

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.29286/rep.v32ijan/dez.14605>

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE EMERGE DE PRÁTICAS DOCENTES: UMA CONSTRUÇÃO DE DIFERENTES ATORES

Marlene Oliveira dos Santos, Silvanne Ribeiro

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3630>

Submetido em: 2022-02-16

Postado em: 2022-02-21 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE EMERGE DE PRÁTICAS DOCENTES: UMA CONSTRUÇÃO DE DIFERENTES ATORES

MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5894-1298>

SILVANNE RIBEIRO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9778-7721>

RESUMO: A discussão sobre o que é qualidade da Educação Infantil (EI) se torna cada vez mais imprescindível em sociedades em que a educação das crianças não é uma prioridade do estado e onde a garantia do direito à educação e das condições adequadas de trabalho para as professoras não é assegurada. Objetiva-se analisar a qualidade da EI, que emerge de práticas docentes em contextos de vida coletiva, considerando dados de uma pesquisa qualitativa com professoras que exercem a docência em creches e pré-escolas, em um município brasileiro, e estudos nacionais e internacionais sobre a qualidade da EI. Conclui-se que a qualidade da EI que emerge das práticas docentes analisadas explicita dimensões com diferentes níveis de qualidade. Visualizou-se iniciativas que buscam promover a qualidade por meio de ações empreendidas pelas professoras no que tange à sua formação, à adaptação dos espaços físicos e à reunião dos materiais necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças, mas que ainda não estão no patamar requerido pelos parâmetros de qualidade estabelecidos em orientações e diretrizes nacionais para a EI. Reitera-se que o alcance da qualidade está intrinsecamente ligado à participação e às decisões político-pedagógicas de diversos sujeitos da escola e da sociedade, bem como aos princípios, fundamentos e instrumentos de políticas públicas intersetoriais formuladas em diálogo com conhecimentos produzidos historicamente, sobre quais são os indicadores para uma EI de qualidade.

Palavras-chave: qualidade, educação infantil, docência, políticas públicas.

THE QUALITY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION THAT EMERGES FROM TEACHING PRACTICES: A CONSTRUCTION OF DIFFERENT ACTORS

ABSTRACT: The discussion about what is the quality of Early Childhood Education (ECE) becomes increasingly essential in societies where the education of children is not a state priority and where the guarantee of the right to education and adequate working conditions for the female teachers are not guaranteed. The objective is to analyze the quality of ECE, which emerges from teaching practices in contexts of collective life, considering data from a qualitative research with female teachers who teach in day care centers and preschools, in a Brazilian municipality, as well as national and international standards on the quality of ECE. It is concluded that the quality of ECE that emerges from the analyzed teaching practices explains dimensions with different levels of quality. Initiatives were observed that seek to promote quality through actions undertaken by women teachers in terms of their training, adaptation of physical spaces and the gathering of materials necessary for the development of pedagogical work with children, but which are not yet available. at the level required by the quality parameters established in national guidelines and guidelines for ECE. It is reiterated that the achievement of quality is intrinsically linked to the participation and political-pedagogical decisions of various subjects in the school and society, as well as the principles, foundations and instruments of intersectoral public policies formulated in dialogue with historically produced knowledge about of which the indicators for a quality ECE say.

Keywords: quality, early childhood education, teaching, public policies.

¹ Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia (BA), Brasil. <marlene.santos74@gmail.com>

² Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia (BA), Brasil. <silvanneribeiro@gmail.com>

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL QUE EMERGE DE PRACTICAS DOCENTES: UNA CONSTRUCCIÓN DE DISTINTOS ACTORES

RESUMEN: La discusión sobre que es la calidad de la Educación Infantil (EI) se vuelve cada vez más imprescindible en sociedades donde no es prioridad del estado la educación de los niños y tampoco están asegurados el derecho a la educación y las condiciones laborales adecuadas para los docentes. El objetivo es analizar la calidad de la EI, que emerge de las prácticas docentes en contextos de vida colectiva, considerando datos de una investigación cualitativa con maestras actuantes en la educación inicial, en un municipio brasileño, además de estudios nacionales e internacionales sobre la calidad de la EI. Se concluye que la calidad que emerge de las prácticas docentes analizadas evidencia dimensiones con diferentes niveles. Han sido vistas iniciativas que buscan promover la calidad a través de acciones emprendidas por las maestras en cuanto a su formación, la adecuación de los espacios físicos y la elección de los materiales necesarios para el desarrollo del trabajo pedagógico con los niños, pero que aún no se encuentran en el nivel requerido en los parámetros de calidad establecidos por las directrices nacionales para EI. Se reitera que la calidad deseada está intrínsecamente relacionada a la participación y a las decisiones político-pedagógicas de los diversos sujetos de la escuela y de la sociedad, así como a los principios, fundamentos e instrumentos de las políticas públicas intersectoriales formuladas en diálogo con los saberes producidos históricamente sobre cuales son los indicadores para una EI de calidad.

Palabras clave: calidad, educación infantil, docencia, políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A universalização de uma Educação Infantil (EI) de qualidade para todas as crianças é uma meta histórica ainda não alcançada no Brasil. Mas o que é qualidade? Que qualidade se almeja? Quem constrói a qualidade? Como essa qualidade pode ser verificada? O que é preciso para que a qualidade seja experienciada no cotidiano das escolas de EI? O que está escrito nas orientações, diretrizes e leis é suficiente para garantir a qualidade da educação das crianças? Essas provocações são complexas e as suas respostas localizam-se em acervos de conhecimentos e experiências nem sempre convergentes e consensuadas na área da EI sobre o que é uma educação de qualidade para as crianças. Além disso, a qualidade pode ser discutida a partir de distintos enfoques, dada a sua multiplicidade de dimensões, os interesses que estão em jogo e a sua natureza multirreferencial.

Sabe-se que discussões sobre o que é qualidade apontam que ela é negociada, está vinculada ao contexto, é produzida cotidianamente, está associada à participação de diferentes sujeitos da comunidade escolar, é focada mais no processo do que no produto (BONDIOLI, 2004), é construída socialmente, é marcada pelas dimensões objetivas e subjetivas dos sujeitos (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003; MOSS, 2011) e possibilita a auto-reflexão das experiências e aprendizagens construídas tanto pelas crianças como pelas professoras³ e equipe gestora da escola e da rede de educação.

A qualidade é um atributo que adjetiva positivamente a educação para afirmar que ela possui princípios, referenciais, materialidades, espaços, tempos e relações que são específicos para a educação das crianças. Isto exige construir, de modo participativo, parâmetros que estejam alicerçados em um projeto de EI democrático, enraizado em princípios éticos, políticos e estéticos, com uma função sociopolítica e pedagógica referenciada (BRASIL, 2009b), que dialogue com a natureza, as culturas digitais e os avanços tecnológicos da sociedade contemporânea, e ignore tudo aquilo que estiver na contramão da democracia, da cidadania, da liberdade de cátedra, da diversidade, da laicidade, da inclusão e do respeito aos direitos da criança.

³ Nesse artigo a expressão “professora” é utilizada para evidenciar que a docência na Educação Infantil é exercida, majoritariamente, por mulheres. O termo “professor” foi adotado para fazer referência ao exercício docente em geral.

A definição de parâmetros para avaliação dos níveis de qualidade da EI ofertada em uma escola e em uma rede de educação é uma ação que requer o conhecimento, a disposição, a vontade política e a coragem dos diferentes atores para o diálogo, elemento essencial para se buscar a negociação e o consenso de concepções para a definição de critérios, indicadores, estratégias e instrumentos. Interesses e visões sobre a educação das crianças estão em disputa, seja em nível micro, na escola, seja em nível macro, no território nacional, distrital, estadual e municipal. É fato que o que é qualidade para um grupo pode não ser para o outro, mas um ponto de partida deve ser estabelecido e dele não se pode abrir mão. Na EI, por exemplo, existem pressupostos que são inegociáveis, tais como: a criança é um sujeito histórico e de direitos; a escuta e a participação da criança são fundantes no processo educativo; a criança possui muitas linguagens e estas devem ser potencializadas, valoradas e visibilizadas; a educação das crianças requer espaços, tempos, ambientes, materiais e didática específicos para cada faixa etária; o currículo é organizado numa perspectiva contextual e multirreferencial considerando as experiências e saberes das crianças, dos profissionais da educação, da comunidade e os conhecimentos produzidos pela humanidade; o profissional responsável pelo ato pedagógico é o professor; a instituição de educação das crianças é a escola (BRASIL, 1996; 2009a).

A qualidade da educação das crianças está intrinsecamente ligada ao direito à educação (CÔRREA, 2003), assim como aos direitos dos profissionais da educação, que necessitam de um ambiente de trabalho promotor de bem-estar, de tranquilidade para o exercício da docência e das condições necessárias para o desenvolvimento das ações educativas junto às crianças e suas famílias. A garantia desse direito pressupõe a organização de políticas e ações que vão desde a formulação de diretrizes e leis para a educação das crianças à formação dos docentes e dos demais profissionais que trabalham na escola e à aquisição de mobiliários e artefatos, brinquedos e materiais para as experiências das crianças.

No Brasil, o pleito de uma EI de qualidade está presente em leis e diretrizes que apontam a necessidade de avaliação desta etapa da Educação Básica, consoante a parâmetros de qualidade, conforme consta na estratégia 1.6 da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

E que parâmetros de qualidade são esses? Desde a década de 1990, órgãos executivos da área da educação vêm, sob a pressão e a colaboração da sociedade civil organizada, de entidades científicas e de movimentos sociais de educação, definindo indicadores para avaliação da qualidade da EI. Um dos primeiros documentos brasileiros que versam sobre a qualidade da educação das crianças chama-se *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança* (BRASIL, 2009d), publicado em 1995 pelo Ministério da Educação e reeditado em 2009. No seu título não consta a palavra qualidade, mas o respeito aos direitos das crianças é o fundamento número um para se construir a qualidade. A lista de critérios elaborada no documento para a instituição de EI que atende a crianças de zero a três anos de idade foi um começo importante para o delineamento de qual qualidade se quer alcançar (BRASIL, 2009d).

Este manuscrito, precursor da busca pela qualidade na EI, continua sendo uma fonte inspiradora para a elaboração de parâmetros de qualidade no território nacional. Todavia, notam-se ainda muitas contradições, interesses e descontinuidades que adiam e/ou inviabilizam a implementação de políticas públicas para o alcance da qualidade. A avaliação da qualidade da EI direcionada apenas para a escola e as práticas docentes não dá conta de uma análise mais ampla e contextualizada dos níveis de qualidade, pois o alcance desta perpassa também pela qualidade das políticas públicas formuladas, de seu conteúdo, estratégias e instrumentos. Esse movimento de olhar somente para a instituição escolar e seus profissionais não favorece a tecitura de um desenho fidedigno da qualidade ou da ausência dela nas redes de educação e nas escolas de EI porque a falta, a insuficiência e/ou a inadequação das políticas públicas podem ser a origem do não alcance da qualidade requerida pelo poder público. É equivocado e perverso avaliar a qualidade da EI focando apenas na escola e nos seus agentes. A qualidade que se espera da EI é tecida por diferentes atores, na escola e fora dela. As crianças e os profissionais que estão frequentando e trabalhando em creches e pré-escolas integram um sistema político-social e educacional que pode ser favorável ou não ao desenvolvimento de uma ação pedagógica com base em dimensões e indicadores de qualidade.

No território brasileiro, desde o século passado, a busca pela qualidade da educação das crianças faz parte da agenda feminista e de movimentos sociais de educação, entidades científicas, sindicatos, docentes, gestores da educação e parlamentares. Entretanto, os sentidos atribuídos ao que é qualidade, para esses grupos e sujeitos, são distintos, que, de seus lugares de fala e ação político-pedagógica, vêm defendendo, em seus discursos e práticas, uma qualidade que não é igual para todas as crianças. Observa-se que a qualidade da educação que tem sido acessada pelas crianças mais pobres economicamente é uma e para as ricas é outra. Nesse caso,

Não existe “qualidade” com dualização social. Não existe “qualidade” possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população. Reiteramos enfaticamente: ‘qualidade’ para poucos não é ‘qualidade’, é privilégio. (GENTILLI, 2001, p. 177)

A educação de qualidade que se defende para as crianças de zero a seis anos de idade é um direito e situa-se, principalmente, nas políticas de estado e não somente no contexto escolar, isto é, naquilo que acontece no dia a dia da escola de EI, pois o que é vivido-produzido em cada instituição resulta de múltiplas variáveis, incluindo as ações empreendidas pelo poder público. Uma educação de qualidade para todas as crianças é uma poderosa estratégia para o combate às desigualdades sociais e educacionais, como apontam os estudos de Rosemberg (2002, 2013, 2014).

Um dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação, em 2006, durante a gestão de um governo democrático, chama-se *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, organizado em dois volumes. O primeiro discute os fundamentos para uma educação de qualidade, explicitando concepções de criança, de pedagogia da infância, o percurso do debate histórico sobre o tema da qualidade na EI e outras nuances que envolvem as reverberações do que está na legislação para a primeira etapa da Educação Básica. O segundo volume anuncia as competências dos entes federados e dos sistemas de ensino e aponta as características das escolas de EI para a construção de uma educação de qualidade (BRASIL, 2006b). O conceito de qualidade discutido neste documento foi apresentado considerando pesquisas e estudos internacionais (MOSS, 2002; BONDIOLI, 2004) e nacionais (ROSEMBERG, 1996, 1999), buscando uma aproximação com as discussões que consideram a qualidade numa perspectiva que se distancia da lógica mercadológica e focada em resultados. A visão de qualidade presente no referido documento deixa aberturas para que escolas, com a sua autonomia garantida constitucionalmente, realizem seus processos de autoavaliação olhando para o contexto institucional, para cada grupo e para cada criança, sem perder de vista o papel do estado e o contexto mais amplo que envolve a EI como primeira etapa da Educação Básica. É uma compreensão que também pode servir como um lastro importante para barrar propostas de avaliação que chegam à escola inspiradas em tendências educacionais tecnicistas e neoconservadoras, com fins meramente classificatórios.

No caso específico das instituições que atendem a crianças de zero a seis anos, a qualidade da escola de EI, comumente, perpassa por uma ótica produtivista, ainda preparatória, conforme denunciam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 119) sobre o significado da linguagem da qualidade encapada pelas instituições escolares que definem este lócus como “[...] produtor de resultados pré-especificados e da criança como um vaso vazio, a qual deve ser preparada para a aprender e para a escola, a ser ajudada em sua jornada de desenvolvimento”.

Outro documento que aborda o tema da qualidade é o *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009c), elaborado com o objetivo de ampliar e detalhar as dimensões mencionadas como parâmetros de qualidade para a EI produzidos em 2006. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil apresentam uma proposta de autoavaliação da educação ofertada às crianças nas escolas de EI a ser feita pela comunidade escolar a partir de sete dimensões. Cada dimensão possui um conjunto de indicadores que possibilita à comunidade escolar identificar e refletir sobre o trabalho desenvolvido na instituição pelas professoras e equipe gestora com as crianças e suas famílias. É um exercício democrático e participativo que permite à escola criar e/ou atualizar seu plano de ação para avançar na construção da qualidade em diálogo com diferentes atores, incluindo aqueles que estão nas secretarias e conselhos de educação e outros órgãos localizados no território onde a instituição está inserida. Os olhares externos e

internos sobre o projeto de educação ofertado na escola podem ser faróis que potencializam a direção que deve ser seguida por aqueles que estão comprometidos com a construção de uma EI de qualidade.

As dimensões elencadas no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil foram negociadas por diferentes profissionais, gestores e pesquisadores da área, mas visualiza-se a necessidade de uma revisão para a inclusão de uma dimensão que dialoga com a concepção que se tem de criança no próprio manuscrito e nas diretrizes nacionais para a EI: escuta e participação das crianças. A qualidade é construída e avaliada também pelas crianças, uma vez que são sujeitos produtores de cultura e atualizam o mundo com as suas ações e relações. Os estudos de Cruz (2008) e Oliveira-Formosinho (2008) evidenciam a relevância da escuta de crianças quando o assunto é a qualidade da educação.

Em 2006, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), sob a coordenação da Maria Malta Campos e Rita de Cássia Coelho, realizaram uma *Consulta sobre a qualidade da EI no Brasil*. O objetivo foi conhecer a concepção de EI dos sujeitos ouvidos, incluindo a escuta de crianças sobre os seus pontos de vista em relação à escola, nos quatro estados em que as amostras foram selecionadas. Mesmo que a intenção desse estudo não tenha sido avaliar a qualidade da EI, ele aponta dados e reflexões que sinalizam as condições precárias de atendimento das crianças em instituições públicas e privadas que participaram da consulta, que passam pelas filas de espera, ausência de brinquedos e espaços físicos inadequados.

Esses desafios transitam entre a concepção que se tem da criança, a função da creche e da pré-escola, a identidade da professora e a própria concepção de EI, na qual as marcas de uma escola tradicional, focada na transmissão de conteúdos e nas práticas de memorização e de repetição, ainda estão coexistindo com outras formas de viver-fazer a educação das crianças.

A pesquisa - *A Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa* - realizada pela Fundação Carlos Chagas, em 2009, em seis capitais, sob a coordenação de Maria Malta Campos, evidencia que creches e pré-escolas apresentam níveis insatisfatórios de qualidade, principalmente em relação às atividades que as crianças acessam diariamente (CAMPOS, 2010), o que dialoga com a consulta feita pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e pelo MIEIB, em 2006. Na creche, as rotinas de cuidado pessoal foram apontadas como os pontos mais frágeis e, na pré-escola, na estrutura da proposta pedagógica e curricular (CAMPOS *et al*, 2011). São aspectos que aparentam estar focalizados nas ações entre docentes e crianças e no projeto de educação da escola de EI, mas estes não podem ser analisados fora do contexto das políticas públicas e da conjuntura político-econômica de cada época e governo. Aquilo que é experienciado na escola pelas crianças e profissionais que ali trabalham resulta tanto do que é ofertado no âmbito das políticas públicas como dos processos de interpretação e de tradução das orientações, diretrizes feitas pelos agentes docentes e não-docentes que revelam também escolhas institucionais e pessoais. Portanto, avaliar a qualidade das políticas públicas é uma condição fundamental para ampliar a visão sobre a origem dos níveis insatisfatórios da qualidade presentes em creches e pré-escolas e para agir de modo singular em cada realidade escolar, com a definição de ações a curto, médio e longo prazos, que envolvam tanto os agentes que estão na instituição de EI como os que trabalham nos órgãos executivos, legislativos e deliberativos da educação.

Os resultados das pesquisas, dada a sua relevância social e política, trazem conhecimentos que são essenciais para a compreensão do complexo mosaico que é a avaliação da qualidade da EI. O que se deve evitar é a negação desses resultados e a adoção de avaliações da qualidade unidirecionais que só miram a escola e seus profissionais, uma vez que o avanço na melhoria dos níveis de qualidade está correlacionado à organização da educação como um sistema que integra as pessoas, os currículos e a infraestrutura (KAGAN, 2011).

As discussões acerca do que é qualidade e da qualidade da EI nos referidos documentos e pesquisas apontam indicadores importantes que podem ser tomados como balizadores para se avaliar o que é uma educação de crianças com ou sem qualidade por professoras, crianças, gestores públicos, pesquisadores, famílias, conselheiros da educação e outros atores da sociedade.

Neste artigo pretende-se analisar a qualidade da EI em contextos de vida coletiva pelo viés das práticas docentes, o que pode ser feito pelas dimensões da formação de professores, da proposta pedagógica e curricular, da infraestrutura, da materialidade, das condições de trabalho e das experiências

e relações estabelecidas entre as professoras e as crianças e entre as docentes e as famílias. Focar-se-á na formação de professores e valorização docente e na infraestrutura e materialidade.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DITO E O CONTEXTO DA PRÁTICA

Uma educação de qualidade, crítica, reflexiva e dialógica implica em investimentos e transparência do poder público. Garantir o direito à educação e superar a concepção assistencialista e compensatória que perdurou na EI durante o século passado no Brasil, exige comprometimento das esferas governamentais e de toda a sociedade civil, como foi dito na seção anterior. Nesse sentido, desde os anos 1990, Rosemberg (1994) já denunciava políticas empobrecidas que ruem o acesso democrático a uma educação que atende a crianças, que as considerem como seres de direitos e não construídos sob um rótulo de 'não cidadão', como enfatizado pela autora, àqueles cuja ausência do estado reverbera em um atendimento empobrecido e de má qualidade de forma cíclica e contínua.

Em uma pesquisa, cujo objetivo residiu em obter resultados que auxiliassem a compreensão da educação inicial de crianças de zero a oito anos de idade na América Latina e Caribe, Lassalle, Croso e Magalhães (2020) averiguaram em que medida os princípios postos na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) culminam em políticas públicas e em documentos legais em países como Brasil, Bolívia, Argentina, México, Cuba, Costa Rica, Colômbia, República Dominicana e Honduras. Os achados da pesquisa revelam que, de fato, em muitos desses países houve avanços legislativos nas últimas décadas. No entanto, ainda há demasiados desafios que impedem uma educação de qualidade para a efetivação dos direitos das crianças desta região planetária. A pesquisa evidencia que a implementação dos dispositivos em leis, com intercâmbio intersetorial efetivo, ainda merece esforços significativos dos poderes públicos e de organismos internacionais e locais. Acredita-se que pontos cruciais como o financiamento transparente da educação incidem sobre a qualidade de um atendimento que deveria prezar pela manutenção dos direitos das crianças. As referidas autoras denunciam a privatização da educação de crianças, em voga, de maneira célere, em toda América Latina contemporânea. Salienta-se, ademais, que a ótica do lucro usurpa os direitos infantis de que recebam uma educação comprometida e cuidadosa com a manutenção das infâncias e das crianças como seres de direitos, cuja essência educativa, neste lastro privatista, passa a ser considerada como mercadoria. Assim, pontos como os citados abaixo incidem como monumentais empecilhos na efetivação da educação como um direito humano, como estão postos em diferentes documentos e convenções internacionais:

[...] a busca de lucro, as lógicas mercantilistas introduzidas no interior dos sistemas educativos, a falta de regulamentação do setor privado em muitos países, o uso de recursos públicos para o setor privado visando a lucratividade, o enfraquecimento dos setores públicos, além da ampliação da segregação e desigualdade. (LASSALLE; CROSO; MAGALHÃES, 2020, p. 4, tradução nossa)

Além da garantia de políticas públicas em um diálogo intersetorial permanente para efetivação dos direitos infantis nas escolas e na sociedade, sabe-se, por diferentes estudos e documentos, que a qualidade da EI também está atrelada à qualidade da docência (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). De forma direta, a garantia dos direitos das crianças entra nesta discussão, uma vez que há também uma relação intrínseca entre docência de qualidade e garantia de direitos infantis. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, que institui a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a), chama atenção não só para as desigualdades de acesso a vagas em creches e pré-escolas, mas também alerta sobre os perigos oriundos da oferta desigual de escolas de qualidade.

Nessa direção, salienta-se a importância das narrativas docentes que compõem os complexos percursos educativos, e que oferecem relevantes pistas para compreender a distância entre o que está posto em teorias e documentos legais e os reais contextos da prática. Na discussão sobre a qualidade na EI destaca-se que o trabalho docente é constituído de dimensões que estão entrelaçadas com a busca da

qualidade, como: a formação, as interações e as experiências com as crianças e suas famílias, a infraestrutura, a materialidade, as condições de trabalho. Assim sendo, a busca da qualidade antecede o encontro da professora com as crianças, pois a formação inicial é uma das dimensões que pode fazer diferença na qualidade do trabalho pedagógico planejado e vivido com as crianças. A formação da professora é condição fundamental para um exercício da docência sustentado em conhecimentos teórico-metodológicos que respeitem as crianças em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem e que possibilite à docente fazer leituras dos contextos sociopolíticos e de seus desdobramentos na educação, bem como posicionar-se frente a projetos que versem sobre a negação ou desmonte de direitos, concepções e princípios negociados para uma EI de qualidade.

No tangente à formação inicial de professoras atuantes na EI, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996) determina a formação mínima em ensino médio, modalidade normal, praticamente extinta no território brasileiro, além da conquista da escolaridade em licenciatura em Pedagogia, em nível superior. Não obstante, a expansão de Instituições de Ensino Superior (IES) e as políticas e programas implementados destinados à democratização do acesso ao ensino superior, nas últimas duas décadas, não vêm garantindo melhorias na qualidade da formação inicial, nem ao acesso e permanência de jovens na universidade. A ausência de melhorias e investimentos na Educação Básica e a valorização da carreira docente afugentam, cada vez mais, pretendentes ao ingresso na profissão. Tais percursos vinculados à expansão do ensino superior tornam-se tímidos na ruptura das desigualdades, como aponta Barros (2015, p. 383):

[...] o modelo de expansão adotado é insuficiente para romper o processo excludente que perpassa a trajetória dos estudantes ao longo da Educação Básica, a qual é profundamente influenciada por suas condições socioeconômicas.

Nesse sentido, o ciclo de "não cidadão", denunciado por Rosemberg (1996), sobre os desafios da qualidade da EI, reverberam também por toda a Educação Básica. Como reafirma Barros (2015) em sua pesquisa sobre o ensino superior, há uma relação direta e sistêmica deste com o ensino básico público de baixa qualidade, que "[...] reduz as chances de nossos estudantes maximizarem o seu potencial, submetendo-os à marginalidade, a subempregos ou a trabalhos manuais de pouco valor agregado" (BARROS, 2015, p. 384). Sabe-se que a formação inicial, advinda dos cursos de licenciatura em Pedagogia, frequentemente abarca escassos componentes curriculares relacionados à primeira etapa da educação básica, enfatizando, em muitos currículos, componentes referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escassez de possibilidades do/a estudante potencializar aprendizagens relevantes relacionados a conhecimentos sobre a EI, desenvolvimento infantil, concepções e história das infâncias, saberes e identidade docente da professora de EI, dentre outros pontos importantes, é uma realidade.

Em um estudo sobre a análise curricular de 144 matrizes de cursos de Pedagogia registrados no Brasil, Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) apontaram fragilidades na formação inicial, que objetiva, por sua essência, uma docência polivalente para a atuação na EI e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas cujos processos formativos implicam em um amplo campo de preparo para atuação do pedagogo/a, tais como a gestão escolar e trabalhos em espaços não escolares. Para os autores, a formação inicial em Pedagogia não é suficiente, apresentando-se generalista, superficial e com considerável incoesão curricular que "não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente" (PIMENTA et al, 2017, p. 25).

Em um mundo complexo, plural e em permanente movimento, amiúde a formação inicial não se mostra suficiente para compreender e driblar os inúmeros desafios da prática profissional. A inclusão da Lei nº 12.796/2013 na LDBEN enfatiza a importância da formação continuada das professoras, destacando a garantia de seus direitos a tal formação em *locus* ou em outros centros de educação.

Também na versão atualizada dos já citados Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018), destaca-se a formação docente como um dos princípios de qualidade para o atendimento a crianças: "a formação inicial e continuada são processos constitutivos da ação docente, que se expressam como exigência legal e como garantia de contínuo aperfeiçoamento e

qualificação" (BRASIL, 2018, p. 34). O mesmo documento, ademais, ressalta outro princípio, disposto na seção "Seleção, carreira e valorização dos professores e profissionais", enfatizando a melhoria das condições de trabalho das profissionais de educação e salientando a importância da valorização e reconhecimento do trabalho docente como fundamentais na promoção da qualidade na EI: "A melhoria das condições salariais e de carreira dos Professores, em que pesem os inúmeros impasses e desafios a serem enfrentados são, entre outros, elementos indissociáveis e imprescindíveis [...]" (BRASIL, 2018, p. 33). Sobre a almejada construção de uma educação de qualidade, Sahlberg (2011) sustenta que países que constroem seus sistemas públicos de educação sedimentados no investimento em uma formação docente sólida e fortalecida, destacam-se, sobremaneira, na manutenção de direitos dos seus indivíduos através da educação.

Historicamente, no que concerne à dimensão material e às condições físicas e estruturais de trabalho, estas não costumam ser valorizadas e fortalecidas em inúmeras escolas brasileiras que atendem a crianças. Em registros de diálogos entre Sérgio Guimarães e Paulo Freire, na obra *Partir da Infância* (2000), Freire recorda algumas vivências da sua trajetória profissional sobre aspectos de práticas docentes na antiga escola primária. Em dada altura do diálogo, o autor recapitula um trecho da sua tese de doutorado que afirma:

Não será ainda com essa escola, mal preparada materialmente, sem equipamentos, sem adequado material didático, sem condições higiênicas, sem vitalidade, sem verba, que poderemos ajudar o educando a inserir-se no processo da nossa democratização e do nosso desenvolvimento. (FREIRE, 2000, p. 74)

Após rememorar sua tese doutoral, Freire indaga: "isso foi escrito em 1958! E parece que eu estava escrevendo hoje, não?" (2020, p. 75). Lamentavelmente, afirma-se que, a partir das reflexões freireanas de 1981, sobre escritos do ano de 1958, as condições descritas de muitas escolas de EI ainda continuam atuais nas diversas realidades deste vasto país. Nessa mesma direção, indaga-se: como falar de qualidade sem garantias mínimas referentes às dimensões materiais e humanas que alicerçam os direitos básicos das crianças e das/dos profissionais de educação?

A partir das narrativas das professoras, e considerando esse fundamento precípuo entre qualidade e docência, emergiram algumas questões neste trabalho, a saber: que qualidade de EI professoras revelam em suas narrativas? Em que medida as condições de trabalho asseguradas pelo poder público afetam a qualidade da EI almejada nas leis e orientações para a EI? Quais estratégias as professoras criam e adotam para construir a qualidade da EI?

A QUALIDADE CONSTRUÍDA EM PRÁTICAS DOCENTES: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PESQUISA

Repetir repetir - até ficar diferente.
Repetir é um dom do estilo.
Manoel de Barros (2010, p. 300)

A qualidade da EI evidenciada em pesquisas brasileiras que tomaram as creches e pré-escolas como campo de investigação (CAMPOS, 2010, 2013; ROSEMBERG, 2002, 2013, 2014) mostra que, do que se tem produzido e homologado em termos de leis, orientações e diretrizes para a educação das crianças, ainda se tem muito o que repetir para mudar os níveis da qualidade encontrados nas práticas docentes e nas políticas públicas. A distância entre o que é experienciado no cotidiano da escola e o que está escrito no marco regulatório da educação e em resultados de pesquisas sobre a educação das crianças, formação, docência, organização de tempos, espaços e ambientes, materialidade, condições de trabalho e a relação com as famílias fazem com que esse imperativo anunciado por Manoel de Barros (2010) - "repetir repetir - até ficar diferente" - ganhe cada vez mais força no campo da EI e seja assumido como mantra pelos profissionais que estudam, pesquisam e exercem a docência e a gestão em escolas, redes de

educação, atuam em diferentes instâncias legislativas e em outros órgãos e autarquias responsáveis pela educação no Brasil.

O que se deseja repetir até ficar diferente na EI diz respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos; à concepção de criança como sujeito político, histórico e de direitos, que produz e atualiza a cultura com as suas múltiplas formas de expressão e de manifestação de seus pensamentos e pontos de vista; à vivência de um currículo contextualizado, investigativo, participativo e enraizado na diversidade e na relação com a natureza; a uma formação inicial e continuada consistente e multirreferencial; a um espaço físico que seja condizente com o que prevê os parâmetros de qualidade e outros documentos; à consolidação do reconhecimento da professora como a profissional responsável pelo ato pedagógico com as crianças. São dimensões que ainda não estão apropriadas e enraizadas na ação profissional de diferentes atores que tecem a EI na escola e fora dela. De fato, tem-se muito ainda o que repetir quando se trata da educação das crianças brasileiras e aqui não será possível esgotar esse debate, mas “repetir repetir - até ficar diferente” é um lema para se levar adiante e não esquecer o que é inegociável na EI.

Esta seção objetiva refletir sobre as dimensões de práticas docentes de professoras da rede pública de educação de um município brasileiro constitutivas da qualidade na EI. Para este artigo foi feito um recorte dos dados de uma pesquisa mais ampla, intitulada (*Anônimo*), desenvolvida por um grupo de pesquisa vinculado a uma universidade pública, no período de 2018 a 2020. Buscou-se centrar na análise da qualidade de dimensões constitutivas de práticas docentes, como a formação e a valorização docente e a infraestrutura e a materialidade. A partir da análise dessas dimensões, também é possível inferir sobre a qualidade da EI acessada, experienciada e construída por docentes e crianças.

Metodologia e características da amostra

A pesquisa de abordagem qualitativa se caracteriza como um estudo de cunho exploratório (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GIL, 2002). A pesquisa qualitativa investiga um nível da realidade que não pode ser explicado pelo viés quantitativo, devido às complexidades dos seus sujeitos de investigação: os seres humanos. Minayo (2001, p. 21-22) assevera que a pesquisa qualitativa trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos [...]”. E as “pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, inclui levantamento bibliográfico e entrevistas”, diz Gil (2002, p. 41).

A produção de dados foi realizada por meio de entrevistas coletivas em encontros planejados pela equipe da pesquisa. Escutou-se 52 professoras que desenvolvem sua ação docente com crianças de dois a seis anos de idade. Destaca-se que o encontro para a escuta das docentes seguiu a seguinte dinâmica: acolhimento de todas as professoras em um auditório para a saudação inicial, apresentação da pesquisa, explicitação das orientações, retirada de dúvidas, preenchimento de uma ficha com dados de identificação e algumas perguntas iniciais sobre a temática da pesquisa.

Após esse primeiro momento, as docentes foram agrupadas aleatoriamente em seis pequenos grupos para a realização da entrevista coletiva, que durou cerca de uma hora e meia. Cada grupo foi coordenado por uma pesquisadora com o apoio de bolsistas de iniciação científica e de integrantes do grupo de pesquisa, no qual a investigação encontra-se vinculada. Esta pesquisa cumpriu todas as normas com estudos que envolvem seres humanos, embora não tenha sido submetida ao Comitê de Ética. Durante as entrevistas, as professoras manifestaram diferentes reações, que foram acolhidas e refletidas, quando necessário, pelo coletivo. Todas as falas foram gravadas, em forma de áudio, com o assentimento das professoras, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Da amostra total, buscou-se analisar as narrativas de sete docentes, considerando o delineamento temático e o objetivo deste texto. As docentes participantes são oriundas de diferentes centros municipais de EI de uma cidade brasileira de grande porte. As características da amostra apontam um perfil docente atuante na EI com predominância de mulheres, negras, de 28 a 49 anos, nascidas no município onde a pesquisa foi realizada, com nível superior em Pedagogia. As professoras serão identificadas no texto pela letra “P” de professora e as duas letras iniciais de seu nome “Xx” (PXx).

Resultados e discussão

A discussão sobre a qualidade da EI, conforme já foi abordado anteriormente, é marcada pela complexidade e pela multifuncionalidade de abordagens teórico-metodológicas que trazem implicações no modo de compreender e operar com os processos e procedimentos de avaliação da qualidade das experiências e práticas desenvolvidas no contexto de vida coletiva, a escola de EI, bem como com os resultados e com os trâmites de formulação e implementação da política pública educacional voltada para essa etapa da Educação Básica. Para se saber qual é a qualidade da EI recorre-se a diferentes dimensões, como pode ser visto nos documentos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b; 2018), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c) e em outros materiais nacionais e internacionais.

A avaliação da qualidade da EI requer a participação de diferentes sujeitos (BONDIOLI; SAVIO, 2010), a adoção de várias estratégias e o uso de diversos instrumentos para uma melhor compreensão e composição dos elementos encontrados, a partir do que foi produzido de dados na instituição ou em banco de dados oficiais, do que foi observado e escutado dos sujeitos *in loco* ou à distância. Para este texto, das narrativas das professoras, focar-se-á em duas dimensões que são constitutivas da prática docente e que delas pode-se inferir sobre a qualidade da EI:

a) a formação e a valorização docente

A qualidade da formação inicial e continuada de professoras é uma das condições essenciais para se avaliar a qualidade da EI. Segundo Nunes, Corsino e Kramer (2005), a necessidade de ações educativas de qualidade demanda a formação dos profissionais da EI. Para elas, essa é uma “[...] questão básica na educação da criança de 0 a 6 anos” (p. 19). Professoras da EI que experienciaram uma formação consistente possuem melhores condições para exercer a docência com crianças, para interpretar e para posicionar-se frente às políticas públicas e projetos de educação que são designados para a creche e pré-escola, bem como para planejar e organizar o trabalho pedagógico. Todavia, esse não é o único indicador que se deve levar em consideração para a avaliação da qualidade da EI. As docentes que participaram da pesquisa reconhecem a relevância de acessar uma boa formação e que o processo formativo não cessa com o término do curso de graduação. É um processo contínuo que, ao adentrar a escola e encontrar com o grupo de crianças, ganha novos contornos, pois a prática docente, a partir dos estudos e pesquisas empreendidos individualmente, com colegas de profissão e com as crianças, pode ser tornar um rico contexto para a produção de conhecimento e de autoformação. Para tanto, a qualidade da formação e o lastro teórico-metodológico, construídos inicialmente no processo formativo, farão toda diferença no trato e nas relações que serão estabelecidas com as crianças, com a proposta pedagógica e curricular, com as experiências cotidianas, com as famílias e com o acervo de conhecimento construído no campo da EI.

A docente PBa reconhece a importância de dar prosseguimento ao estudo e à pesquisa e está consciente de quanto a criança é ativa, capaz de aprender e é uma referência para a tecitura da docência no cotidiano da escola. Para ela, ser professora da EI

[...] é também estar sempre pesquisando, é fazer desse contexto que a gente vive, um rico laboratório de conhecimento que é dali que a gente vai observar o que a criança traz de bagagem, o que ela vive, e como ela busca o conhecimento, fazendo e refazendo a sua trajetória do aprender. Porque a criança mostra para a gente todo o caminho que ela percorre para chegar na conquista de uma aprendizagem. (PBa)

O reconhecimento da escola e do grupo de crianças como um laboratório é uma ideia que realça a investigação como um dos princípios essenciais da docência na EI. A discussão sobre a escola como um laboratório feita por Ceppi e Zini (2013, p. 48) aponta que:

Cada espaço é organizado com esta premissa básica em mente e, portanto, é equipado com materiais que promovem a experimentação. É importante que todos os espaços da escola, de acordo com suas características específicas, estejam abertos acessíveis às crianças, para que elas possam lá permanecer e utilizá-los, incluindo a cozinha e os escritórios.

É pela pesquisa que informações são convertidas em conhecimentos, que dúvidas são retiradas, que princípios e concepções são afirmados, atualizados, negados e/ou esquecidos, que novas perguntas são elaboradas, que saberes são valorizados, sistematizados e compartilhados com a comunidade educativa e científica. “Quanto mais os professores forem conhecedores da etimologia de suas ações e de seus impedimentos sociais e institucionais, maior será a possibilidade de terem controle sobre suas vidas profissionais” (KINCHELOE, 1997, p. 200). O olhar crítico, cuidadoso e ético, fundamentado em bases teóricas, para com a criança e a crença na sua potência e capacidade de aprender é o que movimentam o fazer docente em direção a construção de uma educação que permita à criança e ao docente caminharem juntos aprendendo de maneira contextualizada, investigativa e colaborativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002).

O curso de graduação concluído pela professora de EI pode se tornar uma potente fonte de inspiração para o trabalho pedagógico e para sua atuação política no magistério. É a partir dele que a professora faz as suas primeiras leituras e aproximações com as crianças, com o currículo, com os profissionais que trabalham na escola, que faz também suas escolhas, recusas e aceitação em relação aos projetos de educação em disputa na sociedade. As docentes PAn e PDe defendem que o curso de formação inicial deve ser o de Pedagogia. Essa defesa tem um sentido, pois, conforme microdados do Censo Escolar (2018), é possível identificar nas redes pública e privada de educação professoras com diferentes formações exercendo a docência em grupos de EI, o que esgarça a identidade da professora e incide no processo de precarização do trabalho docente na EI. Eis as falas das docentes PAn e PDe:

[...] o professor precisa ter a formação em Pedagogia, o professor necessita, como a colega comentou, buscar uma formação continuada. E que essa formação coloque a criança como protagonista do seu conhecimento. (PAn)

O básico do básico é ter a formação em Pedagogia. Sair daquele caráter assistencialista de que as crianças eram entregues às tias para serem cuidadas enquanto os pais estavam fazendo outras coisas. A partir daí, não só se conformar com essa formação em Pedagogia, mas aprofundar os seus estudos, acompanhar as mudanças, porque é muito dinâmico, as crianças nos surpreendem a todo momento e a gente precisa cada vez mais se aproximar dessas crianças, da forma com que elas se desenvolvem, saber que o papel não é o único recurso que existe, que bom que na escola às vezes falta papel e nos faz pensar, que a gente tem que colocar a criança para se desenvolver de outras maneiras. (PDe)

O curso de graduação que habilita a professora para a docência na EI é o de licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 1996; 2006a; 2014), mas isso ainda não é sinônimo de uma formação que atenda a particularidades e que dê conta das várias densidades teórico-metodológicas que o trabalho pedagógico com crianças de diferentes idades requer. De acordo com a visão da docente PDe, com o curso de Pedagogia é possível superar uma visão assistencialista da educação e avançar na direção de uma proposta curricular que coloque a criança na centralidade do planejamento (BRASIL, 2009b). Esse olhar é revelador de como uma formação consistente e de qualidade pode fazer a diferença na ação profissional da professora da EI e sustentar a defesa de que não é qualquer profissional que pode trabalhar com as crianças.

Sabe-se que são raros os cursos de Pedagogia no Brasil que focalizam seus componentes curriculares na etapa da EI. O que frequentemente se vê são poucos componentes (dois ou três) voltados para a educação das crianças, o que produz, no processo formativo da professora, furos significativos, fazendo com que ela busque outros processos formativos ainda durante a graduação ou após o seu ingresso na carreira do magistério. Gatti (2010) evidencia a (in)visibilidade da EI nos currículos do curso de licenciatura em Pedagogia: “Disciplinas relativas à “Educação Infantil” representam apenas 5,3% do conjunto, e as relativas à “Educação Especial”, 3,8%”. (GATTI, 2010, p. 1370). Ela diz ainda que “poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil.” (GATTI, 2010, p. 1372). Os estudos de Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) e Gomes (2009; 2018) reiteram esses dados e explicitam a complexidade e os desafios da formação dos professores da EI e a pouca presença desta etapa nos currículos em vigência no Brasil.

A ideia de não se conformar com o curso de Pedagogia e experienciar a formação continuada aparece como um ponto comum na fala das duas professoras. A formação continuada é um direito e não pode ser forjada apenas como uma iniciativa particular da docente, mas deve ser acessada por meio de políticas públicas que alcancem todas as professoras das EI, fortalecendo a relação entre a universidade e a escola.

As docentes PAn e PDe também chamam a atenção para que as crianças sejam consideradas como fonte de inspiração e de aprendizagem em seus processos de formação continuada, pois a possibilidade de aprender e atualizar o olhar e a prática docente com as crianças, a partir de suas experiências, é uma premissa importante de ser acolhida nas ações de formação continuada realizadas na escola e em outras instituições.

Ainda sobre a formação da professora da EI, a docente PEI disse:

Precisa estudar muito, precisa ler muito, você precisa estar antenado com tudo. Com legislação, com o pedagógico, com tudo. Você precisa estudar muito, muito. Eu preciso estudar muito pra estar aqui. Muito. Porque não é só “Ah!, é lindo, maravilhoso ficar com Educação Infantil, os meninos são bonitinhos.” Não. Você precisa entender de criança, você precisa aprender de infância. Você precisa entender de educação infantil. Você precisa entender de legislação, porque além de professor, eu tenho uma formação política. Hoje eu estou brigando no meu CMEI por duas auxiliares, por um parque, por uma estrutura melhor para os meus alunos, porque eles têm direito a isso. (PEI)

O professor da EI é um intelectual (GIROUX, 1997) e é necessário mesmo estudar muito e estar conectada com o que ocorre no contexto político-econômico, pois as decisões tomadas pelos gestores e políticos produzem desdobramentos para o trabalho docente. O exercício docente na EI é alicerçado em princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009b). Portanto, a construção de uma visão crítica sobre o que é ser professora da EI é condição *sine qua non* para o distanciamento, cada vez mais, de uma visão idílica do trabalho da professora com crianças e a consolidação da EI no sistema de ensino.

Quando a formação continuada não é assegurada em forma de política pública, a professora vai buscá-la, assumindo uma responsabilidade que é para ser compartilhada com o estado e que não é apenas da docente da EI, como salienta PMA: “às questões mesmo de formação, porque eu acho que ela precisa ser uma constante, se na Rede não dá, a gente investe nisso, porque não há outro caminho no momento.”. A certeza de que não há outro caminho para uma prática docente de qualidade sem uma boa formação explícita a visão que essa professora tem sobre a relevância que os processos formativos ocupam no projeto pedagógico e curricular da escola, nas políticas públicas locais e nacionais e na tecitura da qualidade da EI.

A dimensão da formação e da valorização docente como um dos fios que tecem a qualidade na EI é realçada nas narrativas das professoras, uma vez que é pelo conhecimento crítico e humanizado que as promessas de mudança dos níveis da qualidade na EI podem ser concretizadas. Ressalta-se que a qualidade da EI que se quer alcançar na escola é construída dentro e fora dela. A formação inicial, por exemplo, pode anteceder o exercício docente com as crianças, mas a professora, ao adentrar à escola e assumir a função docente, traz conhecimentos, saberes e experiências que podem ser ou não fortes aliados na construção de uma prática de qualidade. Isto vai depender da qualidade e da consistência da formação que ela experienciou no curso de graduação e em processos de formação continuada.

b) a infraestrutura e a materialidade

Talvez essa seja uma das dimensões mais desafiantes quando o assunto é qualidade da EI. Os espaços físicos e a materialidade que compõem as escolas infantis necessitam de avanços importantes, tanto em relação ao projeto arquitetônico como em relação ao tipo de mobiliário e materiais que são utilizados pelas crianças e pela equipe docente nos ambientes internos e externos da instituição. O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) (BRASIL, 2007) que inaugurou uma política pública de construção e/ou

reestruturação dos espaços físicos de escolas de EI alinhada a um projeto pedagógico inspirado nas DCNEI está em estado de inanição com a mudança de governo federal, em 2016.

As docentes que participaram da pesquisa mostram como o acesso a um espaço físico de qualidade não é usufruído pelas crianças de suas escolas e como cada professora vai buscando estratégias para desenvolver o trabalho com elas. As docentes PSo e PDe falam sobre esse assunto e descrevem como é o espaço físico onde trabalham:

Eu acho que as escolas não são pensadas para EI. [...] Porque a minha escola, poxa, não tem nada a ver com EI. Em termos de estrutura física, não é condizente com a realidade da EI. As salas são muito pequenas, tanto que eu faço a rodinha fora. Agora, em Ilha de (Anônimo) eu tenho um ponto forte. Eu chamo de ponto forte porque tem uma praça. Eu levo as crianças, um dia a gente faz a rodinha na praça, um dia a gente faz sala, mas dificilmente eu estou na sala de aula [risos]. Dificilmente, porque eu sempre procuro sair. A sala é um cubículo. Então, eu sempre procuro realizar as atividades fora da sala de aula. Só ficamos na sala de aula mesmo na hora das refeições, e a gente sempre procurando dar o nosso jeitinho. Não sei se é certo ou errado, mas é a forma que a gente encontra de trabalhar com as crianças, fazendo bazares, tentando angariar fundos. Porque a gente não depende da prefeitura, porque se a gente depender a gente não vai fazer nada. (PSo)

Essas salas são muito pequenas, com uma ventilação muito escassa, muito quente. A hora do sono é muito difícil. O banheiro fica distante das salas, uma das salas fica do outro lado dos banheiros, o que significa que quando chove o pequeno pátio alaga e as crianças desta sala, do grupo 3, não tem condições de tomar banho, de ir ao banheiro fazer suas necessidades. Em algumas situações, é preciso até pôr fralda nas crianças que já não precisam mais usar fraldas. Então, o que é que tudo isso gera? Um ambiente apertado, com pouca ventilação, crianças adoecem muito mais, todas as crianças de todos os grupos tiveram contaminação por pé-mão-boca devido à proximidade muito grande entre elas. Os adultos também adoecem, não é? Porque a condição de trabalho, o espaço é muito reduzido, e aí vem o adoecimento não só físico, mas o adoecimento emocional, porque a gente está lá sempre tentando fazer, sempre tentando dar um jeitinho. (PDe)

"Dar um jeitinho" vem se tornando o *modus operandi* em escolas de EI, no qual professoras e gestores buscam alternativas para não adoecer, sucumbir com as crianças e tornar o trabalho inviável. Assumindo a praça como uma extensão da escola ou realizando bazares para arrecadar fundos, materiais e brinquedos, a equipe escolar procura construir o possível, o que ainda está distante do que se almeja em termos de qualidade para uma instituição de educação. O uso da praça como uma extensão da escola de EI é, sem dúvida, uma estratégia que alarga as possibilidades de experiências das crianças, mas esse uso não deveria estar condicionado à inadequação dos espaços físicos ou à substituição de uma sala que não comporta as crianças, como destacou a docente PDe. Ir à praça e explorar o que há nela e fazer atividades organizadas pela professora e pelas crianças deve fazer parte de um projeto pedagógico intencionalmente planejado e não ser uma consequência da negligência do poder público em relação ao espaço físico da instituição escolar.

De qualquer modo, as crianças, nesse caso relatado pela docente PSo, foram beneficiadas com essa possibilidade de passarem parte de sua estadia na escola em uma praça com seus pares e com a professora. Essas situações são consideradas quando a avaliação da qualidade de uma instituição de EI é realizada? Quem construiu as salas do tamanho de um cubículo? Quem projetou os banheiros distantes da sala, que impossibilita o uso dos mesmos pelas crianças quando chove? Quem autorizou a construção de uma escola sem ventilação e com salas que não comportam as crianças? A avaliação da qualidade alcança esses atores e políticas públicas? Apenas o trabalho da professora nas salas apertadas é avaliado? Ou a ação da professora de levar as crianças para a praça e o motivo pelo qual isso aconteceu também são avaliados? A qualidade das práticas docentes está intrinsecamente relacionada à infraestrutura e à materialidade que deveriam ser asseguradas pelo poder público. E se a equipe da escola não pode contar com o apoio da prefeitura, como disse PSo, infere-se que a qualidade poderá até ser construída, mas com o resultado do compromisso e das ações empreendidas pela professora e pelos demais profissionais da escola.

Uma professora de EI diante de um espaço físico inadequado pode lutar, ficar inerte e se adaptar ao que tem diante de si para trabalhar ou buscar alternativas para desenvolver a sua ação profissional, amenizando os danos que podem ter em sua saúde psíquica e/ou nos resultados dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Essas duas narrativas e outras que foram escutadas na pesquisa revelam que professoras estão se movimentando para fazer o que o poder público tem a obrigação de assegurar e não o faz, especialmente quando se trata da garantia da materialidade e de um espaço físico condizente com as orientações e diretrizes que são promulgadas pelo próprio poder público, conforme já revelavam os dados da Consulta feita por Campos e Coelho (2006) e da pesquisa coordenada por Campos (2010). Essas ações que são vividas pelas professoras e crianças pedem a amplificação do debate sobre a qualidade da EI e uma mudança de perspectiva, das estratégias e dos instrumentos para a avaliação das práticas docentes.

A abordagem de avaliação da qualidade da EI a partir da avaliação de contexto que vem sendo formulada por estudiosas italianas, como Anna Bondioli e Donatella Sávio (2010; 2013; 2014), Laura Cipollone (2014) e outras pesquisadoras, apontam princípios, estratégias e instrumentos que primam pela participação dos sujeitos da comunidade educativa, do município, do estado e do governo federal responsáveis pela educação das crianças nos processos de avaliação da qualidade. Como em outros campos da EI, este é um processo complexo e marcado por consensos e dissensos, que traz anúncios importantes para a atualização de concepções e dos modos como as políticas públicas de avaliação da qualidade vêm sendo executadas nas diferentes instâncias governamentais e nas unidades escolares.

No Brasil, essa perspectiva vem sendo difundida por pesquisadoras interessadas no estudo sobre a avaliação do contexto educativo (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015) que estão produzindo conhecimentos relevantes sobre a formação e a política de avaliação da qualidade da Educação voltada para o contexto educativo. Os estudos desenvolvidos por estas pesquisadoras, em articulação com o Ministério da Educação, durante governo democrático, subsidiou a elaboração de documentos e diretrizes nacionais para a formulação de uma política de avaliação da qualidade da EI, considerando a avaliação de contexto (BRASIL, 2015).

Da amostra de professoras da pesquisa, notou-se que a infraestrutura das escolas de EI difere de uma instituição para outra. A docente PBa relatou:

A estrutura física da escola é boa, ela fica localizada em um lugar plano e tem bastante espaço. A área externa também tem árvores, tem bastante verde e tem espaço para as crianças correrem, brincarem, mas a gente sente falta de brinquedos de grande porte. (PBa)

A diversidade de tipos e da estrutura física das escolas de EI em uma rede de educação é comum. Espera-se que essas diferenças sejam para atender as especificidades de cada projeto pedagógico, mas parece que este não é o fundamento para ter essas diferenciações no tipo e na infraestrutura das escolas públicas do município pesquisado. O que os estudos têm mostrado é um descaso do poder público com o espaço físico das escolas de EI, instalando-as em lugares insalubres, inadequados e adaptados, sem atender aos próprios parâmetros de qualidade. Diante desta realidade, “[...] a gente procura fazer o melhor com o que a gente tem”, diz a docente PBa.

A quantidade de crianças, por metro quadrado das salas de referência, é outro aspecto que possui intensa relação com o projeto pedagógico e o espaço físico. O número de crianças por grupo precisa considerar as orientações que constam no Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a). Tanto o espaço físico inadequado como o excesso do número de crianças dificultam o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que atenda às especificidades da EI, como as docentes apontam em suas narrativas:

Um fator crucial que me incomoda muito, é em relação à quantidade de crianças em sala de aula, que não se preocupa com a qualidade, mas sim com a quantidade de crianças em sala de aula. Que acaba o professor não tendo uma qualidade não acaba devolvendo um trabalho assim de qualidade, porque o professor às vezes fica prejudicado na parte pedagógica porque só tem uma ADI na sala, e o professor tem que parar o que tá fazendo para poder ajudar a ADI com 20 crianças e não se preocupa em relação a qualidade de ensino com as crianças. (PLu)

O que é uma coisa delicada, porque uma pessoa para tomar conta de 20 crianças, já é uma situação bem complicada. Além disso, o local que tem o chuveiro que poderia acontecer as brincadeiras com água não tem piso antiderrapante, o que traz risco. Infelizmente não tem nenhum parque, as crianças brincam com restos de alguns brinquedos doados por instituições particulares. Outra coisa que acontece, é que nessas últimas chuvas, nós ficamos literalmente debaixo da água, porque existem muitas goteiras. (PAn)

Na fala da docente PLu, além das questões relacionadas ao espaço físico, aparece, associada à possibilidade do desenvolvimento de um trabalho de qualidade, a necessidade de a professora ter, pelo menos, mais outro profissional da educação, que, no caso da rede pesquisada, é chamado de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). Tal profissional tem o papel de auxiliar a professora nas ações com as crianças, uma vez que o espaço físico não é seguro, não favorece a circulação delas nos diferentes ambientes da escola e o número de crianças excede ao que está previsto nos documentos orientadores para a EI.

A escassez de materiais e de brinquedos na área externa e nas salas de referência é experienciada cotidianamente nestas escolas de EI, conforme assevera a docente PAn. As narrativas revelam que os restos de brinquedos que as crianças têm acesso são doados por escolas particulares. Essa expressão “restos de brinquedo” é tocante e faz alusão a um ambiente pobre do ponto de vista das possibilidades de exploração de materiais para as crianças fazerem suas investigações, descobertas e aprendizagens. Não é possível se construir qualidade pelas práticas docentes com essas demandas históricas negadas em relação à infraestrutura e aos materiais que vêm sendo recorrentes em falas de professoras, como já denunciava Freire em 1958 (FREIRE, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo situa-se no âmbito das discussões sobre a qualidade da EI que emerge de práticas docentes. Para tanto, destacou-se as dimensões formação e valorização docente, a infraestrutura e materialidade, que incidem diretamente na construção de uma escola e educação de qualidade. Constatou-se que a qualidade das práticas docentes na EI é complexa e multifacetada e sua construção envolve sujeitos situados na escola e em distintas esferas e instâncias da sociedade, além de exigir políticas públicas intersetoriais.

Com base nas narrativas docentes observa-se que a qualidade não é produzida ao final de cada bimestre, semestre ou ano, mas no dia-a-dia, com pequenas ações que fazem a diferença na vida de cada criança e da escola de EI. Diante da ausência e/ou insuficiência de atuação do poder público para a garantia das condições laborais ao exercício da docência e manutenção dos direitos à educação das crianças, as professoras entrevistadas buscam cotidianamente empreender distintas ações no que tange à sua formação, à adaptação dos espaços físicos e à reunião dos materiais necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Essas ações ainda não alcançaram o patamar requerido pelos parâmetros de qualidade estabelecidos em orientações e diretrizes nacionais para a EI. O que se notou foi um distanciamento entre o que está escrito em orientações e diretrizes, no que diz respeito aos parâmetros de qualidade, e as ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar. Essa realidade vivida pelas docentes não está naturalizada, pois elas se movimentam e agem em direção à criação de estratégias para a aquisição de equipamentos e materiais e para a recriação de ambientes favoráveis aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, como foi a situação do uso da praça pública como uma extensão do espaço físico da escola de EI.

Essas iniciativas das professoras podem ser valiosos substratos no campo dos estudos sobre a qualidade da EI. Nos processos de avaliação ainda predominam o levantamento dos problemas existentes na escola, com pouco destaque das microações desenvolvidas pelas docentes para a resolução de problemas que afetam a prática e incidem na função sociopolítica e pedagógica da instituição. A mudança de perspectiva de como a avaliação da qualidade é feita apresenta-se como urgente, pois o objeto que se quer avaliar, as estratégias e os instrumentos de avaliação que focam apenas em dados

estatísticos e nos resultados da escola, ignorando a participação e a escuta dos sujeitos que produzem e vivem as práticas docentes, não são suficientes para evidenciar o nível da qualidade do trabalho pedagógico que vem sendo produzido e já consolidado em instituições de EI.

Se a qualidade for olhada por esse prisma é possível encontrar, em escolas de EI, partículas de qualidade em muitas práticas docentes espalhadas pelo município pesquisado, o que não deve ser muito diferente de outras escolas situadas no território brasileiro. Essa qualidade pode não estar visível em nível macro quando a escola é avaliada em seu projeto institucional, mas pode ser vista em nível micro por meio de diferentes ações promotoras de qualidade empreendidas nas práticas docentes.

Em relação à formação e valorização docente, as políticas de formação inicial e continuada são escassas e as professoras salientam que investem, por conta própria, em ações formativas porque esse é o único caminho para se avançar com qualidade no exercício da docência. O reconhecimento de que o estudo e a pesquisa são princípios fundamentais para a ação profissional significa indícios de um olhar atento e investigativo, tanto para o contexto educativo como para a conjuntura político-econômica em vigência na sociedade. O encontro com as crianças também foi destacado como fonte de inspiração e aprendizagem nos processos formativos e na organização do trabalho pedagógico.

Outro ponto salientado nas narrativas reside na ausência do poder público no que diz respeito à formação inicial e continuada das professoras, o que vai na contramão da promoção da qualidade. Uma formação consistente e multirreferencial assegurada às professoras e demais profissionais da educação cria um lastro duradouro e propulsor de ações potentes no campo da EI, mas esse não tem sido o interesse e a vontade política dos gestores públicos e de políticos que legislam no campo da educação. Nesse sentido, parece um contrassenso pensar em qualidade da EI desconsiderando o capital humano e tudo que ele tem direito - formação inicial e continuada, valorização docente, carreira, salário, condições materiais e infraestrutura -, posto que, sem ele, não se consegue tornar a educação almejada possível.

Tanto a formação de professoras como o espaço físico e a materialidade são dimensões que interferem no nível de qualidade encontrado em cada escola de EI e devem ser incluídos no âmbito de políticas públicas, para que não sejam feitas gambiarras por quem está na escola, com o intuito de viabilizar o trabalho pedagógico. A construção da qualidade é um compromisso político de todos os atores responsáveis pela educação das crianças, que vai sendo tecida desde a escolha do projeto arquitetônico, a qualidade dos materiais, o tipo e a quantidade de materiais adquiridos para cada escola, o número de crianças por grupo, a formação das docentes, as condições de trabalho, dentre outros aspectos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Aparecida Xavier. Expansão da Educação Superior no Brasil: Limites e Possibilidades. *Educação & Sociedade*. v. 36, n. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/NGJT56LBxz9VCDCp7gr86Tf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05/12/2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (a cura di). *Partecipazione e qualità: percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Italia, Parma: Edizioni junior, 2010.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (Org.). *Participação e qualidade: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República - Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10/07/2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Presidência da República - Casa Civil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10/07/2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEB. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Vol. 1, Vol. 2. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. *Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007*. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>>. Acesso em: 03/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009*. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEB. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEB. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, 2009d.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Presidência da República - Casa Civil*. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22/07/2015.

BRASIL. *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CAMPOS, Maria Malta. FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. v. 36, n. 127, p. 87-128. jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08/02/2010.

CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia; CRUZ, Silva H. Vieira. *Relatório Técnico Final Consulta sobre qualidade da Educação Infantil*. Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil / MIEIB. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. *Relatório final da pesquisa a educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo: FCC/BID/MEC, 2010. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf>. Acesso em: 06/12/2021.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*. v. 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/116>>. Acesso em: 29/08/2015.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*. v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/SJcQK9wC5WNVHZYkL67stCK/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 01/05/2017.

LASSALLE, Mercedes M.; CROSO, Camilla; MAGALHAES, Giovanna M.. El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: Perspectivas desde América Latina y El Caribe. *Educ. rev.*, v. 36, e230694, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100802&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 dez. 2021. Epub 30-Set-2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698230694>.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. Elementos de projeto: formas relacionais, iluminação, cores, materiais, odores, sons, microclima. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 41-52.

CIPOLLONE, Laura. O percurso de análise da qualidade. In: CIPOLLONE, Laura (Org.). *Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade*. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2014, p. 27-45.

CORRÊA, Bianca C.. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*. n. 119, p. 85-112, jul./2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/nNRQtfdBr3396VMvzsgkbC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25/07/2018.

CRUZ, Sílvia H. V.. Ouvindo crianças na Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 301-304.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. *Partir da Infância: diálogos sobre educação*. 2a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas. v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18/03/2019.

GENTILLI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tadeu Tomaz da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. RJ, Petrópolis: Vozes, 2001, p. 111-177.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. SP: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A.. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Arêtes Médicas, 1997.

GOMES, Marineide de O. *Formação de professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Marineide de O. (Org.). *Formação de professores na Educação Infantil: conquistas e realidades*. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2018.

JIMÉNEZ- ROJAS, Ángela M. aría; QUINTANA-HERNÁNDEZ, Luz S.. Calidad en la educación inicial: desafío aún pendiente en América Latina. *Hallazgos*, 17(33), 2020, p. 103-132. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X.5025>.

KAGAN, Sharon L.. Qualidade na Educação Infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 56-67, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a04.pdf>>. Acesso em: 04/12/2021.

KINCHELOE, Joe L. reformulando o debate sobre a educação do professor. In: KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 199-216.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*. n. 142, v. 41, p. 142-159, jan./abr./2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/122>>. Acesso em: 12/12/2021.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Formação de profissionais da educação infantil: um desafio para as políticas municipais. In: KRAMER, Sonia. *Profissionais da educação infantil: gestão e formação*. São Paulo, Ática, 2005, p. 16-21.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Editora Porto, 2008. (Coleção Infância).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (Orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PIMENTA, Selma G.; FUSARI, José C. I.; PEDROSO, Cristina C. A.; PINTO, Umberto de A.. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*. n.º 96, São Paulo: Cortez/FCC, 1996. p. 58-65. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/814>>. Acesso em: 16/01/2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília, 1994, p. 154-156.

ROSEMBERG, Fúlvia. O estado dos dados para avaliar políticas de Educação Infantil. *Estudos em avaliação educacional*, n.º 20, p. 5-57, 1999. <<https://doi.org/10.18222/eae02019992234>>

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. n. 115, p. 25-63, março/2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n115/n115a02.pdf>>. Acesso em: 25/09/2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*. v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/rCQyvkvxLbt68jLbyvmy3bwh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: 30/01/2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas de qualidade da Educação Infantil. In.: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (orgs.). *Educação Infantil - Os desafios estão postos. E o que estamos fazendo?* Salvador: Sooffset, 2014, p. 169-185.

SAHLBERG, PASI. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Columbia: teachers College Press, 2011.

SOUZA, Gisele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela S. (Orgs.). *Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Marlene Oliveira dos Santos – Coordenadora do projeto, coleta de dados, participação ativa na análise dos dados, escrita e revisão da escrita final.

Silvanne Ribeiro – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.