela mesma pergunta inicial. Isso não significa dizer que momentos de trocas mais estendidas entre a professora e uma única criança não têm valor, mas que é importante que a professora saiba transitar entre essas trocas individuais e coletivas sem comprometer a conversa em grupo.

A.2.4.5 Práticas abaixo da média

No grupo de práticas abaixo da média do índice da qualidade das práticas, houve sete observações qualitativas. Destas, quatro se encontram na faixa superior da distribuição, entre -1 e -0,5, e três na faixa inferior, entre -1,5 e -1. A quantidade de



condições e intervenções do instrumento de observação garantidas varia de 46% a 62% e, assim como no grupo de práticas na média, as atividades propostas incluem tanto rodas de conversa quanto leituras de livros em voz alta. A maioria das professoras nesse grupo (cinco, entre as sete) tinha contrato de trabalho temporário, não sendo efetivas da rede.

A característica que mais distingue esse grupo dos outros dois é que as oportunidades de produção e elaboração de linguagem oferecidas às crianças foram poucas e esporádicas. As professoras seguiram um planejamento de aula e ofereceram atividades no formato daquilo que era esperado, seja leitura de livro ou roda de conversa. Isso já é significativo e diferencia este grupo de professoras de outras cujas práticas apresentam níveis de qualidade mais baixos, mesmo que não representadas nesta análise². No entanto, a realização das atividades se deu de forma protocolar, sem ênfase nos diálogos e interações. Isso resultou em atividades com raras contribuições das crianças, o que sugere equívocos ou divergências consideráveis das professoras na concepção dos objetivos da atividade. Em algumas situações de prática especialmente frágil, faltou também escuta e atenção da professora para as falas das crianças — ação essencial que é pré-requisito para que seja possível desenvolver um diálogo com elas.

O exemplo paradigmático do grupo abaixo da média é uma roda de conversa sobre um passeio ao zoológico, mediada pela Professora O na distribuição (ver Figura A.8). A atividade foi realizada com uma turma de 17 crianças, de dois a três anos de idade. A professora tinha contrato temporário, mas atuava naquela escola há dois anos. Foi durante esse mesmo período que ela começou a frequentar as formações do programa liderado pela SEDUC-MA.

A professora organizou as crianças em roda na sala, que era espaçosa e tinha uma área coberta de tatame, onde a turma se sentou para a atividade. A professora começou introduzindo o tema da conversa, perguntando brevemente quem conhecia o zoológico. A maioria das crianças respondeu que sim, e a professora seguiu em frente, sem incentivar elaborações ou falas naquele momento. Esse momento inicial, pensando no objetivo de desenvolver a linguagem e exercitar o diálogo, seria uma oportunidade para a professora convidar uma das crianças a explicar o que é um zoológico, ou a descrever como seria o zoológico que a turma iria visitar no faz-de-conta. Além de ser uma chance para uma criança elaborar

¹⁶ Nas observações de linha de base de um estudo de formação continuada na Educação Infantil realizado em municípios de outro estado, mais da metade das professoras não souberam realizar atividades voltadas para o uso da linguagem e apropriadas para a Educação Infantil quando solicitadas (Cruz Pereira *et al.*, 2025, p. 8). Neste caso, em vez de propostas de interação intencionais como rodas de conversa, leituras e brincadeiras de faz-de-conta, 62% das atividades observadas foram propostas como colagem de papéis sobre letras impressas, vídeos, brincadeira livre com massinha, entre outras.



um raciocínio, um alinhamento coletivo no começo da atividade sobre o que é um zoológico poderia ser interessante para verificar se a maioria das crianças conhecia aquele tema bem o suficiente para dialogar sobre ele, bem como para oferecer um apoio àquelas que não estivessem tão familiarizadas com esse espaço.

A escola onde foi feita essa observação se situa em um município do sertão maranhense de 40 mil habitantes, a mais de 400 km da capital São Luís. O município não possuía zoológico, e a cidade mais próxima com um zoológico estava a algumas horas de distância. Nesse sentido, o tema do zoológico pareceu distante do universo de vivências da maioria das crianças. É provável que a professora tenha escolhido esse tema para ensinar, ou retomar com as crianças, um conteúdo e vocabulários novos, com a intenção de ampliar o repertório e o conhecimento delas sobre animais. Considerando que o maior objetivo da atividade era que as crianças conversassem, elaborassem raciocínios e dialogassem, no entanto, a introdução de um tema novo ou pouco familiar dificultou o diálogo.

Talvez pelo tema não ser de tanto domínio da turma, a conversa pareceu mais uma aula, ou jogo de adivinhação. As perguntas da professora, voltadas principalmente para o conhecimento sobre os animais, foram quase todas de natureza fechada, esperando que as crianças adivinhassem as respostas: “Qual é o animal que tem pescoço grande?”, “Qual é a cor do elefante?”, ou “Qual é o animal que tem bolsa?”. É possível comparar perguntas como essas com aquelas do exemplo da prática na média: no caso da roda sobre o zoológico, não são apenas perguntas com respostas muito curtas ou que dificultam ampliação e integração entre o grupo, como era o caso na roda do aniversário do Saci, mas são perguntas com só uma resposta possível. O animal com pescoço grande só pode ser a girafa, e o elefante é sempre cinza. Sendo assim, a interação não se configurou como um diálogo autêntico. Em uma conversa, é possível falar livremente, sem saber o que o outro vai dizer: o interlocutor concorda, discorda, pede explicações; não é uma interação com respostas únicas.

A pergunta sobre a cor do elefante também pode ser contrastada com uma das interações do exemplo da prática acima da média, em que houve uma conversa sobre a cor de um animal, a zebra amarela. Nesses dois exemplos, as diferentes intenções de cada professora por trás de uma fala semelhante guiaram as conversas para rumos bastante diferentes. Na roda sobre o aniversário da zebra Júlia, a professora validou o comentário sobre uma zebra amarela e aproveitou aquilo para lembrar a turma que estavam em uma conversa de faz-de-conta. Assim, ela priorizou ouvir as crianças em vez de garantir a veracidade daquilo que elas diziam. Já aqui, na roda sobre o zoológico, a professora perguntou a cor do elefante esperando



que as crianças respondessem os nomes das cores e dos animais, e valorizando quando uma delas identificou a resposta certa.

Houve um momento em que uma criança citou um porco. A professora, querendo manter a conversa em torno de animais tipicamente de zoológicos, não respondeu àquela criança, e preferiu destacar outras falas, como pavão e canguru. Nessa situação, novamente, nota-se que a professora tinha uma ideia prévia dos caminhos que a conversa deveria percorrer, bem como das palavras e conteúdos que queria ensinar e praticar. Esse é o sinal que ela deu, propositalmente ou não, para as crianças ao valorizar e reconhecer apenas às respostas que entendeu como certas. Em outras palavras, o espaço da roda de conversa não esteve aberto para qualquer comentário, mas apenas para aqueles que sabiam como é um zoológico e conseguiram seguir o roteiro previsto. Assim, houve pouca escuta e pouca oportunidade para as crianças falarem, experimentarem e fazerem uso da linguagem dentro de suas possibilidades.

A fala sobre o porco mostra também a discrepância entre o tema do zoológico e os conhecimentos prévios da criança. O porco, um animal que as crianças daquele território provavelmente conhecem bem, não é típico de zoológico e não foi aceito na conversa. Em última instância, a rejeição da possibilidade de incluir um porco de fazenda no zoológico fictício daquela conversa mostra que faltou um elemento importante para que essa atividade atingisse um patamar de interações mais avançado: o faz-de-conta. Em vez de exercitar a linguagem descontextualizada em torno de uma imaginação conjunta, houve um deslocamento do foco da atividade para o conteúdo de animais de zoológico — algo concreto, e sobre o qual a professora ensina, e as crianças ouvem e repetem.

Esse exemplo de roda de conversa ilustra a garantia parcial das condições organizacionais e das intervenções, característica das práticas abaixo da média do índice de qualidade. De modo geral, essas professoras asseguraram o formato básico da proposta: realizaram uma atividade voltada para a linguagem, propuseram um tema e mobilizaram algum nível de participação das crianças, embora de forma pouco intencional em relação ao diálogo. Intervenções centrais para a qualidade das conversas — como incentivar interações entre as crianças, oferecer pistas e perguntas adicionais para que possam aprofundar uma ideia, ou retomar e ampliar suas falas — apareceram de forma rara ou não apareceram, limitando as possibilidades de que as crianças avancem para usos mais complexos da linguagem, além de invalidar aquilo que são capazes de pensar, fazer ou dizer. Em vários casos, faltaram também condições fundamentais para a organização das interações, como a comunicação objetiva do que se esperava das crianças na atividade



proposta e a gestão adequada do tempo, o que resultou em situações nas quais as crianças ficaram desorientadas, dispersas ou participaram de forma fragmentada. Ainda que algumas professoras tenham demonstrado esforço em escutar as crianças e em manter a atividade em funcionamento, essa escuta não se traduziu em intervenções voltadas para transformar comentários pontuais em diálogo coletivo, evidenciando uma lacuna entre permitir a fala e transformá-la em uma conversa.

Discrepâncias em relação à intenção e aos objetivos das atividades apareceram em diversas das práticas desse grupo. Em conversa com a pesquisadora, uma professora se referiu à atividade da roda de conversa de faz-de-conta como “contar a historinha”. Essa fala é reveladora da concepção daquela professora sobre a atividade, mostrando que ela entendeu que devia narrar uma história já pronta, com intervenções e comentários pontuais da turma; e não atuar como mediadora e interlocutora de um diálogo interativo com as crianças. Assim como ilustrado na atividade sobre o zoológico, outras rodas de conversa do grupo abaixo da média não envolveram fazer de conta; eram conversas ou aulas convencionais de transmissão de conteúdos sobre o que tem na floresta ou em uma festa de aniversário. Ainda assim, é importante destacar que essas práticas revelam um estágio de apropriação em processo: ao garantir o formato da atividade e demonstrar esforços iniciais de escuta, as professoras indicam avanços importantes que podem ser aprofundados por meio da formação continuada, especialmente no que se refere à intencionalidade nas interações e à capacidade de sustentar diálogos responsivos e contínuos.

É interessante notar que uma das professoras do grupo abaixo da média não esteve presente no dia do encontro de formação, apesar de realizar sua atividade dentro da proposta estudada no encontro. A prática dela, então, sugere a diferença de qualidade possibilitada por participar da formação e estudar uma atividade da Educação Infantil mais a fundo, em vez de apenas seguir o planejamento. A leitura e o estudo do planejamento de forma individual parecem já garantir um contorno da atividade proposta, mas detalhes e intervenções importantes se perderam quando não houve a possibilidade de a professora participar da discussão mediada e do estudo coletivo daquele planejamento.

Tomadas em conjunto, as práticas abaixo da média descrevem atividades em que a situação em si estava relacionada ao desenvolvimento da linguagem, embora as intervenções que sustentariam o diálogo apareçam de forma esporádica. A distância em relação às faixas anteriores está menos na ausência de uma prática específica e mais na consistência com que os elementos de qualidade se combinam dentro da mesma atividade.



A.3. As ações das crianças

Descritas as três faixas representadas no recorte qualitativo, a análise a seguir se volta para o outro lado da situação pedagógica: as ações que as crianças efetivamente realizaram nas atividades observadas. O mesmo instrumento de observação registra 17 ações das crianças, também em formato binário, organizadas na mesma progressão de complexidade que estrutura os demais blocos. Por meio desses itens, busca-se captar quais são os tipos de oportunidades efetivamente geradas durante a atividade do ponto de vista das crianças. Esta seção descreve o comportamento desses itens (A.3.1), constrói a partir deles um indicador de complexidade das ações (A.3.2) e examina como esse indicador se relaciona com o índice de qualidade (A.3.3).

A.3.1 Análises descritivas dos itens das ações das crianças

Os itens do instrumento, com foco nas crianças, não formam um conjunto cumulativo de ações esperadas em uma mesma atividade, mas possibilidades de ação que podem emergir conforme a proposta pedagógica, a organização da atividade e o módulo formativo em curso.

A Figura A.9 apresenta o percentual médio de ocorrência de cada ação das crianças no conjunto agregado das observações realizadas em 2024 e 2025, com indicação do nível de complexidade associado a cada item (conforme o Quadro A.1, na seção A.2.1). As ações de baixa complexidade são as mais frequentes, em geral acima de 75%: comunicar-se por meio de olhares, gestos ou palavras é a ação mais registrada de todo o bloco (82,36%), seguida por prestar atenção (81,78%), ouvir (76,86%) e responder ou reagir (76,50%). São ações diretamente mobilizadas pelo formato das atividades observadas e que exigem menor mediação da professora.

Duas exceções chamam atenção nesse nível. Por um lado, a ação de cantar aparece em 55,97% das observações, bem abaixo dos demais itens de baixa complexidade. Este achado é coerente com o fato de as atividades mais observadas terem sido leituras e rodas de conversa, nas quais não se esperaria que as crianças cantassem. Por outro lado, explicar, no extremo oposto da escala, é a ação menos registrada do instrumento (26,61%), seguida por narrar acontecimentos passados (36,08%). São justamente as ações que exigem que a criança organize um discurso próprio e o sustente diante do grupo, e que aparecem principalmente em atividades em que as intervenções da professora provocam oportunidades específicas para isso. As cenas descritas em A.2.4.3 ilustram essas intervenções: perguntas que convi-



dam a formular hipóteses, como “Coelho bota ovo?”, e respostas que devolvem a fala da criança ao grupo em vez de encerrá-la, como quando a professora comenta “Eu nunca vi uma zebra amarela!” e abre espaço para a criança explicar seu raciocínio.

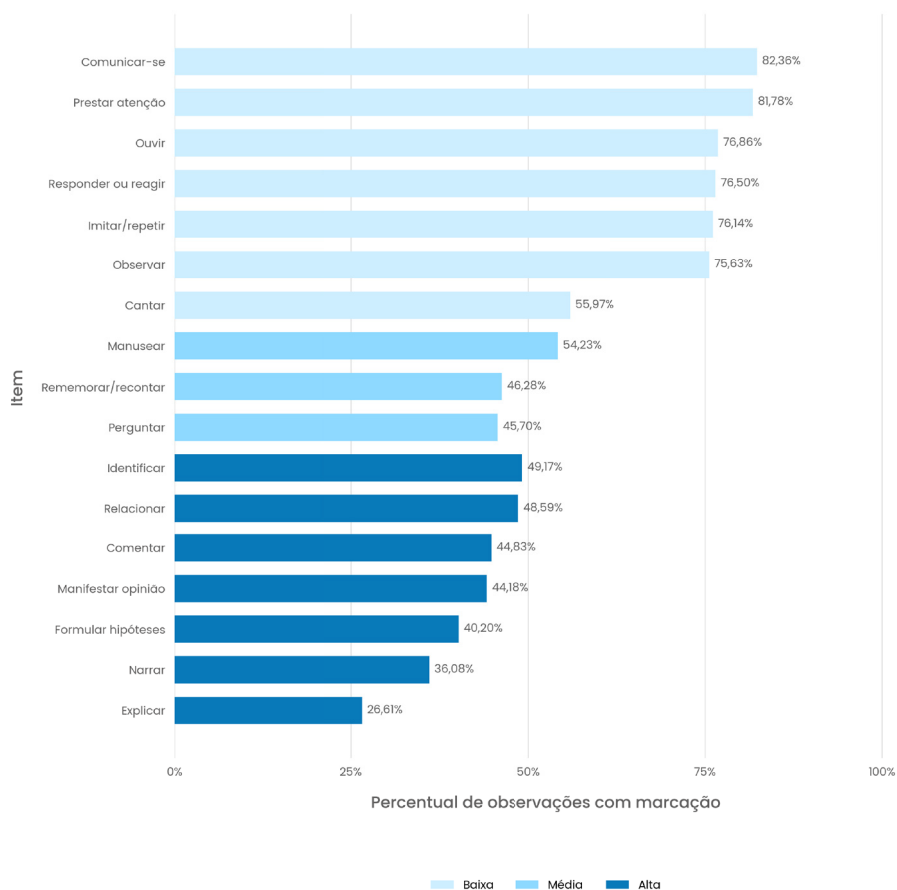
As ações de média complexidade situam-se entre 45,70% e 54,23%: manusear materiais aparece em 54,23% das observações, rememorar ou recontar em 46,28% e perguntar em 45,70%. As de alta complexidade variam entre 26,61% e 49,17%, com identificar (49,17%), relacionar (48,59%), comentar (44,83%) e manifestar opinião (44,18%) na parte superior desse intervalo, e explicar (26,61%) e narrar (36,1%) na inferior. Oportunidades para ações mais exigentes estão presentes em uma parcela relevante das atividades, porém de forma menos homogênea.

As análises das práticas observadas pela equipe de pesquisa apresentadas em A.2.4 ajudam a interpretar essa distribuição. Nas práticas abaixo da média, as crianças respondem a perguntas fechadas com poucas palavras, nomeando objetos ou adivinhando respostas previstas pela professora — configuração que mobiliza responder e prestar atenção, mas raramente explicar ou narrar. Nas práticas acima da média, as intervenções da professora transformam comentários pontuais em diálogos com vários turnos de fala, criando exatamente as situações em que uma criança precisa formular hipóteses, justificar e elaborar. Nas próximas análises, será verificada a hipótese de que, quanto maior a qualidade das intervenções docentes, maior a frequência das ações de alta complexidade nas crianças, conforme sugerido na seção A.2.2.2.



Percentual de marcação dos itens de ações das crianças

Figura A.9



Fonte: Elaboração própria a partir do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil.

Nota: Proporção de observações em que cada ação das crianças foi registrada, agrupada pelo nível de complexidade definido no desenho do instrumento (Quadro A.1). As ações não formam um conjunto cumulativo esperado em uma mesma atividade.

A.3.2 Indicador de complexidade das ações das crianças

As condições e intervenções registradas no instrumento de observação descrevem o *input* pedagógico oferecido pela professora, mas seu valor interpretativo depende de quanto o construto medido pelo índice guarda correspondência com as oportunidades de aprendizagem efetivamente oferecidas às crianças, considerando sua diversidade e complexidade. Organizar as ações das crianças em uma medida



própria permite examinar essa outra faceta do processo. Para sintetizar o nível médio de complexidade das ações observadas em cada atividade, foi construído um indicador de complexidade das ações das crianças. Trata-se de uma medida descritiva, elaborada para oferecer uma leitura sintética e interpretável dos dados.

O indicador é a média dos pesos atribuídos às ações registradas em cada atividade para cada nível de complexidade: 1 para as ações de baixa complexidade, 2 para as de média e 3 para as de alta. Uma atividade em que todas as ações registradas são de baixa complexidade recebe valor 1; uma em que todas são de alta recebe valor 3. Atividades sem nenhuma ação registrada recebem valor 0 e correspondem a 0,22% das observações.

A amplitude efetiva do indicador é, portanto, de 1 a 3 nas atividades com ao menos uma ação registrada. Como o denominador é o número de ações marcadas, e não o total de 17 itens do bloco, o indicador descreve a composição das ações registradas, e não sua quantidade. A medida indica, portanto, a que tipo de ação correspondem os itens marcados durante a atividade, e não a quantos.

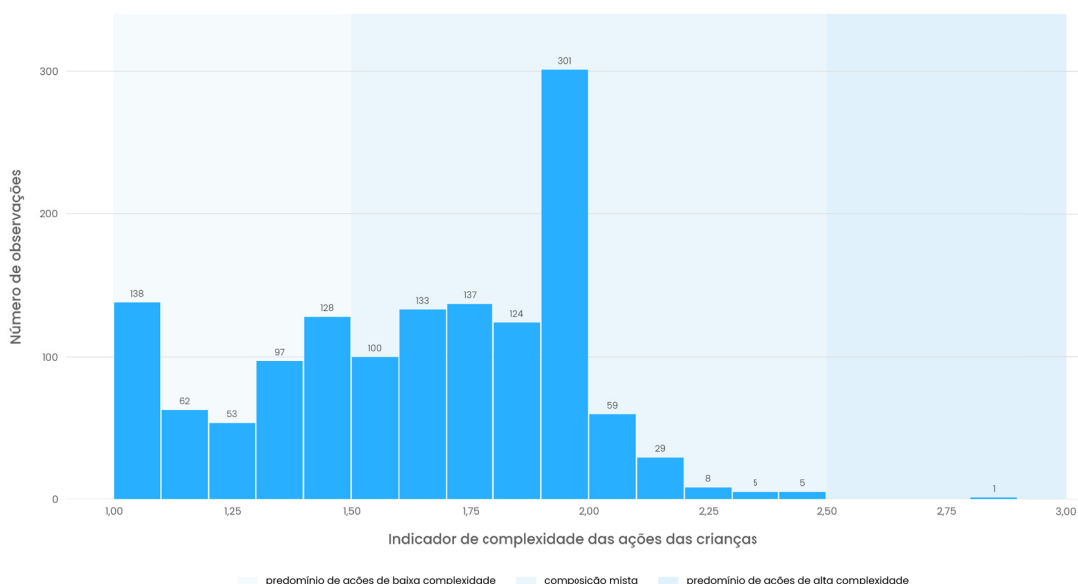
Essa característica delimita o que o indicador capta e o que não é contemplado por ele. Atividades que ampliam o repertório de ações das crianças sem alterar o nível de complexidade produzem valores semelhantes no indicador. Por esse motivo, a análise apresentada em A.3.3 considera também o número de ações registradas em cada atividade, que na base varia de 0 a 17, com média de 9,61.

A Figura A.10 apresenta a distribuição do indicador de complexidade das ações das crianças. A média foi de 1,64, com mediana de 1,69 e desvio-padrão de 0,35, e a maior parte dos valores se concentra entre 1,40 e 1,90. Em uma escala cuja amplitude efetiva vai de 1 a 3, esses valores situam-se na parte baixa da distribuição. A proximidade entre média e mediana indica distribuição sem assimetria acentuada. Na maioria das atividades observadas, predominam situações que combinam ações básicas de participação, acompanhadas de oportunidades pontuais de maior elaboração.



Distribuição do indicador de complexidade das ações das crianças

Figura A.10



Fonte: Elaboração própria a partir do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil.

Nota: O indicador corresponde à média dos pesos de complexidade das ações registradas em cada atividade. A amplitude efetiva é de 1 a 3; as três observações sem nenhuma ação registrada recebem valor 0 e estão fora da figura.

A menor frequência de valores nos patamares superiores da escala indica que ações de maior complexidade ocorrem de maneira menos sistemática no conjunto das observações. Entretanto, o fato de haver um número significativo de observações com ações de “composição mista” indica que as situações tendem a combinar ações de baixa, média e alta complexidade, algo comum e esperado nesses contextos, pois nenhuma ação de alta complexidade acontece no vazio. A seção seguinte examina como essa variação se relaciona com o índice de qualidade das práticas.

A.3.3 A relação entre o índice de qualidade das práticas e o indicador das ações das crianças

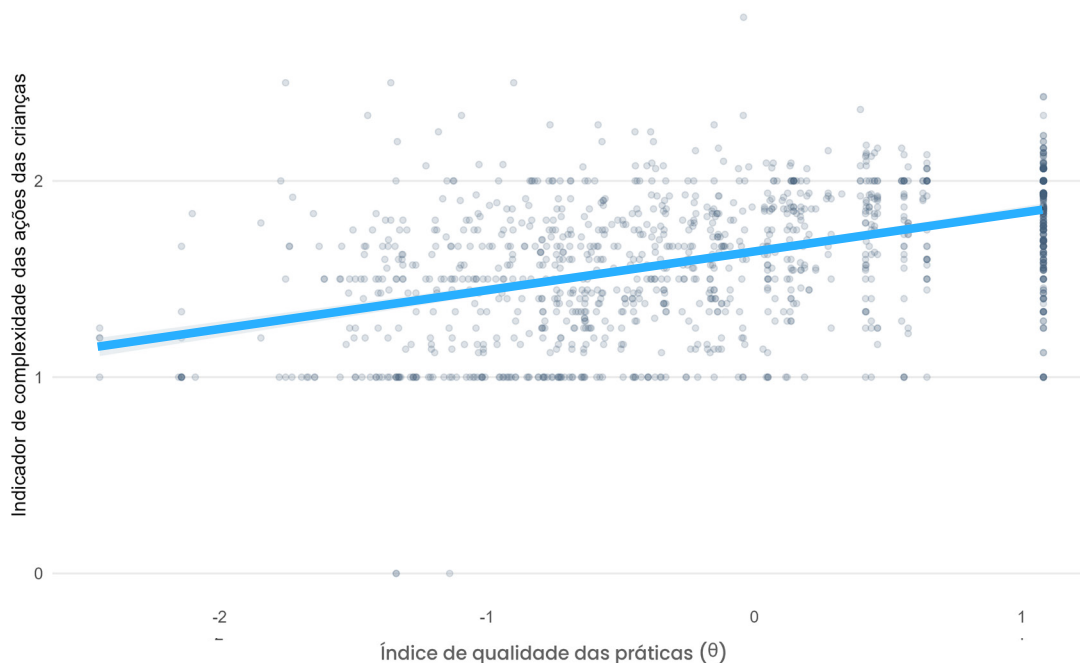
Ao examinar a associação entre o índice de qualidade das práticas e o indicador de complexidade das ações das crianças, por meio de correlação e regressão



linear simples, foi identificada uma relação positiva e estatisticamente significativa ($r = 0,51$; IC 95% 0,47–0,54; $p < 0,001$; $N = 1.383$). A Figura A.11 mostra essa relação. Na regressão simples, o coeficiente estimado foi de 0,20 (EP = 0,009; $p < 0,001$; IC 95% 0,18–0,22): entre atividades cujo índice de qualidade difere em um ponto, o indicador de complexidade das ações das crianças difere, em média, cerca de 0,2 ponto. O intercepto (1,64; $p < 0,001$) corresponde ao valor esperado do indicador nas atividades situadas no centro da escala de qualidade, e o modelo explica 26% da variação – valor que corresponde ao quadrado da correlação. Como as observações não são independentes entre si, o erro-padrão foi recalculado com agrupamento por professora: passou de 0,009 para 0,014, sem alterar o coeficiente nem a significância do resultado.

Relação entre o índice de qualidade das práticas e o indicador de complexidade das ações das crianças

Figura A.11



Fonte: Elaboração própria a partir do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil.

Nota: Cada ponto corresponde a uma atividade observada ($N = 1.383$). A reta representa o ajuste da regressão linear simples com o intervalo de confiança de 95% da reta estimada. O modelo explica 26% da variação do indicador de complexidade ($R^2 = 0,26$). As duas medidas provêm de blocos distintos do mesmo instrumento, preenchidos na mesma observação.



Para interpretar esse resultado, é importante compreender o que esse coeficiente representa. O indicador de complexidade varia efetivamente de 1 a 3 e tem desvio-padrão de 0,35, de modo que 0,2 ponto corresponde a pouco mais da metade de um desvio-padrão da própria medida. Um ponto do índice de qualidade, por sua vez, equivale a uma faixa inteira da escala, o intervalo que separa, por exemplo, as práticas abaixo da média das práticas na média. Atividades separadas por uma faixa do índice diferem, portanto, em cerca de 0,2 ponto na composição das ações registradas: uma diferença perceptível na proporção entre ações de participação básica e ações de elaboração, e distante de uma troca de um tipo de ação por outro.

O coeficiente descreve, assim, um deslocamento gradual na composição das ações das crianças ao longo da escala de qualidade. Ele não indica que a variação em uma das medidas produza variação na outra, nem permite estabelecer direção entre elas, uma vez que ambas são registradas na mesma observação e descrevem aspectos simultâneos da mesma situação pedagógica.

A mesma análise aplicada ao número de ações das crianças registradas mostra uma associação mais forte: a cada ponto do índice de qualidade correspondem, em média, 3,26 ações registradas a mais ($EP = 0,098$; $p < 0,001$), e o modelo explica 45% da variação. A qualidade das condições e intervenções, portanto, associa-se sobretudo à quantidade de ações que as crianças realizam na atividade, e de forma complementar à complexidade dessas ações.

Duas ressalvas delimitam a leitura. As duas medidas provêm do mesmo instrumento, preenchido pelo mesmo observador na mesma atividade, de modo que parte da associação pode decorrer dessa origem comum. E são medidas simultâneas, o que descreve associação sem estabelecer direção entre as variáveis. O que o resultado sustenta é que atividades com condições e intervenções mais consistentes são também aquelas em que as crianças tiveram mais oportunidades de agir, e de realizar ações de complexidade um pouco maior — evidência empírica para tratar a prática docente e as oportunidades de aprendizagem das crianças como duas faces de um mesmo processo.

As faixas do índice permitem detalhar essa relação. A Tabela A.4 apresenta, para o conjunto das 1.383 observações, o número médio de ações das crianças registradas por observação em cada faixa do índice de qualidade das práticas, organizado em torno dos três níveis de complexidade definidos no desenho do instrumento.



Ações das crianças por nível de complexidade e faixa do índice de qualidade das práticas

Tabela A.4

Nível de complexidade das ações das crianças	Índice de qualidade das práticas				
	Muito abaixo da média	Abaixo da média	Na média	Acima da média	Total
Baixa (7 ações)	3,6 (51,62%)	4,3 (62,59%)	5,4 (77,13%)	6,1 (86,85%)	5,3 (75,03%)
Média (3 ações)	0,5 (17,42%)	0,8 (25,93%)	1,4 (47,83%)	2,2 (72,16%)	1,5 (48,73%)
Alta (7 ações)	0,8 (11,36%)	1,3 (18,36%)	2,7 (38,28%)	4,7 (66,93%)	2,9 (41,38%)
Total (17 ações)	4,9	6,4	9,5	12,9	9,6
N de observações	44	414	446	479	1.383

Fonte: Elaboração própria a partir do instrumento de observação de turmas de Educação Infantil

Nota: Cada célula traz o número médio de ações registradas por observação e, entre parênteses, a proporção que esse número representa dos itens daquele nível de complexidade. O denominador de cada coluna é o número de observações da faixa, indicado na última linha. O nível de complexidade média reúne apenas três itens, de modo que a média é mais sensível à variação de um único item.

Nas práticas acima da média, registram-se em média 12,93 das 17 ações, das quais 4,68 de alta complexidade — dois terços dos itens desse nível. Além de ampla presença de ações de participação básica, essas atividades registram com frequência ações que exigem elaboração: relacionar aparece em 78,91% delas, manifestar opinião em 72,03%, comentar em 71,82%, narrar em 60,96% e explicar em 50,52%. A roda de conversa do aniversário da zebra, descrita em A.2.4.3, ilustra essa configuração: a professora devolveu as falas ao grupo e sustentou vários turnos sobre o mesmo tema.

Nas práticas na média, a média cai para 9,51 ações registradas, das quais 2,68 de alta complexidade. As ações de participação básica permanecem frequentes, enquanto as de elaboração aparecem em menos da metade das atividades: comentar em 44,17%, manifestar opinião em 42,83%, narrar em 32,51% e explicar em 21,08%. A roda do aniversário do Saci, descrita em A.2.4.4, ilustra esse padrão: as perguntas geraram respostas curtas, com pouca retomada das falas e pouca articulação entre as contribuições do grupo.

Nas práticas abaixo da média registram-se, em média, 6,37 ações, das quais 1,29 de alta complexidade; e nas 44 muito abaixo da média, 4,93 ações, com 0,80 de



alta complexidade. As ações de elaboração tornam-se raras nas duas faixas: explicar aparece em 7,25% e 4,55% das observações, narrar em 13,77% e 11,36% e comentar em 18,12% e 9,09%. A roda de conversa sobre o zoológico, descrita em A.2.4.5, ilustra o padrão: as perguntas fechadas convidaram as crianças a nomear e adivinhar, e não a elaborar seus raciocínios.

O gradiente entre as faixas é bem mais acentuado nas ações de maior complexidade. Entre a faixa mais baixa e a mais alta, as ações de baixa complexidade passam de 3,61 para 6,08 por observação, um aumento de cerca de 70% com teto próximo; as de alta complexidade passam de 0,80 para 4,68, quase seis vezes mais. Ações de participação básica ocorrem em praticamente qualquer atividade, e é a presença de ações de elaboração que distingue as práticas de maior qualidade.

A leitura por faixas dá contornos ao coeficiente apresentado no início da seção. O deslocamento de cerca de 0,20 ponto no indicador entre faixas vizinhas corresponde, na tabela, à passagem de 6,37 para 9,51 e depois para 12,93 ações registradas por atividade, com as ações de maior complexidade respondendo pela maior parte dessa diferença. O que separa uma faixa da seguinte está, portanto, na proporção em que as formas mais exigentes de uso da linguagem aparecem ao lado das formas básicas de participação, presentes em praticamente todas as atividades. Compreendida dessa maneira, a associação entre as duas medidas descreve dois aspectos de uma mesma situação pedagógica que variam em conjunto, e é essa leitura por gradações que a seção seguinte retoma.

A.4 Conclusão: os degraus do processo de apropriação de novas práticas

Ao considerar conjuntamente as diferentes faixas de qualidade da prática docente e a sua relação com as ações das crianças, é possível perceber que não se trata de situações de naturezas distintas, mas de dois aspectos inter-relacionados. Quanto mais qualificada a prática, mais intencionalidade, frequência e clareza nas intervenções da professora. Mas mesmo as professoras que demonstraram mais dificuldade não deixam de realizar tentativas de intervenções voltadas para a verbalização e a escuta das crianças, ainda que com menos sucesso — por exemplo, dando espaço para falas, mas não respondendo às crianças, ou respondendo de maneira fechada; formulando perguntas com respostas já previstas; ou acolhendo trocas individuais, mas sem relacionar as falas de diferentes crianças em uma conversa coletiva.



Conhecer os diferentes degraus da escala da qualidade da prática é uma das contribuições dessa análise e do índice aqui apresentado. É mais simples apontar as características de práticas ideais, ou o destino final. O que o índice de qualidade das práticas busca registrar não é apenas a distância entre uma prática muito fragilizada e outra excelente, mas, também, o que mais pode acontecer no caminho entre elas. Apesar de não haver uma relação direta de evolução ou de progressão cronológica entre as práticas observadas, pois trata-se de recortes de momentos da prática de cada professora, essas observações ajudam a compreender o caminho de aprendizagem pelo qual qualquer professora pode passar ao longo do seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, os dados apresentados não permitem afirmar que as professoras com práticas acima da média no momento da observação tenham estado, em algum momento anterior, no mesmo nível das professoras com práticas abaixo da média. Mas é possível supor que os níveis de qualidade descritos na nota representam diferentes etapas de apropriação de práticas e de intervenções pedagógicas de qualidade. E ao conhecer e reconhecer as nuances que gradualmente aproximam uma atividade da qualidade desejada, é possível pensar no tipo de apoio que as professoras precisam em cada etapa para alcançá-la.

Nessa análise, há evidências de que o desenvolvimento da linguagem das crianças não depende apenas das oportunidades de participação em si, mas da qualidade das interações que sustentam essas oportunidades ao longo do tempo. Ações mais simples de participação das crianças ocorreram mesmo com intervenções mínimas da professora, pois exigem menor mediação na interação; entretanto, as formas mais elaboradas de uso da linguagem — que envolvem explicitação de ideias, construção de sentidos compartilhados e elaboração discursiva — emergiram sobretudo em contextos nos quais a professora atuou como interlocutora ativa e intencional.

Ao mesmo tempo, as intervenções não se produziram de forma unilateral: elas foram se enriquecendo a partir das respostas e contribuições das próprias crianças, configurando um processo dinâmico de retroalimentação entre *input* e *output* linguístico. Quanto mais as crianças têm oportunidades de ouvir uma linguagem rica, responsiva e contextualizada em interações com sentido para elas, e quanto mais podem experimentar produzir suas próprias falas nesses contextos, maiores são as possibilidades de avanço em sua capacidade de se comunicar, expressar seus pensamentos e organizar o discurso. Por essa razão, atividades que colocam a linguagem em uso social — como rodas de conversa, leitura seguida de conversa, brincadeiras de faz-de-conta e jogos com palavras — constituem contextos privilegiados para o desenvolvimento linguístico e cognitivo na Educação Infantil na medida em que facilitam que a linguagem se construa no processo contínuo de escuta, produção e interação significativa. Nesse movimento contínuo se inscreve o papel central da



professora: ao sustentar uma conversa por meio de perguntas abertas, pedidos de esclarecimento, retomadas e ampliações das falas das crianças, ela cria condições para que estas avancem progressivamente na complexidade de seus enunciados e na construção de hipóteses e explicações.

Intervenções como essas geralmente ocorrem em contextos em que são garantidas condições organizacionais como planejamento prévio, clareza na comunicação do que se espera das crianças, preparação do espaço e dos materiais e gestão adequada do tempo. De um lado, esses elementos criam uma base importante para a participação das crianças. No entanto, essas condições, por si só, não asseguram a qualidade das interações nem o aprofundamento do uso da linguagem, se não forem acompanhadas de intervenções intencionais da professora que sustentem o diálogo, ampliem os enunciados e incentivem a explicitação das ideias. Por outro lado, intervenções linguísticas qualificadas também não se mostram suficientes quando as condições de organização não estão garantidas. Em contextos pouco estruturados, as crianças têm mais dificuldade para se orientar na atividade, escutar os colegas e acompanhar o fluxo da conversa, o que limita as possibilidades de engajamento e de participação efetiva. Assim, em uma situação ideal, as condições e as intervenções aparecem alinhadas e articuladas: condições organizadas criam o cenário que torna possíveis as trocas, conversas e interações produtivas; ao mesmo tempo, as intervenções da professora amplificam as falas das crianças e sustentam o diálogo do grupo, ajudando a manter as crianças engajadas, atentas e, por sua vez, organizadas. Uma dimensão retroalimenta a outra.

O índice de qualidade das práticas se mostra útil como ferramenta para estudar esses componentes da prática de professoras em formação. Para além de elencar práticas de maior ou menor qualidade, o índice permite identificar diferentes graus de apropriação das condições e intervenções que caracterizam práticas qualificadas. Nesse sentido, torna visíveis as diferenças qualitativas que podem orientar o desenvolvimento profissional e os apoios necessários em diferentes etapas desse processo.

Essa possibilidade é particularmente relevante no contexto da pesquisa sobre o programa implementado no Maranhão. O índice foi desenvolvido para permitir o acompanhamento da qualidade das práticas docentes em diferentes momentos do processo formativo, oferecendo uma medida comum para comparar observações ao longo do tempo. Sua interpretação, contudo, não se esgota no valor numérico: articulada à análise qualitativa apresentada nesta nota, a escala permite compreender o que diferentes posições no índice representam concretamente em sala de aula. Assim, longe de querer reduzir a um número toda a complexidade da prática docente detalhada nesta nota, o índice de qualidade das práticas docentes é um recurso para abrir discussões referentes à qualidade das práticas e acompanhar transformações ao longo de um processo de desenvolvimento profissional.



A.5 Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; RAIZER, Cassiana Magalhães; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço e as práticas pedagógicas na educação infantil: processos humanizadores. In: EDUCERE — CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. Anais eletrônicos. p. 7535-7544.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil — Volume 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 4 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf. Acesso em: 4 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/arquivos/parametros-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2026.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2015. (Série Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina). Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 30 set. 2026.

BURCHINAL, Margaret et al. Examining the Black-White achievement gap among low-income children using the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, v. 82, n. 5, p. 1404-1420, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01620.x>. Acesso em: 27 set. 2026.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/116>. Acesso em: 27 set. 2026.

CENTRE FOR EDUCATION STATISTICS AND EVALUATION (CESE). Classroom management: creating and maintaining positive learning environments. Sydney: NSW Department of Education, 2020. Disponível em: <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/about-us/educational-data/cese/2020-classroom-management-literature-review.pdf>. Acesso em: 30 set. 2026.



COSTA, Geissy dos Reis Cruz; FIGUEIREDO, Ângela Maria Rodrigues de; SANTOS, Elziane do Socorro Marques dos. A rotina na educação infantil como meio de inserção das crianças nas relações sociais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2015, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2015/TRABALHO_EV050_MD1_SAI2_ID1065_23102015212850.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

CRUZ PEREIRA, Paula; GREMBECKI, Maria; PAULET PIEDRA, Nicole. Transformações nas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil em formação continuada: um estudo de caso da metodologia Aprender Linguagem em três municípios. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 7. Anais do VII Congresso Brasileiro de Alfabetização. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1111756-transformacoes-nas-praticas-pedagogicas-de-professoras-da-ei-em-formacao-continuada--um-estudo-de-caso-da-metodo>. Acesso em: 27 set. 2026.

DEMIR, Özlem Ece et al. Vocabulary, syntax, and narrative development in typically developing children and children with early unilateral brain injury: Early parental talk about the there-and-then matters. *Developmental Psychology*, v. 51, n. 2, p. 161–175, 2015. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4307606/>. Acesso em: 27 set. 2026.

DICKINSON, David K.; PORCHE, Michelle V. Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, v. 82, n. 3, p. 870–886, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21413936/>. Acesso em: 27 set. 2026.

FARKAS, George; BERON, Kurt. The detailed trajectory of oral vocabulary knowledge: differences by class and race. *Social Science Research*, v. 33, n. 3, p. 464–497, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0049089X03000772?pes=vor>. Acesso em: 27 set. 2026.

FAVA, Andre Ricardo. A gestão do tempo no cotidiano da Educação Infantil. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/295527>. Acesso em: 30 set. 2026.

FERNALD, Anne; MARCHMAN, Virginia A.; WEISLEDER, Adriana. SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, v. 16, p. 234–248, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/desc.12019>. Acesso em: 27 set. 2026.

HAMRE, Bridget K.; PIANTA, Robert C.; MASHBURN, Andrew J.; DOWNER, Jason T. Building a science of classrooms: application of the CLASS framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms. New York: Foundation for Child Development, 2010. Disponível em: <https://www.fcd-us.org/building-a-science-of-classrooms-application-of-the-class-framework-in-over-4000-u-s-early-childhood-and-elementary-classrooms/>. Acesso em: 30 set. 2026.

HEPBURN, Lorraine; BEAMISH, Wendi. Towards implementation of evidence-based practices for classroom management in Australia: a review of research. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 44, n. 2, p. 82–98, 2019. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4177&context=ajte>. Acesso em: 30 set. 2026.



HOFF, Erika. How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, v. 26, n. 1, p. 55–88, mar. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>. Acesso em: 27 set. 2026.

HOFF, Erika. Context effects on young children's language use: the influence of conversational setting and partner. *First Language*, v. 30, n. 3–4, p. 461–472, 2010.

KUHL, Patricia K. Is speech learning 'gated' by the social brain? *Developmental Science*, v. 10, n. 1, p. 110–120, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00572.x>. Acesso em: 8 jun. 2026.

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO. Aprender linguagem (0 a 5 anos): formação de educadores. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Laboratório de Educação, 2017.

LEPES. Estudo Nacional sobre Qualidade da Educação Infantil. Ribeirão Preto, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/estudo-nacional-qualidade-educacao-infantil-2022/>. Acesso em: 27 set. 2026.

MENESES, Alejandra; UCCELLI, Paola; VALERI, Linda. Teacher talk and literacy gains in Chilean elementary students: teacher participation, lexical diversity, and instructional non-present talk. *Linguistics and Education*, v. 73, 2023. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0898589822001334>. Acesso em: 27 set. 2026.

MOFFETT, Lillie; WEISSMAN, Amanda; WEILAND, Christina; McCORMICK, Meghan; HSUEH, JoAnn; SNOW, Catherine; SACHS, Jason. Unpacking pre-K classroom organization: types, variation, and links to school readiness gains. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 77, p. 101346, nov./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101346>. Acesso em: 30 set. 2026.

OCDE. Results from TALIS 2024: country notes – Brazil. Paris: OCDE, 2025. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/brazil_le-93d3b5-en.html. Acesso em: 30 set. 2026.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*, ano II, n. 4, p. 13, abr./jul. 2004.

RAMOS, Janaina Silmara Silva. (Des)organização do tempo pedagógico na educação infantil: significações docentes. *Saberes*, Natal, v. 2, n. esp., jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saberes/index>. Acesso em: 30 set. 2026.

ROWE, Meredith L. A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, v. 83, n. 5, p. 1762–1774, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>. Acesso em: 27 set. 2026.

ROWE, Meredith L. Decontextualized Language Input and Preschoolers' Vocabulary Development. *Seminars in Speech and Language*, v. 34, n. 4, p. 260–266, 2013. Disponível em: <https://dash.harvard.edu/server/api/core/bitstreams/7312037d-53b4-6bd4-e053-0100007fdf3b/content>. Acesso em: 27 set. 2026.



- ROWE, Meredith L.; SNOW, Catherine E. Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, v. 47, n. 1, p. 5–21, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>. Acesso em: 8 jun. 2026.
- SALO, Virginia et al. Low-income fathers' speech to toddlers during book reading versus toy play. *Journal of Child Language*, v. 43, n. 6, p. 1385–1399, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0305000915000550>. Acesso em: 27 set. 2026.
- SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação (org.), *Crianças como leitoras e autoras*. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 59–93. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-5-Crianças-Leitores-e-Autores.pdf>. Acesso em: 27 set. 2026.
- SILVA, Brenda Francisco; LEANDRO, Emily Francisco; SILVA, Loren Machado C.; MAGALHÃES, Cassiana. A rotina na educação infantil: uma experiência do Pibid por meio da teoria histórico-cultural. Disponível em: <https://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/201741985849.pdf>. Acesso em: 30 set. 2026.
- TEACHSTONE. How does CLASS work? Disponível em: <https://teachstone.com/class/how-does-class-work/>. Acesso em: 30 set. 2026.
- TEBEROSKY, Ana; JARQUE, Maria Josep. Interação e continuidade entre a aquisição da linguagem e a aprendizagem da leitura e da escrita. *Cadernos Cenpec*, v. 4, n. 1, p. 5–15, 2014. Disponível em: <https://diposit.ub.edu/server/api/core/bitstreams/21400b9c-5f74-4cb6-b193-4a-84822c320f/content>. Acesso em: 27 set. 2026.
- TEBEROSKY, Ana. Jogos de linguagem: evidência empírica da pesquisa atuais. Espaço de Leitura, Laboratório de Educação, 2016. Disponível em: https://espacodeleitura.labedu.org.br/wp-content/uploads/2018/06/duende_guia-PT.pdf. Acesso em: 27 set. 2026.
- TEBEROSKY, Ana; SEPÚLVEDA, Angélica. Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/re.v7i2.25327>. Acesso em: 27 set. 2026.
- TEBEROSKY, Ana. Palavras às professoras que ensinam a ler e a escrever. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/palavras-as-professoras-que-ensinam-a-ler-e-a-escrever/>. Acesso em: 27 set. 2026.
- TOMASELLO, Michael. The cultural ecology of young children's interactions with objects and artifacts. In: WINOGRAD, Eugene; FIVUSH, Robyn; HIRST, William (org.). *Ecological Approaches to Cognition: Essays in Honor of Ulric Neisser*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999. p. 150–173.
- TOMASELLO, Michael. *Constructing a Language: a Usage-based Approach to Child Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.
- UCCELLI, Paola; GALLOWAY, Elizabeth P. Academic language across content areas: lessons from an innovative assessment and from students' reflections about language. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 60, n. 4, p. 395–404, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/jaal.553>. Acesso em: 27 set. 2026.



UCCELLI, Paola et al. Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence. *Child Development*, v. 90, n. 5, p. 1650–1663, set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>. Acesso em: 27 set. 2026.

WEISBERG, Deena Skolnick et al. Talking It Up: Play, Language Development, and the Role of Adult Support. *American Journal of Play*, v. 6, p. 39–54, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284394064_Talking_it_up_Play_language_and_the_role_of_adult_support. Acesso em: 27 set. 2026.

WEIZMAN, Zehava O.; SNOW, Catherine E. Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, v. 37, n. 2, p. 265–279, 2001.

