

Qualidade Social da educação na primeiríssima infância: docência em foco

Dilma Antunes Silva¹

Rodnei Pereira²

Antonio Carlos Caruso Ronca³

Resumo

Este artigo analisa as concepções, as potencialidades e os desafios específicos da docência na educação infantil, sob o enfoque da qualidade social da educação. Para tanto, busca entrelaçar as vozes de professoras e coordenadoras pedagógicas que atuam na rede municipal de ensino paulistana com as vozes presentes em documentos oficiais em vigor. Como procedimento de coleta de dados, empregou-se análise documental e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados busca inspiração na Análise de Conteúdo. Os resultados assinalam, entre outros aspectos, a importância de legitimar indicadores de qualidade (social) construídos com a participação das educadoras que atuam na primeiríssima infância.

Palavras-chave: Qualidade social da educação, Creche, Formação continuada de professores.

Social Quality of early childhood education: teaching in focus

Abstract

This article analysis the conceptions, the potentialities, and the specific challenges of teaching in early childhood education from the standpoint of the social quality of education. Thus, we compared the discourses of teachers and pedagogical coordinators who work in the municipal education system of São Paulo with those present in the educational legislation, using document analysis and semi-structured interviews. Data analysis was inspired by Content Analysis. The results show, among other aspects, the importance of legitimizing (social) quality indicators constructed with the participation of educators who work in early childhood education, among other aspects.

Keywords: Social quality of education, Early childhood education, Teachers' training.

Introdução

Este texto apresenta parte de uma pesquisa mais ampla que investigou as percepções de mães, professoras e coordenadoras pedagógicas sobre a qualidade social da educação ofertada a bebês e crianças bem pequenas em creches públicas da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP). Além das vozes das participantes do estudo, analisamos a documentação oficial da Educação Infantil e realizamos um levantamento das produções acadêmicas que focalizam explicitamente a abordagem da qualidade social da educação.

¹ Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora EBTT na Unifesp. E-mail: dilmasilva7@hotmail.com.

² Doutor em Educação pela PUC-SP. Professor na Universidade Paulista. E-mail: rodneipereira@uol.com.br.

³ Professor Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP. E-mail: accronca@gmail.com.

Nessa etapa, verificamos que, além de ser um “conceito recentemente incorporado na legislação educacional, [constituindo-se] um desafio para as políticas e práticas educativas” (PACIEVITCH, EYNG, 2014, p. 135), a qualidade social é pouco recorrente nos textos sobre a Educação Infantil (SILVA, 2020), quer seja em publicações científicas recentes, publicações do Ministério da Educação (MEC) ou da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Quanto a esta última, destacamos que houve, nos últimos anos, mais especificamente no que tange à proposta curricular, um certo “apagamento” desse conceito. Silva (2020) avalia que o discurso oficial da SME-SP antes destacava, via documentos normativos e orientadores para a educação básica, a qualidade social como princípio e meta para a realização de um quadrilátero político-pedagógico e administrativo⁴ (SÃO PAULO, 2014a), ressaltando-a como um “dever maior”, objetivando ser “uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo” (PACIEVITCH; EYNG, 2014, p. 132).

Essa observação nos parece importante de ser explicitada visto que a qualidade social, por estatuto próprio, se vincula às abordagens mais progressistas e, portanto, contra as hegemônicas (FLACH, 2012; PACIEVITCH, EYNG, 2014). A nosso ver, a diminuição do uso de determinado conceito ou sua retirada da documentação educacional oficial pode sinalizar recurso para inserção de políticas educacionais alinhadas aos interesses econômicos (PACIEVITCH; EYNG, 2014; SILVA, 2009; SOUZA; MAGALHÃES, 2016).

Nessa via, apoiando-nos nas contribuições de Souza e Magalhães (2016), compreendemos a qualidade social da educação como uma abordagem que tem como referência a vida em sociedade. Isto é, tem relação direta como a plena realização de direitos civis e sociais, cujo princípio é o desenvolvimento humano integral, diferentemente do que prioriza o discurso hegemônico, referendado em “resultados de desenvolvimento econômico, taxas de crescimento, custos baixos e alto benefício” (SOUZA, MAGALHÃES, 2016, p. 24).

A problematização do conceito de qualidade social, quando dirigido à Educação Infantil, em especial à creche, tem como fundamento o reconhecimento da criança como sujeito de

⁴ O Plano Mais Educação São Paulo apresenta um conjunto de metas que visam a reorganização curricular e administrativa da Rede Municipal de Educação a partir do ano de 2014. Nesse contexto, o quadrilátero supõe a estrutura planejada para o alcance dos objetivos e metas que transcendem o fazer pedagógico, que assim se constitui: qualidade social do ensino e da aprendizagem; o desenvolvimento de um sistema democrático de gestão pedagógica; sistema de formação de educadores da RME-SP; planejamento de atendimento à demanda, com foco na ampliação do atendimento educacional e na melhoria dos equipamentos.

direitos e centro das políticas e das práticas educativas (BRASIL, 2010; CAMPOS, 2013), a formação de professores como um processo permanente (SÃO PAULO, 2014b), e a docência como atividade profissional de grande valor, cuja efetivação está ligada à indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar (SCHMEING, 2020).

Tal indissociabilidade pauta questões curriculares, bem como a compreensão das unidades educacionais “como polo de desenvolvimento cultural, espaço de investigação cognitiva e de formação ética” (SÃO PAULO, 2014a, p. 9), a clareza e necessidade de formação inicial e continuada que, focada na valorização do trabalho com bebês e crianças bem pequenas, fortaleça a identidade das professoras (SÃO PAULO, 2014b).

Considerando essas premissas, focalizaremos as contribuições da pesquisa quanto às dimensões da valorização social da profissão docente desempenhada junto a bebês e crianças bem pequenas, da faixa etária de zero a três anos, nos liames do binômio educar-cuidar. Essa escolha justifica-se pelo fato de esta ser uma reflexão fundamental para o fortalecimento da área e da atuação profissional de docentes que atuam em creches.

Qualidade Social: aproximações teóricas

Tomamos as reflexões de Silva (2009) e Correia (2013) como referência para discutirmos os constructos e dimensões da qualidade da educação na primeiríssima infância. Para essas autoras, qualidade é um conceito polissêmico, situado histórica e socialmente, que está em constante disputa. Nessa perspectiva, a qualidade da educação assume como uma de suas principais características a negação da neutralidade. Pode-se dizer que qualidade é um conceito que se constrói (e vai sendo construído) a partir das vivências e das experiências dos sujeitos sociais em relação, e pertencentes a uma sociedade de classes antagônicas. Isto significa que a ideia e os discursos sobre qualidade não se desvinculam de uma base material, isto é, não se separam das questões do mundo real onde os sujeitos, nas relações de classe que vivenciam, enquanto relações sócio-históricas, constroem suas experiências individuais e coletivas. Portanto, qualidade não é um conceito pronto e acabado (SILVA, 2009; FLACH, 2012), mas se constitui na e a partir da realidade, das expectativas e experiências vividas e partilhadas pelos diferentes atores que compõem e dão vida ao cotidiano da creche (SILVA, 2020).

Desse modo, podemos inferir que uma Educação Infantil de qualidade, socialmente referenciada, tem como centralidade a criança e a(s) infância(s), tanto no que se refere à elaboração de propostas pedagógicas e ao direcionamento das práticas educativas, quanto na observância e colaboração de políticas mais amplas que garantam, por exemplo, condições de acesso e permanência mais justas e equitativas.

A qualidade social exige e subsidia a reflexividade institucional, a participação dos coletivos escolares e coloca como exigência a necessidade de articulações das políticas para o enfrentamento e superação das desigualdades socioeducacionais (FLACH, 2012; SILVA, 2009) historicamente presentes na educação da primeiríssima infância, incluindo a formação e a valorização dos profissionais que atuam nessa etapa, com planos de cargos, salários e jornadas condignas.

Do ponto de vista legal, os cadernos "Qualidade da Educação Infantil"⁵, publicados pelo Ministério da Educação (MEC) entre os anos de 2006 e 2009, reiteram que a qualidade se baseia em direitos, necessidades, demandas e possibilidades, não sendo, portanto, um conceito fixo, definitivo, mas “um conceito relativo, baseado em valores [...], dinâmico, contínuo, [que] requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo” (BRASIL, 2006a, p. 22-23).

Alguns documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo reportam a qualidade social como princípio e horizonte do trabalho educativo, quais sejam: Currículo Integrador da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015a); Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015b); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana (2016), consubstanciados pelo Programa Mais Educação São Paulo (2014a; 2014b).

No conjunto, esses documentos compreendem a qualidade social como

[...] um conceito construído em processos democráticos e participativos fortemente relacionados às diferentes características territoriais, culturais e regionais, consolidando-se nos singulares percursos que cada Unidade Educacional realiza na efetivação do Projeto Político-Pedagógico (SÃO PAULO, 2015b, p. 11).

⁵ Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006; 2008); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – Indique (2009); Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009).

Para sua viabilização na Educação Infantil, os padrões de qualidade devem ser pensados tendo em vista: o Projeto Político-Pedagógico da instituição, o qual abarca o currículo e as concepções que regem o trabalho educativo; a organização do tempo, espaço físico/ambientes e interações; recursos materiais e mobiliários; recursos humanos, condições de trabalho e formação dos profissionais da educação (SÃO PAULO, 2014a; 2015b).

No que diz respeito à formação continuada dos docentes, defende-se que esta deve favorecer a construção de práticas pedagógicas que contribuam no desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da imaginação dos bebês e crianças, considerando-os como sujeitos potentes e capazes, que requerem e merecem profissionais sensíveis e eticamente disponíveis às culturas infantis e singularidades vivenciadas no cotidiano (SÃO PAULO, 2014b; 2015a). A partir da defesa de tal concepção de formação continuada, abordamos o tema no tópico subsequente.

Formação: um dos elementos fundamentais para o alcance da Qualidade Social da Educação na primeiríssima infância

A partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a Educação Infantil, no Brasil, passou a ser vista como um dos elementos constitutivos do direito à Educação (art. 208, IV), e não somente como uma ação secundária da política de emprego ou como uma forma de cuidado e acolhimento realizado, predominantemente, por profissionais leigas (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 2006).

Assim, a partir da primeira década dos anos 2000, foram publicados inúmeros documentos normativos visando à melhoria da qualidade da educação, consubstanciados pelos dispositivos da CF/1988 e da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 1996 (LDB), que conferiram à Educação Infantil o estatuto de primeira etapa da educação básica.

Foi o caso, por exemplo, da publicação da Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006b), estabelecendo relação direta entre qualidade e “promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas” (BRASIL, 2006b, p. 10). Esse documento enfatiza que a formação docente é um direito que deve ser assegurado “pelos sistemas de ensino com a

inclusão nos planos de cargos e salários do magistério” (BRASIL, 2006b, p. 18). Segundo o documento, é recomendado às instituições de Educação Infantil assegurar e divulgar:

[...] iniciativas inovadoras, que levem ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da Educação Infantil, sobre a infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação (BRASIL, 2006b, p. 27).

O Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, que versa sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a), refutando funções de caráter meramente assistencialista, embora reconheça a necessidade de atenção às necessidades básicas de todas as crianças de zero a seis anos, definiu as creches e pré-escolas como “estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio” referendando o disposto no artigo 62^a da LDB 9394/1996.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil apresentam a formação, tanto inicial como continuada, assim como as condições de trabalho das professoras e demais profissionais como um dos fatores que mais influem na qualidade da educação ofertada aos bebês e às crianças bem pequenas e pequenas (BRASIL, 2009b; SÃO PAULO, 2015a).

Nesse mesmo contexto histórico, também foi publicizado o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009c), que apresenta parâmetros de qualidade em instituições de educação infantil, tendo como princípio a concepção de criança como sujeito histórico e social possuidor de direitos, e que produz cultura – ideia que passou a referenciar a formação de professores para a primeiríssima infância. Encontramos concepção semelhante em outros documentos da rede municipal de ensino paulistana, como o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) e o Currículo da Cidade - Educação Infantil (2019). Com base em tais concepções, apresentamos, a seguir, as percepções de coordenadoras pedagógicas e professoras que atuam em creches na cidade de São Paulo.

Metodologia

Os dados analisados neste texto foram produzidos a partir de uma investigação de natureza qualitativa, que adotou como procedimento a entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2004), com aplicação de roteiro semiestruturado, isto é, elaborado a partir de tópicos previamente estabelecidos, mas que estiveram abertos a informações novas que pudessem surgir no decurso da entrevista.

Essa metodologia, segundo Szymanski (2004), favorece o diálogo compreensivo no qual o pesquisador acolhe a fala do sujeito participante, buscando minimizar a hierarquia e as relações de poder que, porventura, possam vir a existir, durante a situação de entrevista. Foram seis participantes entrevistadas, sendo: duas mães, duas professoras e duas coordenadoras pedagógicas, ligadas a dois centros de Educação Infantil da rede direta da Prefeitura de São Paulo, localizados na região leste da capital paulista. As entrevistas aconteceram individualmente, em dias, horários e locais indicados pelas participantes.

Neste artigo, foram tomadas como objeto de discussão, como se afirmou anteriormente, as vozes de professoras e coordenadoras pedagógicas, a fim de melhor evidenciar as nuances das políticas educacionais no interior das unidades educacionais em que atuam.

Segundo Pacievitch e Eyng (2014), Silva (2009), entre outros, uma escola de qualidade, socialmente referenciada, tem, entre suas principais características, a busca pela ampliação dos conhecimentos e experiências vivenciadas pelos diferentes sujeitos escolares, no espaço-tempo escolar, resultando em aprendizagens emancipatórias. Assim, na creche, professoras(es) e coordenadoras pedagógicas têm em comum o desafio de superação de ritos e mitos escolares, desde a construção do currículo, passando pela revisão de suas práticas e dos critérios que orientam a organização do trabalho educativo em suas múltiplas dimensões, privilegiando os direitos fundamentais das crianças, em diálogo constante com as famílias e com a comunidade local (BRASIL, 2010; PACIEVITCH, EYNG, 2014; SÃO PAULO, 2018).

Os dados foram analisados à luz das contribuições da Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016). Propomo-nos a entrelaçar essas diferentes vozes (das profissionais e da documentação oficial), a fim de evidenciar as concepções, as potencialidades e os desafios da docência na educação infantil, sob o enfoque da qualidade social da educação. Essa escolha

deu-se com base na observância das atribuições e responsabilidades das funções de coordenadora e de professora, nos liames das relações estabelecidas com a comunidade escolar, na realização da proposta pedagógica e dos processos formativos na unidade educacional.

Resultados e discussões

A documentação oficial analisada traz contribuições para a creche e suas profissionais validarem a relevância social do trabalho educativo que realizam, ao propor que sua valorização ocorra em pelo menos dois níveis: na instituição e na comunidade.

Na instituição, é preciso que as condições de trabalho sejam compatíveis com as múltiplas tarefas envolvidas no cuidado e na educação das crianças [...]. Na comunidade, é desejável que se estabeleçam canais de diálogo e comunicação que levem as famílias e demais interessados a conhecer e melhor entender o alcance do trabalho educativo que desenvolvido com as crianças e o papel desempenhado pelas professoras e demais profissionais na instituição (BRASIL, 2009b, p. 52).

Como resposta, no primeiro nível, a formação continuada possibilitaria às professoras processos de reflexão-ação, aprimoramento da prática, trocas e compartilhamento de saberes e experiências vivenciadas na práxis educacional, no interior da própria instituição onde trabalham (BRZEZINSKI, 2016).

Formação continuada

Segundo o Plano Mais Educação - São Paulo (2014a), entre as pré-condições para uma educação pública de qualidade socialmente referenciada está a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, garantindo-lhes inserção adequada no sistema de ensino, remuneração e jornada de trabalho dignas, de modo que possam ter qualidade de vida.

A formação continuada realizada dentro da jornada de trabalho docente é estabelecida pelo artigo 62º da LDB 9394/96, e, na RME-SP, é organizada com base no Projeto Especial de Ação (PEA), o qual se constitui como um potente espaço formação e de constituição do grupo de docentes. No excerto abaixo, uma das professoras entrevistadas fala da importância desse espaço para qualidade da creche:

[...] Uma creche de qualidade [tem] que oferecer espaço [...] materiais, [...] mobílias, [...] profissionais qualificados. Quando eu digo qualificados, são profissionais que estão sim em processo de formação, [...] estou pensando no PEA como esse momento de formação, uma formação eficaz. Então, eu penso assim: a creche de qualidade [...] tem que ter esse investimento (Professora C.).

Contradições se revelam quando esse assunto é apresentado a uma das coordenadoras pedagógicas. Na visão da profissional, trabalhar essa formação algumas vezes é desafiador, visto que “*é pouca [...], não dá para ir muito além de uma hora, três vezes por semana*” (CP-2). Em continuidade, a participante relata que, além do PEA, outras ações formativas são ofertadas a docentes da RME-SP, que contribuem para a qualificação de práticas e ampliam olhares para a formação; no entanto, ainda “*têm ficado muito a desejar [...], [pois] não alcançam todo mundo*” (CP-2). Outro elemento de destaque em sua fala remete à ideia de burocratização desse espaço de formação:

[...] esse ano veio uma situação, meio que uma ordem para gente trabalhar o Currículo durante o ano e é isso o que a gente está fazendo, então fica faltando algumas formações que ampliam o nosso trabalho, nossa visão em relação ao desenvolvimento da criança, o aspecto físico-motor, neuropsicológico também, neurosocial, [...] seria bom que a gente tivesse pelo menos um pouquinho. Mas não tem (CP-2).

Esse relato sugere que algumas tarefas presentes no contexto da formação para docentes de educação infantil advêm de “imposições naturais”, devido à reorganização curricular da rede municipal. Todavia, a formação não deve ser concebida ou promovida de forma estanque da realidade sociocultural e profissional da creche. O PEA deve viabilizar a autonomia docente, colocando esses profissionais como protagonistas dos processos formativos, em diálogo constante com teorias, campos e áreas do conhecimento e tendo em vista a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças (SÃO PAULO, 2014b). Assim, considera-se que

[...] a formação precisa afetar essas professoras [...] ter formações de pedir para elas escutarem essas crianças; para elas observarem essas crianças [...] discutir quais funções essas crianças praticam aqui, sem as suas intervenções e com as suas intervenções (CP-1).

Na continuidade, essa coordenadora pedagógica (CP-1) explica que as diretrizes e recomendações advindas das secretarias não podem incorporadas sem que haja um plano de estudos e momentos de discussão e reflexão subsidiados por uma avaliação da realidade local, trazendo para o centro os reais interesses e as necessidades das crianças atendidas na unidade e da comunidade local:

[...] nós discutimos quais funções essas crianças praticam aqui, sem as intervenções e com as intervenções das professoras. Toda vez no horário coletivo nós discutimos quem realmente são nossas crianças. [...] vamos trabalhar com crianças reais, nós vamos conhecer essas crianças e a partir daí, [...] estudamos; [...] para posteriormente discutirmos quais autores dizem isso, falam a respeito do que nós observamos (CP-1).

Com base no Plano Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2014b, p. 13), pensar a formação dos profissionais que trabalham na instituição educacional, em uma “perspectiva reflexivo-crítica, participativa e sistêmica é [...] fundamental para que [...] [estes] fortaleçam sua atuação, reconhecendo necessidades específicas”, e construam um ambiente de oportunidades para a discussão dos problemas relacionados àquela realidade educacional e para o aperfeiçoamento das práticas educativas. Contudo, o depoimento da CP-1 mostra que isso não se efetiva sem a participação das educadoras que cotidianamente desenvolvem seu trabalho com as crianças.

Em concordância com Schmeing (2020), a docência na primeiríssima infância possui especificidades enquanto uma atuação marcada por gestos e atitudes de acolhimento, afetividade, respeito ao outro, observação e escuta atentas, refletidas através da “intencionalidade da(o) professora(or) na organização espacial, temporal e de materialidades [que podem] facilitar [...] [as] condições de aprendizagens e desenvolvimento” infantil (SÃO PAULO, 2018, p. 202).

Sabe-se que a intencionalidade pedagógica é fundamental para a promoção e organização de ambientes acolhedores e desenvolventes, contribuindo também para o alcance dos direitos fundamentais de bebês e crianças em instituições educacionais (BRASIL, 2009; SÃO PAULO, 2015a; 2015b; SCHMEING, 2020). Essa dimensão da ação profissional possibilita a tomada de decisões baseada em objetivos comuns e no respeito aos diferentes tempos e ritmos dos bebês e crianças; favorece uma melhor percepção e compreensão das

dinâmicas e das relações que vão sendo tecidas no coletivo da creche. Como veremos a seguir, essa intencionalidade é intrínseca aos processos de escuta e observação, numa perspectiva integradora de educação e cuidado.

Escuta ativa

As profissionais entrevistadas consideram que a formação para atuação na Educação Infantil deve pautar-se nos princípios da indissociabilidade do educar e cuidar, da brincadeira como fundamento das aprendizagens e descobertas das crianças, e da escuta ativa, como um processo que se materializa no planejamento e direcionamento da prática pedagógica, produzindo significativas e profundas mudanças nos sujeitos envolvidos nessa prática (SCHMEING, 2020; OSTETTO, 2014).

Os excertos a seguir trazem uma reflexão sobre a qualidade da formação continuada na creche, bem como suas potencialidades ao fazer pedagógico:

[...] nós temos estudado [um] tema e as possibilidades que ele traz para a Educação infantil. Então, a gente vai estudando e propondo vivências em torno de várias linguagens. Nesse processo de ‘aplicar as vivências’, a gente observa como as crianças brincam, como interagem com os espaços, com os objetos e com as outras crianças. A gente observa com mais atenção e mais cuidado para saber um pouco como elas estão produzindo culturas, e essas vivências são sempre diferentes. [...] Isso é desafiador, porque obriga a gente a pensar todo tempo naquilo que seria mais interessante para as crianças (Professora G.).

[...] Hoje temos o PEA invertido; [as professoras] são as responsáveis por trazer o tema de estudo [...]. Então, todas as nossas formações sempre vão passar pela vivência, que elas vão, de alguma forma, propiciar ao seu grupo de crianças. [...] Então tem as vivências, tem o estudo teórico, e tem a atuação da criança e a devolutiva do que foi a atuação dessa criança (CP-1).

A formação é desencadeada na creche a partir da análise das necessidades concretas do cotidiano escolar e, segundo a Instrução Normativa SME nº 002, de 24 de janeiro de 2020, expressa as prioridades estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada unidade educacional, “objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação”.

Na educação infantil, entre os princípios que regem a formação continuada de docentes, destacamos:

- a) a organização de tempos, espaços, materialidades e interações que promovam a autonomia e a multiplicidade de experiências de forma a contemplar os interesses e o engajamento dos bebês e crianças em projetos individuais e/ou coletivos a partir da escuta e da observação atenta do educador, assegurando o respeito aos seus diferentes ritmos e necessidades, possibilitando a construção das culturas infantis; [...]
- g) a construção do Projeto Político-Pedagógico com a participação do professor da primeira infância, por meio da articulação de conhecimentos teórico-práticos e de vida em suas intervenções pedagógicas como um observador participativo que acompanha e intervém para oferecer contextos e ambientes de qualidade às experiências infantis dando-lhes a possibilidade de exercer o seu protagonismo; [...]
- h) a indissociabilidade do cuidar e do educar como princípio de Educação Básica; (SÃO PAULO, 2020, art. 2º).

Observa-se que as entrevistadas parecem se esforçar para desenvolver suas práticas com base nos princípios da formação continuada da rede de ensino em que atuam, por meio da efetivação de uma escuta atenta e com a construção de práticas comprometidas com a oferta de contextos e ambientes de qualidade às experiências educativas dos bebês e crianças bem pequenas, o que revela coerência com aquilo que a documentação oficial propõe para a área.

A escuta na educação infantil, explica Ostetto (2014), é um verbo. A realização da prática tem como ponto de partida a observação das crianças. “É necessário, pois, olhar as crianças, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbúcio, no gesto, na palavra, na ação” (p. 194). A escuta caracteriza-se, portanto, como a disponibilidade ao outro e a tudo o que ele tem a dizer. E é pela formação que nós nos apropriamos disso. A formação constitui-se como um espaço de reflexões, provocações, construção e desconstrução de saberes e de olhares; de troca de experiências que levam ao repensar e ao aprimoramento do fazer pedagógico. Nessa perspectiva,

[...] a formação é uma potência de transformação. Transformação de qualidade, transformação pessoal, transformação de conhecimento [...], mas tudo isso [...] pautado na voz da criança. [...] Tudo isso [...] muito direcionado ao elemento do nosso trabalho, que são as crianças (CP-1).

Pela formação, os profissionais da educação se “apropriam mais e melhor de sua identidade pessoal e profissional” (SÃO PAULO, 2014b, p. 20). Seus saberes reverberam na qualidade das vivências oportunizadas às crianças, influenciando sobre suas aprendizagens e desenvolvimento.

Educar e cuidar

A atuação intencional das professoras no planejamento e na organização de ambientes, tempos, brinquedos, materiais e objetos permite que as relações e as interações entre adultos, bebês e crianças sejam promotoras de aprendizagens e do desenvolvimento (SÃO PAULO, 2015a; 2015b). Mais do que um espaço para “deixar as crianças”, ou um lugar de onde elas permanecem enquanto seus familiares e/ou responsáveis trabalham, a creche, na visão das entrevistadas, é um tempo-lugar de crescimento, desenvolvimento e emancipação humanas. Constituída por pessoas dispostas a realizar um trabalho educativo que abranja os interesses, as necessidades, os desejos e as emoções dos bebês e crianças que estão sob sua responsabilidade, a creche tem como uma de suas especificidades a relação entre educação e cuidado, este entendido em sua dimensão ética (GUIMARÃES, 2011).

Com Kramer (2016), compreendemos que “não é possível educar sem cuidar”, pois a “ação de educar toma seu papel de ensinar e cuidar, expressões presentes no campo da Educação Infantil, mas essenciais em diversos contextos institucionais da escola e níveis de escolaridade” (p. 38).

Desafios à docência na primeiríssima infância

Conforme explicita a documentação oficial analisada, são condições para e resultados de uma educação de qualidade: infraestrutura adequada; viabilização do acesso desde a educação infantil em quantidade e com qualidade desejáveis; projeto político-pedagógico (PPP); canais de diálogo e participação da comunidade; carreira docente transparente e efetiva; processos de avaliação transparentes do desempenho dos profissionais da educação; gestão democrática e participativa, entre outros aspectos (SÃO PAULO, 2014a).

Na percepção das entrevistadas, essas condições, quando não atendidas plenamente, acarretam agravos à experiência educativa, revelando insuficiências, fragilidades e ineficiências que comprometem a dinâmica estrutural. As percepções e apontamentos feitos pelas participantes, quanto aos desafios colocados à docência na primeiríssima infância, corroboram o que a área já observa em relação a: participação das famílias; clima escolar, por vezes

identificado nas relações e na estrutura organizacional da creche; questões ligadas à saúde física e emocional das professoras; rotina escolar e tempo destinado à produção de registros e documentação pedagógica; número de crianças por adulto; quadro de docentes em número suficiente para o atendimento educacional; gestão da creche etc. – referindo-se ao microambiente da Educação Infantil, ou seja, mais próximo da realização da prática educativa. Quanto aos aspectos concernentes à carreira do magistério público nessa etapa, observamos que ainda existem muitos entraves que se relacionam com políticas educacionais mais amplas (formação, valorização, currículo, avaliação etc.).

Considerações Finais

Evidencia-se, através das diferentes vozes, a função da creche como instrumento de educação cidadã. Considerando que a “qualidade social da educação dá qualidade à vida e vice-versa” e orienta-se “por valores intangíveis, que regem a forma de relação entre as pessoas e das pessoas com o ambiente” (SÃO PAULO, 2014, p. 15), os desafios da creche tornam-se maiores em tempos de negacionismo científico tais os que temos vivenciado⁶, de desestímulo à profissionalização da docência e de desvalorização social e econômica do exercício dessa função (BRZEZINSKI, 2016).

Os resultados da pesquisa mostram uma ampla dimensão de aspectos subjetivos ligados à qualidade da educação na primeiríssima infância, o quais devem ser considerados na proposição de políticas setoriais, na definição da proposta pedagógica das creches e que

⁶ A despeito dos avanços da Ciência nos diferentes campos do conhecimento, observa-se uma crescente onda de negacionismo científico que impacta os modos de vida em sociedade, bem como coloca em risco a própria existência humana. São várias as vertentes que negam a ciência: há os que atacam a escola pública (básica e superior) e a legitimidade da educação nesses espaços; os que refutam qualquer evidência concreta de que estamos provocando sérias alterações climáticas, as quais, se remediadas, apenas “adiam o fim do mundo”, como nos alerta Ailton Krenak, em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo”. Segundo Silva (2020), estamos vivendo um período intenso de retrocessos e de desmedido ataque à soberania nacional e à democracia, acentuado ainda mais no contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19), que amplificou as desigualdades sociais, e em nosso país ceifou a vida de mais de 665 mil pessoas. Não obstante, há ainda quem se recuse a colaborar com as medidas sanitárias e ou atuam para desacreditar a eficácia dos insumos e dos agentes engajados no controle da doença. A lista de males do nosso tempo é extensa. Não se pode olvidar da crescente onda de ódio, intolerância, preconceito e violência que espalha medo, insegurança e dor entre as populações mais vulneráveis. Há, portanto, como nos ensina Paulo Freire, que se envolver na defesa intransigente das liberdades democráticas, dos direitos políticos e sociais, e combater veementemente quaisquer discursos, posturas e práticas que atentem contra a dignidade da vida humana em equilíbrio com o meio natural, cultural e social.

assinalam a importância de legitimação de indicadores de qualidade contextualizados, construídos pelos próprios sujeitos envolvidos direta e indiretamente na educação das crianças pequenas. Os resultados chamam a atenção quanto à importância da valorização do trabalho desenvolvido pelas docentes. Entretanto, sugerem fragilidades no que se refere à formação continuada e à valorização social dessa função no âmbito da carreira municipal. Isto porque, segundo as professoras entrevistadas, a especificidade da creche ainda é frequentemente associada a práticas assistencialistas, e a função docente comparada à maternagem. Tais características estão presentes em toda a trajetória de institucionalização da creche e estão impregnadas de marcas sociais e histórias que atribuem à mulher o papel preponderante de cuidadora, de pessoa “naturalmente apta” para educar e cuidar de crianças. Para as participantes do estudo, essa visão é questionável, entretanto ainda se apresenta de maneira muito forte na creche, principalmente quando se trata da atencionalidade pedagógica de crianças bem pequenas.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº 20 de 11 de novembro de 2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Coordenação de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: 2010.

BRZEZINSKI, I. Profissionalidade, Profissionalismo e Profissionalização no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): política educacional contraditória. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (org.). *Formação, Profissionalização e Trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016, p. 131-150.

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.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e Pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2006.

CORREIA, M. A. A. *Educação Infantil de 0 a 3 anos: um estudo sobre a demanda e qualidade na região de Guaianases, São Paulo*. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FLACH, S. F. Contribuições para o debate sobre qualidade social da Educação na realidade brasileira. *Contexto & Educação*, ano 27, n. 87, p. 4-25, jan./jun., 2012.

GUIMARÃES, D. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. Crianças e adultos: entre gerações e interações, histórias que contam. In: PASSEGI, M.C.; FURLANETTO, E.C.; PALMA, R.C.D. *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*. Curitiba: CRV, 2016, p. 29-45.

OSTETTO, L. E. *Encontros e encantamentos na educação*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

PACIEVITCH, T.; EYNG, A. M. Das políticas de acesso e permanência na escola ao direito à educação básica de qualidade social: avanço possível? In: ALMEIDA, M. de L. P. de; BONETI, L. W. PACIEVITCH, T. (org.). *O social e as políticas educacionais na contemporaneidade: das desigualdades à violência no espaço educacional*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. p. 125-140.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Divisão de Orientação Técnica da Educação Infantil. *Currículo Integrador da Infância Paulistana*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2015a.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa nº 01, de 11 de setembro de 2015*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2015b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica da Educação Infantil. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Instrução Normativa SME Nº 002, de 24 de janeiro de 2020*. Reorganiza o Projeto Especial de Ação – PEA elaborado pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-1-de-23-de-janeiro-de-2020/consolidado>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2014a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 3: CEU-FOR: Sistema de formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014b.

SCHMEING, L. B. *Entre olhares e afetos: especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos*. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, D. A. *Qualidade social da creche: polissemia de múltiplas vozes*. 2020. 299 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23367>. Acesso em: 17 maio 2022.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (org.). *Formação, Profissionalização e Trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

SZYMANSKI, H. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004.

Recebido em: 19 dez. 2021.
Aceito em: 17 maio 2022.