

A qualidade da Educação Infantil que emerge de práticas docentes: uma construção de diferentes atores

The quality of early childhood education that emerges from teaching practices: a construction of different actors

Marlene Oliveira dos SANTOS¹
Silvanne RIBEIRO-VELÁZQUEZ²

Resumo

A discussão sobre a qualidade da Educação Infantil (EI) se torna imprescindível em sociedades em que a garantia do direito à educação e das condições de trabalho para as professoras não é assegurada. Analisa-se a qualidade da EI, que emerge de práticas docentes em contextos coletivo, considerando dados de uma pesquisa qualitativa com professoras. Os resultados apontam que a qualidade que emerge das práticas explicita diferentes dimensões. Conclui-se que o alcance da qualidade está ligado à participação e às decisões político-pedagógicas de sujeitos da escola e da sociedade, bem como a políticas públicas intersetoriais em diálogo com conhecimentos produzidos historicamente.

Palavras-chave: Qualidade. Educação Infantil. Docência. Políticas Públicas.

Abstract

The discussion about the quality of Early Childhood Education (ECE) becomes essential in societies where the guarantee of the right to education and adequate working conditions for teachers is not secured. The quality of ECE is analyzed, which emerges from teaching practices in contexts of collective, considering data from a qualitative research with teachers. The results indicate that the quality that emerges from the analyzed teaching practices explains dimensions. It is concluded that the achievement of quality is linked to the participation and political-pedagogical decisions of subjects in the school and society, as well intersectoral public policies formulated in dialogue with historically produced knowledge.

Keywords: Quality. Early Childhood Education. Teaching. Public Policies.

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Associada da Graduação, do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da UFBA-Faculdade de Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8641987643464239>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5894-1298>. E-mail: dossantos.ufba@gmail.com

² Doutorado em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidad de Barcelona (UB/ Espanha). Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atuando na Graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/ Faced-UFBA). Pós doutorado em Processos Educativos, Filosofía y Letras (Universidad Autónoma de Puebla/ México). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8059250229407445>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9778-7721>. E-mail: silvanne Ribeiro@gmail.com

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? 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 multirreferencial³, que envolve aspectos éticos, políticos, pedagógicos, sociais e econômicos.

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, 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 autorreflexão das experiências e aprendizagens construídas tanto pelas crianças como pelas professoras⁴ e equipe gestora 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, 2009a), que dialogue com a natureza, as culturas digitais e os avanços tecnológicos da sociedade contemporânea, e ignore tudo aquilo que

³ A multirreferencialidade é uma abordagem epistemológica, construída pelo professor francês Jacques Ardoino e pelo seu grupo de pesquisadores da Universidade de Paris VIII, no âmbito das ciências humanas e, principalmente, da educação, que está diretamente relacionada com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais. (MARTINS, 2004).

⁴ 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.

estiver na contramão da democracia, da cidadania, da liberdade de cátedra, da diversidade, da laicidade, da inclusão e do respeito aos direitos da criança.

A definição de parâmetros para avaliação dos níveis de qualidade da EI ofertada em uma escola 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, nas diferentes instâncias e instituições 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 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; 2009b).

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 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 *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança* (BRASIL, 2009c), publicado em 1995 pelo Ministério da Educação e reeditado em 2009. No título não consta a palavra qualidade, mas o respeito aos direitos das crianças é o fundamento número um para esta construção. A lista de critérios no documento para a instituição de EI foi um começo importante para o delineamento de qual qualidade se quer alcançar (BRASIL, 2009c).

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, 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 0 a 6 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, pois o que é vivido-produzido em cada instituição resulta de múltiplas variáveis, incluindo 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 (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 e outras nuances que envolvem as reverberações do que está na legislação. 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, 1994, 2013), buscando uma aproximação com as discussões que consideram a qualidade numa perspectiva que se distancia da lógica mercadológica e focada em resultados.

Outro documento que aborda o tema da qualidade é o *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009d), elaborado com o objetivo de ampliar e detalhar as dimensões mencionadas como parâmetros de qualidade produzidos em 2006. Tais Indicadores apresentam uma proposta de autoavaliação da educação ofertada às crianças 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.

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, mas estes não podem ser analisados fora do contexto das políticas públicas e da conjuntura político-econômica de cada época e governo.

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, mirando a formação de professores e valorização docente.

A 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 0 a 8 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 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 autoras denunciam a privatização da educação, em voga, de maneira célere, em toda América Latina. Salienta-se, ademais, que a ótica do lucro usurpa os direitos infantis de que recebam uma educação comprometida com a manutenção das infâncias, 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 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, sabe-se, por diferentes estudos, que a qualidade da EI também está atrelada à qualidade da docência (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006). De forma direta, a garantia dos direitos das crianças entra nesta discussão, uma vez que há uma relação intrínseca entre docência de qualidade e garantia de direitos infantis.

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 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 e as condições de trabalho. Assim sendo, a busca da qualidade antecede o encontro da professora com as crianças, pois 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, 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 décadas, não vêm

garantindo melhorias na qualidade da formação inicial, nem ao acesso e à permanência de jovens na universidade. A ausência de investimentos na educação 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, 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 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 aprendizados relevantes relacionados a conhecimentos sobre a EI, desenvolvimento infantil, concepções e história das infâncias, saberes e identidade docente, dentre outros pontos, é uma realidade.

Em um estudo sobre a análise curricular de 144 matrizes de cursos de Pedagogia 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/a pedagogo/a, tais como a gestão escolar e os trabalhos em espaços não escolares. Para os autores, a formação inicial em Pedagogia não é suficiente, apresentando-se generalista 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 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 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.

A partir das narrativas das professoras, e considerando esse fundamento precípuo entre qualidade e docência, emergiu a seguinte questão: que qualidade de EI professoras revelam em suas narrativas?

Metodologia e características da amostra

A pesquisa de abordagem qualitativa se caracteriza como um estudo de cunho exploratório (GIL, 2002). A pesquisa qualitativa investiga um nível da realidade que não pode ser explicado pelo viés quantitativo, devido às complexidades dos seus sujeitos: 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 cinquenta e duas professoras que desenvolvem sua ação docente com crianças de 2 a 6 anos de idade. Destaca-se que o encontro para a escuta das docentes seguiu a seguinte dinâmica: acolhimento para a saudação inicial, apresentação da pesquisa, explicitação das orientações, retirada de dúvidas, preenchimento de ficha com dados de identificação e algumas perguntas sobre a temática.

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. Cabe destacar que esta pesquisa não passou pelo comitê de ética da nossa instituição, posto que, na ocasião da coleta de dados, o comitê da Faculdade de Educação, da UFBA, estava em processo de implantação. Contudo, atestamos que a pesquisa cumpriu rigorosamente todas as normas com estudos que envolvem seres humanos, conforme consta na Resoluções 466/2012, 510/2016 e no ofício circular n.2/2021/CONEP/SECNS/MS do Conselho Nacional de Saúde.

As falas foram gravadas, em forma de áudio, com o consentimento das professoras, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Durante as entrevistas, as professoras manifestaram diferentes reações, que foram acolhidas e refletidas pelo coletivo.

Da amostra total, buscou-se analisar as narrativas de sete docentes, considerando o delineamento temático e o objetivo deste texto. As participantes são oriundas de diferentes centros municipais de Educação Infantil da cidade de Salvador-Bahia. 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).

A qualidade construída em práticas docentes: resultados e discussão

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, 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 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.

Esta seção objetiva refletir sobre 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 *Docência na educação infantil: um estudo sobre o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas em instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de Salvador-Bahia*, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA)-Faculdade de Educação, no período de 2018 a 2020. Buscou-se centrar na análise da qualidade de uma das dimensões constitutivas de práticas docentes, a formação e a valorização docente.

A discussão sobre a qualidade da EI, conforme já foi abordado anteriormente, é marcada pela complexidade e pela multiferencialidade 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, bem como com os resultados e com os trâmites de formulação e implementação da política pública educacional voltada para essa etapa. 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, 2006a; 2006b; 2018), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009d) e em outros materiais.

A avaliação da qualidade da EI requer a participação de diferentes sujeitos (BONDIOLI; SAVIO, 2010), a adoção de várias estratégias e o uso de instrumentos para uma melhor compreensão 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.

A qualidade da formação inicial e continuada de professoras é uma das condições essenciais para se avaliar a qualidade. 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” (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2005, p. 19). Professoras da EI que experienciaram uma formação consistente possui melhores condições para exercer a docência, 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. As docentes que participaram da pesquisa reconhecem a relevância de acessar uma boa formação e que o processo formativo não cessa com o término da graduação. É um processo contínuo que, ao adentrar a escola, 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.

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. As discussões sobre a escola como um laboratório feitas por Ceppi e Zini (2013, p. 48) apontam 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 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. A docente PDe defende 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 de educação professoras com diferentes formações exercendo a docência, o que esgarça a identidade da professora e incide no processo de precarização do trabalho docente. Eis a fala da PDe:

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; 2006c; 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, 2009a; 2009b). Esse olhar é revelador de como uma formação consistente e de qualidade pode fazer a diferença na ação profissional 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 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 outras formações ainda durante a graduação ou após o seu ingresso no magistério. Gatti (2010) evidencia a (in)visibilidade da EI nos currículos do curso de 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 para a 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 da professora. A formação continuada é um direito e não pode ser forjada apenas como uma iniciativa particular, mas deve ser acessada por meio de políticas públicas que alcancem todas as professoras, fortalecendo a relação entre a universidade e a escola.

A docente PDe também chama 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 a prática docente com as crianças, a partir de suas experiências, é uma premissa importante de ser acolhida nas ações de formação continuada.

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 conectado 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, 2009a; 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, 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 explicita 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 podem ser concretizadas. Ressalta-se que a qualidade 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, bem como das condições de trabalho ofertadas, do currículo e da infraestrutura.

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 a dimensão formação e valorização docente, que incide diretamente na construção de uma 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 do direito 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.

Em relação à formação e à 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, 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.

A formação de professoras é uma dimensão que interfere no nível de qualidade de cada escola de EI e deve ser uma política pública universal. 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, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, A. X. 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 out. 22.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Vol. 1. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Vol. 2. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. 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: MEC/SEB, 2006c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 14 nov. 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. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CN ECEBN202009.pdf?query=INFANTIL. Acesso em: 18 ago. 2022.

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. Brasília, 2009b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CN ECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DIA. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEB. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

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

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf.
Acesso em: 18 ago. 2022.

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**. Brasília: MEC/SEB, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 jul. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República - Casa Civil**. Brasília: MEC/SEB, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2022**. Ministério da Saúde-Conselho Nacional de Saúde. Brasília: MEC/SEB, 1996. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 02 out. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Ministério da Saúde-Conselho Nacional de Saúde. Brasília: MS/CNS, 2016. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 02 out. 2022.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. 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 fev. 2010.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. de C.; CRUZ, S. H. V. **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, M. M. **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 out. 2022.

CAMPOS, M. M. *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 ago. 2015.

CAMPOS, M. M. 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 maio 2017.

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

CIPOLLONE, L. O percurso de análise da qualidade. *In*: CIPOLLONE, L. (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, B. 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/nNRQtfddBr3396VMvzsgkbC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2018.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GATTI, B. 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 mar. 2019.

GENTILLI, P. 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, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. SP: Atlas, 2002.

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

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

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

KAGAN, S. 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 dez. 2021.

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

LASSALLE, M. M.; CROSO, C.; MAGALHÃES, G. 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: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9hNhh4pyWbWWdCzb6RN9QVj/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 15 set. 2022.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação.**, maio/jun/jul /Ago 2004, nº 26, p. 85-94. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v8cxLQ39KgjGgqKBChvXQSg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2022.

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

MOSS, P. 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, P. 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 dez. 2021.

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

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

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. 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, F. Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional. *In*: **Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1994, p. 154-156.

ROSEMBERG, F. 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 jan. 2022.

ROSEMBERG, F. 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, F. 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/rCQyvkxLbt68jLbyvmy3bwh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 30 jan. 2022.

ROSEMBERG, F. 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: Soffset, 2014, p. 169-185.

Recebimento em: 05/11/2022.

Aceite: 14/04/2023.