



Revista Educação em Questão

ISSN: 1981-1802

eduquestao@ce.ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Brasil

Edson Cordeiro dos Santos; Sonia Kramer; Maria Fernanda Rezende Nunes
Professoras, familiares e políticas públicas de Educação Infantil: “Esse futuro pode ser melhor”
Revista Educação em Questão, vol. 59, núm. 60, 2021, -Junio, pp. 1-26
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n60ID24387>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563976142013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



Professoras, familiares e políticas públicas de Educação Infantil: “Esse futuro pode ser melhor”

Edson Cordeiro dos Santos

Sonia Kramer

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Brasil)

Maria Fernanda Rezende Nunes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

Resumo

Este artigo analisa duas pesquisas sobre políticas públicas em Educação Infantil (EI) realizadas sob a ótica de professoras e familiares – uma no município de Nova Iguaçu, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, e outra nos municípios do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu. O objetivo é conhecer o que falam as participantes sobre a qualidade e as perspectivas do atendimento prestado a essa etapa educacional, utilizando a pesquisa documental/bibliográfica e entrevistas semiestruturadas como estratégias metodológicas. O texto (i) trata dos municípios pesquisados e do contexto do atendimento; (ii) analisa a fala de pessoas que atuam na linha de frente para entender como percebem a política pública e o seu reflexo; e (iii) destaca os atributos e/ou requisitos que conferem qualidade à EI e as suas perspectivas. Os resultados encontrados mostram que a EI está consolidada no marco legal brasileiro, revelando, contudo, grande distância do que é encontrado na prática, expresso nas falas de professoras e familiares, tanto em relação ao acesso (falta de vagas) como no que se refere à qualidade da Educação ofertada nas unidades pesquisadas.

Palavras-chave: Educação infantil. Política educacional. Acesso à educação infantil. Qualidade da educação infantil.

Teachers, family members and public policies of Early Childhood Education: “This future may be better”

Abstract

This paper analyzes two researches about public policies of Early Childhood Education (ECE) carried out from the point of view of teachers and family members – one in the municipality of Nova Iguaçu, in the Metropolitan Region of Rio de Janeiro, and the other in the municipalities of Rio de Janeiro and Nova Iguaçu. The objective is to acknowledge what the participants say about the quality and the perspectives of the service offered to at this educational stage, using documental/bibliographical research and semi-structured reviews as methodological strategies. The text (i) addresses the municipalities researched and the context of the service; (ii) analyzes the speech of people who is on the front line to understand how they perceive the public policy and its reflection; and (iii) highlights the attributes and/or requirements that confer quality to ECE



and their perspectives. The results show that ECE is consolidated in Brazilian legal framework, revealing, however, a great distance to what is found in practice, expressed in the speeches of teachers and family members, both in relation to access (lack of vacancies), and with regard to the quality of the Education offered in the researched units.

Keywords: Early Childhood Education. Educational policy. Access to Early childhood education. Quality of early childhood education.

Profesores, familiares y políticas públicas en Educación Infantil: “Ese futuro puede ser mejor”

Resumen

Este artículo analiza dos investigaciones sobre políticas públicas en la Educación Infantil (EI) realizadas desde la perspectiva de los profesores y familiares – una en el municipio de Nova Iguaçu, en la Región Metropolitana de Río de Janeiro, y otra en los municipios de Río de Janeiro y Nova Iguaçu. El objetivo es conocer lo que dicen los participantes sobre la calidad y las perspectivas de la atención prestada a esta etapa educativa, utilizando la investigación documental/bibliográfica y las entrevistas semiestructuradas como estrategias metodológicas. El texto (i) aborda los municipios investigados y el contexto de la atención; (ii) analiza el discurso de las personas que están en primera línea para entender cómo perciben la política pública y su reflejo; y (iii) destaca los atributos y/o los requisitos que confieren calidad a la EI y sus perspectivas. Los resultados encontrados muestran que la EI está consolidada en el marco legal brasileño, revelando, sin embargo, un gran distanciamiento de lo que se encuentra en la práctica, expresado en las declaraciones de docentes y familiares, tanto en relación al acceso (falta de vacantes) como en lo referente a la calidad de la Educación ofrecida en las unidades investigadas.

Palabras clave: Educación infantil. Política educativa. Acceso a la educación infantil. Calidad de la educación infantil.

Introdução

Este artigo analisa duas pesquisas sobre as políticas públicas de Educação Infantil (EI) sob a ótica de quem atua na ponta do processo (professoras e familiares). A primeira investiga a implementação da política pública de EI na Cidade de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro, a partir da obrigatoriedade do acesso das crianças às creches e pré-escolas, na visão de professoras e familiares. A segunda visa conhecer histórias de vida de crianças, professoras/es e famílias e identificar a compreensão sobre cuidar e ser cuidado de pessoas que frequentam creches, pré-escolas e escolas da rede



pública do município do Rio de Janeiro e de Nova Iguaçu. O objetivo é conhecer o que dizem sobre a qualidade e as perspectivas do atendimento prestado à EI cotejando resultados das entrevistas realizadas.

As estratégias metodológicas incluíram a pesquisa documental e bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com pessoas que vivem a política cotidiana – professoras/es e familiares. Para Manzini (2004), a entrevista semiestruturada parte da elaboração de um roteiro de perguntas, aberto a questões relativas às circunstâncias momentâneas na ocasião da entrevista. “O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante” (MANZINI, 2004, p. 2). Na primeira pesquisa (P1), três professoras foram entrevistadas; na segunda (P2), uma diretora, uma professora, duas auxiliares e cinco familiares 1.

Segundo Kramer (2009), pesquisa supõe inacabamento e provisoriidade. O conhecimento do outro exige *exotopia*, visão que o outro tem de mim e que não posso ter em decorrência do meu inacabamento. “O estudo teórico concomitante ao trabalho de campo permite que as indagações teóricas alimentem as observações e vice-versa. O que emerge das observações precisa ser fundamentado; os temas de estudo mobilizam outras formas de ver e compreender” (KRAMER, 2009, p. 174). Com base nesses pressupostos, as entrevistadas são personagens vivas da trajetória da EI nos municípios estudados. Mesmo tendo ciência do limite da abordagem com base nas entrevistadas, é relevante trazer as vozes dessas mulheres: segundo Benjamin (1987), em sua crítica da cultura, do exame das singularidades emergem os sentidos históricos de uma época. Para ele, a totalidade revela-se nas insignificâncias, nos fragmentos, nos estilhaços que compõem imagens como as de um caleidoscópio. Essas peças são trazidas no texto, mesmo sabendo dos limites da transposição entre o que é falado e o escrito: “[...] a voz do outro não pode ser transcrita, pois ela é aquilo que da oralidade não se traduz: a sonoridade – barulhos dos corpos, grito e lágrima” (AMORIM, 2001, p. 49).

O artigo está estruturado em três itens. O primeiro trata dos municípios pesquisados e o contexto do atendimento à criança. O segundo analisa a fala de pessoas que atuam na ponta para conhecer como professoras e familiares percebem a política pública e o reflexo dessa política. O terceiro destaca os atributos e/ou requisitos que conferem qualidade à EI e as perspectivas dessa etapa educacional. Ao final, tece considerações.



1. O contexto dos municípios pesquisados

É no município que a política acontece: o lugar onde a população reside importa para as condições de vida e, no caso de crianças, para o acesso a uma vaga na EI. Partindo dessa premissa, optou-se por trazer as condições da população de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro, a fim de conhecer sentidos e demandas de acesso e da qualidade dos equipamentos da EI.

Nova Iguaçu se constitui em uma área de grande concentração de pobreza, com uma situação dramática em todas as áreas: saúde, educação, cultura, habitação, transporte. Sua autonomia foi concedida como Vila em 1833, elevada à categoria de Cidade em 1891. Recebeu o nome de Nova Iguaçu em 1916. De acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2010), o município possuía 796.257 habitantes², com a faixa etária assim distribuída: 0 a 3 anos: 42.721; e 4 e 5 anos: 22.272. Segundo dados do Censo Escolar (2018), a rede municipal conta com 687 matrículas em creche municipal e 2.298 em creche privada. Em relação à pré-escola são 7.386 matrículas públicas contra 8.235 em pré-escolas privadas. Ao longo do tempo, o número de escolas foi ampliado, com a participação do município, do estado e, em grande medida, da rede particular, não sendo porém suficiente para a demanda. Além da falta de investimento para construção de novas unidades, deu-se a saída paulatina do estado, primeiro da EI, como pode ser visto na análise de dados deste artigo, e depois do Ensino Fundamental, em especial do primeiro segmento.

O município do Rio de Janeiro, foi fundado em 1565. A metrópole carioca apresentou uma expansão para a Zona Oeste na direção da Barra da Tijuca e Jacarepaguá com forte crescimento a partir do final da década de 1960. De acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2010), o município possuía 6.320.446 habitantes³, com a faixa etária relativa a esta pesquisa assim distribuída: 0 a 3 anos: 291.098; e 4 e 5 anos: 149.665. Os mega-eventos da última década alteraram a forma de habitar a cidade. Milícias passam a ser mais presentes e exercem seu poder por meio da coação na venda de serviços, o que evidencia a ausência do poder público nas áreas de segurança pública, habitação, lazer, transporte. Segundo o Censo escolar (2018) são 59.469 matrículas em creches públicas e 87.087 em pré-escolas. No setor privado há 61.059 crianças na creche e 55.568 na pré-escola. Segundo o levantamento do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro



(Proc. 0233893-88.2003.8.19.0001) há pelo menos 40% das crianças da faixa etária de 0 a 3 anos na fila de espera por uma vaga em creche, na capital.

No panorama Brasil, comparando os planos decenais, não há inovações nas determinações quantitativas para as metas de ampliação de atendimento na creche. Isto é, tanto a Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 quanto a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2001, 2014) fixaram metas decenais, no final de vigência das referidas legislações, em 50% de cobertura do atendimento para as crianças de até três anos. Na pré-escola, a segunda lei só avançou para a proposta de universalização devido à aprovação da Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, referendada pela Lei no. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2009, 2013). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a taxa de escolarização das crianças de até três anos que frequentavam a creche no Brasil, em 2018, era de 34,2%, o equivalente a 3,5 milhões de crianças; e na pré-escola (4 e 5 anos) foi de 92,4%, ou 5 milhões de crianças (BRASIL, 2019).

2. A política pública de Educação Infantil por seus atores

5

Para Romano e Heringer (2011) as políticas precisam ser bem implementadas para que cumpram seu objetivo, do contrário arriscam-se a ser “belas políticas no papel” consolidadas em leis, decretos, resoluções. Pode-se dizer que a EI está consolidada como “política no papel”, mas cabe averiguar sua implementação. O foco desta análise são as percepções de professoras e familiares para, como se referem os autores, conhecer a “política vivida”, ou seja, o que é relevante para aprimorar a política pública a partir da experiência dos que atuam diretamente nela.

A análise sobre a EI no Brasil revela grande distância entre o que é proposto na legislação e o que é encontrado na prática. Sobre a política pública de EI, Nunes, Corsino e Didonet comentam:

[...] de um lado, o quadro jurídico de direitos da criança e deveres do Estado [...]. De outro, a situação concreta em que vivem as crianças, a educação ‘de excelência’ que uma parcela recebe, a de ‘baixa qualidade’ a que outra parcela tem acesso e a exclusão de um número significativo de crianças especialmente nos primeiros



anos de vida nos ambientes socioeconômicos mais empobrecidos (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 11).

As diferenças são expressas nas falas de professoras e familiares, onde as entrevistadas, ao falarem da política pública de EI mostram ter clareza sobre a política implementada e a política negligenciada. “[...] a gente que coloca o filho na creche infelizmente na creche pública, que o governo não está ajudando, então a gente fica na preocupação: falta de professora, o professor como é que vai ser, os cuidados com o professor, então toda aquela coisa, né?!” (P2.5, 2018).

Quanto às instituições que ofertam a EI, há diferenças: (i) entre as unidades públicas (todas municipais) e privadas; (ii) entre unidades exclusivas e não-exclusivas de EI. Outra questão é a oferta em tempo integral e parcial. Longe de ser uma simples oferta de horário, não fica claro o que significa o tempo integral e se existem condições para oferecê-lo. Segundo uma entrevistada, em unidades da rede municipal “[...] o horário integral é opção dos pais. Quem fica no horário integral não tem turma específica” (P1.3, 2017). Transparece na fala o imprevisto nas atividades de contraturno.

6

Hoje, por exemplo, eu deixo ela na escola sete e meia da manhã, vou para o trabalho e volto às oito. [...] Como você falou, cada história é uma história. Se eu também não fizer isso, eu não consigo fazer outras coisas para elas [...]. Esse cuidado precisa ser compartilhado com outras pessoas. Até com a mais velha, que leva no inglês, leva ali. O dia, por exemplo, que ela fica no reforço de tarde. Às vezes a escola liga e diz vai ter que vir buscar porque não vai ter reforço hoje. A gente fala ‘[...]’, pelo amor de deus, vai na escola’ (P2.6, 2018).

Segundo outra entrevistada, “[...] existe o horário integral, só que... eu descobri logo que entrei que tudo que existe na teoria é diferente na prática. Muita coisa que se fala, que se tem registro, não é de fato o que acontece. [...] nós recebemos essa verba [do Governo Federal], então o horário integral [...] é uma maquiagem.” (P1.1, 2017). E continua:

E nós não temos estrutura para oferecer esse horário integral [...]. Porque não tem recursos, o que acontece é uma enrolação, você fica lá e nem é até às cinco horas, fica só um pouquinho à tarde. Tem algumas atividades? têm! Só que é muito limitada. É só para



dizer que tem [...]. Mas, de fato, na prática não acontece (P1.1, 2017).

Essa entrevistada fala do horário integral na rede municipal em tom de denúncia: o horário integral existe, mas atende um grupo muito pequeno. “[...] porque precisa existir, precisa de registro, precisa de algumas atividades, mas é um grupo muito pequeno, principalmente, em consideração ao número de alunos da escola” (P1.1, 2017). As condições de oferta do horário integral pela escola são colocadas em xeque. Essa falta de condições para o horário integral – em especial a falta estrutura física das unidades – é recorrente nas entrevistas. Além desses problemas, continua sem definição se o horário permanecerá integral, mesmo que de forma precária: “[...] este ano está integral. Ano passado estava parcial porque não tinha monitoras” (P1.2, 2017). A entrevistada conta que a escola retomou a obra a fim de oferecer mais vagas à comunidade, que, segundo ela, tem grande demanda. “Eles até voltaram a obra agora para ver se colocam mais uma sala e essa sala, ano que vem, acredito que vai ser parcial, então vai poder atender mais crianças da rede” (P1.2, 2017). Pode estar sendo, pois, desenhada uma estratégia de ampliação das vagas com a diminuição ou eliminação da oferta de horário integral: “[...] é o que está sendo comentado, ainda não está certo, né? Mas, é provável que volte, justamente por isso, para poder ofertar mais vagas” (P1.2, 2017). Ora, a política pública de EI, pelo arcabouço legal construído, não pode ficar à mercê de um político, mas sim constituir-se como uma política de Estado. “A gestão da Educação Infantil não pode ter compromisso com uma marca de gestão política que ignore ou desfaça o que até ali foi feito, como também não pode estar apegada a uma tradição que impossibilite as inovações e rompimentos necessários” (SCRAMINGNON; MARINHO; MAIA; BARBOSA, 2011, p. 81).

O *espaço físico e materiais* para o trabalho pedagógico são citados por várias entrevistadas, evidenciando que as unidades da rede municipal carecem de material básico para o funcionamento: “Não tem papel. Se eu quiser papel, tenho que levar da minha casa. Até papel higiênico, até papel A4, que precisa para as atividades. Uma tinta, uma massinha, eu não tenho” (P1.1, 2017). Em outra escola, a diretora relata:

O que resolvi fazer? Pinte a escola toda, consertei o que estava quebrado; corri atrás de professor para assumir as turmas; tentei colocar dentro da Emei tudo que era necessário. [...] Hoje a



supervisora da Semed veio aqui e pediu para eu dizer qual era a minha maior falta e eu disse que era brinquedo de parquinho e pedi para que ela veja nas escolas em que ela passa se alguém pode doar [...] (P2.1, 2018).

Essa diretora mostra empenho em manter a escola em condições para as crianças. Ao final, conta que foi bem sucedida e conta que a supervisora conseguiu uma doação: “[...] as creches conveniadas tem tudo e muito mais, ela entrou em contato e tem um monte de brinquedos para eu buscar. Então se eu puder proporcionar mais, eu vou proporcionar” (P2.1, 2018).

Por outro lado, o tamanho de algumas salas impede, segundo uma entrevistada, que sejam feitas atividades com as crianças: “Minha sala de aula tem 23 crianças [...], mas no dia em que vão pelo menos 21, que são frequentes, eu não faço nada, a não ser deixar sentadas nas cadeiras, brincando de bloquinho, de encaixe, desenho” (P1.3, 2017). Segundo a professora, o espaço limita as atividades planejadas; ela nem conseguiu criar o cantinho da leitura: “[...] prefiro um dia pegar na sala da biblioteca e já pedir a professora [...] que fica na biblioteca, para separar alguns livros. [...] Ela separa uma caixa pra mim. Aí, eles fazem a leitura compondo com as experiências deles. [...] mas, não é aquele cantinho [...]” (P1.3, 2017). A falta de espaço obriga a professora a improvisar: “[...] tento fazer de acordo [...] com o espaço que tenho. O pátio da escola não é coberto. O que me sobra é o refeitório [...] Eu dou as atividades [...] incomodando o pessoal da cozinha. E só tenho o espaço restrito de 40 minutos [...]” (P1.3, 2017).

As falas mostram que não se cumprem os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de EI (BRASIL, 2006a), o que traz, segundo Toledo, Nunes, Corsino e Siqueira (2011, p. 69), “[...] uma questão importante quanto ao papel das políticas que vão atuar no sentido de garantir que o que está na lei seja concretizado de fato, diminuindo a distância entre o ideal e o real”. Usar o espaço físico da escola de Ensino Fundamental é uma alternativa para ampliar turmas da pré-escola, sem que haja outros modos de atender as especificidades das crianças.

Outro aspecto enfatizado é a falta de suporte ao professor no que se refere à inclusão de crianças com deficiências: “[...] eu tenho alunos especiais, mas [...] eu não tenho ninguém para me auxiliar. Eu tenho uma professora itinerante na teoria, mas o horário dela não fecha com o dos professores, ela sai



antes [...]. Ela vai lá para quantificar, para anotar, para cobrar” (P1.1, 2017). A entrevistada continua: “[...] na escola pública sou eu e deus. Eu, meu aluno especial, meus alunos todos, ainda tem aqueles com algumas especificidades, que não posso nem dizer, nem dá um tratamento que poderia ajudar e tal” (P1.1, 2017). E complementa:

Tenho um autista [...], mas o conteúdo não é o mesmo. O autista [...] não consegue alcançar o conteúdo, não escreve, não fala... Não posso dar o mesmo material para ele, eu tenho que adaptar o material por conta própria. [...] também não tem ninguém para fiscalizar, se eu não quiser fazer, não faço, como muitas não fazem. Deveria ser uma inclusão, mas fica do lado de fora, deixa a criança fazer qualquer coisa (P1.1, 2017).

Sem condições, fiscalização e sem a consciência da responsabilidade, fica difícil atender as crianças. Situação análoga é relatada em outra escola, onde uma avó diz que a unidade atende suas expectativas, mas reclama da falta de auxiliar ou mediador para atender o neto com deficiência: “[...] a única coisa que eu acho que precisa, não depende delas [direção], mas da prefeitura. Elas precisam de uma auxiliar. Se tivesse uma auxiliar ou uma mediadora, o [...] poderia participar mais, pois a professora sozinha não dá conta de todos” (P2.8, 2018).

Toledo, Nunes, Corsino e Siqueira (2011) identificam vários arranjos para maior atendimento à demanda, também encontradas nas escolas pesquisadas: diminuição da oferta de horário integral e adoção de horário parcial; não atendimento à crianças em idade de creche, em especial bebês, priorizando os mais velhos; prioridade para moradores do município e os que residem próximos à instituição; uso de espaços como aluguel de casas, salas e prédios comerciais; aproveitamento de salas em escolas de Ensino Fundamental sem adaptação e convênios com instituições comunitárias e filantrópicas. As autoras identificaram ainda precarização na contratação de auxiliares/agentes/recreadoras como docentes, sem a formação mínima exigida por lei, visando baratear os custos. Nas escolas analisadas, algumas unidades sequer contratam auxiliares, deixando todo o trabalho por conta do professor.

Outra questão refere-se à formação de profissionais da educação. “Este ano já tivemos uma formação muito maior [que nos anos anteriores] [...]”.



Não é para todo mundo. [...] 'Ah, nós oferecemos, a prefeitura está oferecendo a formação para os professores'. Mas, aí vai um representante de cada escola. E os outros? Como é que fica? [...]" (P1.1, 2017). Houve, portanto, melhoria na formação oferecida pela gestão da rede municipal, mas só parte dos profissionais tem acesso. Outra entrevistada destaca a necessidade de formação continuada: "[...] O que eu queria mesmo que tivesse era formação continuada, isso eu acho muito importante. Principalmente para poder trabalhar com a questão dos alunos especiais. Por mais que na Faculdade a gente tenha tido a matéria de Educação Especial. [...] Tem que se atualizar" (P1.2, 2017). Uma avó enaltece o trabalho da creche.

Hoje tem uma coisa boa que na minha época e na dela não tinha. É a creche. Eu não sei quem implantou aqui no Rio de Janeiro esse negócio da creche, mas o meu neto, com três anos, pede por favor, muito obrigado. Quem desfraldou ele foi a creche. Ele fica na creche de manhã até de tarde. Com professores que devem, com certeza, são altamente autorizados a discipliná-lo. Então eu acredito que ele vai crescer respeitando o professor pela base (P2.9, 2018).

10

Para Nunes e Corsino (2011, p. 89), "[...] a formação de professores tem sido assinalada pelas pesquisas e pelos documentos oficiais [...], como um dos principais fatores que afetam a qualidade da Educação Infantil". Os parâmetros de infraestrutura e os parâmetros de qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006a,b), deveriam orientar as ações dos municípios. "Na medida que estes são aplicados, a qualidade tende a melhorar, desde a creche até a pré-escola, mas a prática não é necessariamente subsidiária da melhor orientação" (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 42).

As entrevistadas revelaram também as concepções de infância e de EI que atravessam o ambiente escolar na rede pesquisada.

Não existe um padrão na escola pública. Eu, por exemplo, trabalho no turno da tarde [...]. Em cada sala de aula está acontecendo uma coisa diferente, em cada sala de aula está sendo dado um conteúdo, em cada sala de aula sendo administrado de uma forma, o material cada um faz de uma forma. Não existe um padrão, não existe uma regra, não existe nada. Não existe um modelo a seguir. Cada um entrega seu plano de curso no início do ano, que



é copiado e colado da Internet, muitas vezes, porque muita gente não quer ter trabalho. Não existe uma fiscalização (P1.1, 2017).

Na prática, não existe no município, segundo essa entrevistada, uma proposta que inclua uma visão de infância, de EI e um Currículo Mínimo que assegure educação de qualidade. E essas concepções sobre as crianças são importantes para ampliar “seu universo cultural e sua participação no mundo social e natural, favorecendo a construção de sua subjetividade, promovendo trocas e interações, respeitando as diferenças, colaborando para o seu bem-estar físico, emocional e afetivo, entre outros” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 54).

Além das concepções, os direitos conquistados no Brasil devem ser assegurados, o que significa que os municípios devem ofertar vagas para atender à demanda. A criança é sujeito de direitos, independente de classe social, gênero, raça, etnia, religião, moradia. Nos municípios em questão, a falta de vagas fica ainda mais crítica em relação às crianças em idade de creche. Sem opção de unidades públicas ofertando vagas para essa faixa etária, a população tem que buscar outras alternativas. Cabe aos municípios avançar na oferta da pré-escola, que deveria estar universalizada e na oferta de creche, com a qualidade afirmada na legislação e merecida às crianças. Segundo Vieira (2011, p. 257), o acesso “[...] deve significar, mais que uma imposição às famílias, um meio de propiciar universalização que oportunize experiências enriquecedoras e emancipadoras no percurso escolar de todas as crianças pequenas brasileiras”. Ou seja, “[...] cabe aos municípios a oferta, a organização e a gestão de sua rede de instituições de Educação Infantil e, também, a regulamentação, o acompanhamento, a orientação e a fiscalização das demais, públicas e privadas, que existem em seu território geográfico” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 52).

Algumas entrevistadas mencionam problemas quanto à fragilidade na implementação da gestão pública. Assim, a forma como a Educação é ofertada e como a política é aplicada no dia-a-dia, com sua potência e suas dificuldades, reflete nos resultados: “[...] então, por exemplo, no meu bloco não tem filtro, a água que tem a gente enche de uma biquinha, em off, enche da bica para as crianças beberem, sem ser filtrada. Isso quando tem água” (P1.1, 2017). Outra entrevistada minimiza as consequências por conta, segundo ela, do “jeitinho brasileiro” e da dedicação dos professores: “[...] a gente não deixa



de trabalhar. Mas, a gente acaba tirando dos nossos recursos para poder estar ofertando às crianças” (P1.2, 2017). Em outra unidade, a diretora fala com orgulho de ações feitas pela comunidade escolar para manter a escola, inclusive apoiando financeiramente, já que a Prefeitura não cumpre seu dever: “[...] esta semana compramos um brinquedo de 500 reais e todo mundo da escola contribuiu, porque a gente sabia que não podia ter, pelo menos por enquanto, pois a prefeitura decretou calamidade financeira” (P2.1, 2018). Há esforço pessoal na oferta das atividades da EI, o que, em última análise, também afeta a qualidade da Educação do município.

Outro dia, não consegui executar o meu planejamento porque não tenho material [...] Tem teoricamente orientação pedagógica, mas que tem que se dividir para a escola toda, não dá conta de todo mundo. [...] Aí, tem dia que não tem nem água, a gente conseguiu água na torneira, que tem de vez em quando, mas não sabia quando a gente ia ter água lá. Então, isso limita meu planejamento. Eu não posso fazer atividade com tinta, não posso dar as atividades que são propostas para a EI. Então me limita muito lá (P1.1, 2017).

12

A Educação ofertada impacta tanto positiva como negativamente as crianças atendidas. Mas, o que dizer das que não têm acesso à EI, por falta de vagas? Essas crianças não terão a oportunidade de interagir com outras: “Primeiro, a Educação Infantil, [...] se baseia pela socialização” (P1.3, 2017). O termo socialização foi recorrente nas entrevistas. Segundo Corsaro (2011, p. 31), “[...] numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução”. Assim, o autor cunhou o conceito de reprodução interpretativa, como proposta para superar a conotação individualista que o termo socialização sugere. Para Corsaro (2011), interpretativo se refere ao fato de as crianças se apropriarem criativamente de informações do mundo adulto para resolverem suas próprias questões, por meio da criação e participação em culturas próprias, as quais o autor denomina cultura de pares. O termo reprodução, por sua vez, está relacionado à “[...] ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais” (CORSARO, 2011, p. 31-32). Desta forma, o autor define “[...] cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as



crianças produzem e compartilham em interação com os demais” (CORSARO, 2011, p. 128).

A mesma professora fala da participação da criança, propiciada pelo espaço educativo:

Meu trabalho, tem hora que eu parto de ouvir o que a criança diz para eu poder construir uma rede de saberes [...], mas que também, ao mesmo tempo, está ligado à rede de saberes do mundo, do conhecimento geral. Perceber coisas que eles não teriam em casa? Por conta da não instrução do pai ou da... da negligência também do pai. A gente percebe muito isso nessa idade, que é uma idade que conta praticamente tudo que acontece com ele. [...] Eu tenho criança que quando a gente está na roda de conversa ela não espera o outro, ela quer falar, falar, falar... E quando em reunião de pais, os pais perguntam como está aquela criança, aí: ‘caramba, ela fala muito!’. ‘Ela fala? Em casa ela só fica muda!’ Ou, em contrapartida, há: ‘aqui não fala, mas em casa fala!’. Mas, assim, se perde. Perde não só a socialização, a compreensão de valores pertinentes à idade (P1.3, 2017).

Para Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 71), as crianças produzem cultura: “[...] brincam, aprendem, criam, sentem, crescem e se modificam ao longo do processo histórico que dá corpo à vida humana, dão sentido ao mundo, produzem história e superam sua condição natural por meio da linguagem”. E precisam de espaços educativos: “Seu desenvolvimento cultural implica construir a história pessoal no âmbito da história social. Quando interagem, aprendem, formam-se e transformam; como sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 71).

A criança fala com os olhos, a criança fala com o choro, a criança fala às vezes com uma risada diferente; até mesmo a forma dela sentar e não querer comer, ela está falando para você.... É difícil, porque são 25 [...], mas é você saber que num momento que precisa ter esse olhar, ter esse ouvir da criança no seu silêncio, é importante. (P2.3, 2017).



3. Sobre a qualidade da Educação Infantil e suas perspectivas

As duas pesquisas convidaram pessoas na ponta da política pública a dizerem: Que atributos conferem qualidade à EI? O que precisa ter para ser considerada de qualidade? Como seria uma boa unidade de EI? Para Campos e Cruz (2006), qualidade na EI é um conceito socialmente construído, sujeito a negociações. Depende do contexto e se baseia em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades. A definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas perspectivas. Para as autoras, “[...] o direito à Educação Infantil inclui não só o acesso a creches e pré-escolas, mas também o direito a uma educação de qualidade, que considere as necessidades da criança na faixa etária de 0 a 6 anos.” Continuam, elas, “[...] a integração do cuidado e da educação, uma boa comunicação com as famílias e a atenção às suas condições de vida são aspectos fundamentais para um atendimento de qualidade à criança pequena” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 103). Desta forma,

[...] para atingir uma boa qualidade, [...] é indispensável que ela seja construída com a participação ativa de todos os protagonistas envolvidos, o que inclui desde as autoridades responsáveis, nos órgãos oficiais e nas entidades, até os adultos que trabalham nas instituições, com a contribuição de pais e das pessoas da comunidade mais próxima, geralmente chamados apenas a colaborar na execução de alguma tarefa (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 103).

E o que dizem as entrevistadas sobre esse tema? Um atributo mencionado com frequência foi o investimento nas/nos profissionais que atuam na EI. Uma diretora destaca que os profissionais são o que se tem de melhor na escola: “[...] o melhor tem aqui, os melhores professores estão aqui, têm dedicação ao extremo às crianças que são muito queridas e amadas. Não falo apenas do corpo docente, mas limpeza, cozinha, portaria, secretaria. Todo mundo quer o melhor para eles” (P2.1, 2018). Outra professora comenta: “[...] na escola pública vejo profissionais esforçados, que conseguem ter bons resultados, mesmo com todas as dificuldades. Então, o principal foco da educação de qualidade é o professor” (P1.1, 2017). Assim, mesmo quando as condições materiais do atendimento não contribuem para uma educação de qualidade, as entrevistadas afirmam que a/o profissional faz diferença. “Para



você ter uma qualidade, você tem que ter uma profissional que entenda o que é Educação Infantil” (P1.3, 2017).

A *formação específica e de qualidade* é considerada importante para prover qualidade à EI. Uma professora conta que a primeira vez que teve contato com a noção de cuidar foi num curso de extensão. “O brincar eu já tinha escutado, já tinha visto alguns vídeos” (P2.2, 2018).

A *infraestrutura*, o espaço físico foi valorizado por várias entrevistadas. Não um espaço qualquer, mas infraestrutura adequada às crianças “[...] porque a criança precisa de espaço. Ela tem corpo, ela precisa fazer movimentos, ela precisa de uma estrutura” (P1.3, 2017). Além do espaço, as entrevistadas falam dos *materiais* necessários.

Então, primeiro é o recurso, assim, brinquedos pedagógicos, para que a gente venha estar trabalhando, ensinando eles, mas, assim, de maneira mais lúdica. Porque a gente até faz isso, a gente faz com material reciclado, que é uma boa também, tá colaborando com o meio ambiente. Mas, se tivesse blocos de montar, eles amam aquilo. É, letrinhas do alfabeto, várias coisas assim. Então, brinquedos pedagógicos. É, espaço, pensando na estrutura, os banheiros tem que ser adequados. E lá, como está em obras, o banheiro é compartilhado, né? Às vezes meninas vão ao banheiro dos meninos (P1.2, 2017).

O material precisa ter qualidade e ser suficiente para as atividades: “[...] o material escolar, tem que ter desde a tinta, a folha... Tem algumas coisas na Educação Infantil que você tem que trabalhar mais com comestível, porque vai-se muito à boca” (P1.3, 2017). Mencionam também *atividades diversificadas*: “[...] outra coisa importante, que é lei, aula de música para as crianças, ter um professor de educação física, porque isso tudo já está na lei que deve ser ofertada para a Educação Infantil. Mas, no município não tem. Aula de música, aula de educação física” (P1.2, 2017). E ainda: “Uma boa biblioteca, uma sala de multimídia” (P1.3, 2017).

Outro requisito de qualidade é colocar em prática os Parâmetros na implementação da jornada de trabalho dos profissionais do magistério público, que determina nas redes públicas *um terço do tempo deve ser para planejamento* fora de sala de aula: “[...] é um terço do planejamento. Porque a gente não tem e também nem recebe por isso pra gente fazer em casa. Mas, o que acontece, a gente acaba fazendo em casa, fazendo as pesquisas em casa...

Aí, ou eu imprimo o trabalho em casa ou levo para imprimir na escola” (P1.2, 2017).

A presença de *profissionais auxiliares* é vista como necessária à qualidade: “[...] às vezes, tipo assim, um bom ambiente não é só feito com poucas crianças, também o professor da Educação Infantil ele precisa de alguém que o auxilie. Que a criança é rápida. Então, às vezes, você está dando atenção a um aluno, então, automaticamente...” (P1.3, 2017).

Além dos auxiliares, El de qualidade precisa, segundo as entrevistadas, de profissionais específicos como assistente social e psicólogo. “Isso faz muita diferença, porque eu já trabalhei nesse ambiente, com essas duas figuras. Então, quando eu tratava de algum problema mais ligado à essa área, nós tínhamos um suporte naquilo que a gente não conseguia alcançar com os nossos conhecimentos” (P1.3, 2017).

Outro atributo de qualidade citado é a *gestão democrática* da escola, fator de coesão e de satisfação com o trabalho para professoras/es e comunidade, em especial, as famílias:

Enfim, é assim, eu sinto que a escola tem um contato bem direto com a sua comunidade, seus pais [...]. Temos pais bem participativos, que tem pais que vão lá: ‘não gostei disso, porque funciona assim?’. Aí tem a explicação, é dada a justificativa. Quando é algo que entra em consenso: ‘ah, seria melhor de tal forma’, muda-se a forma e ver. Porque às vezes tem... Tem um negócio muito cultural. [...] as danças [...]. Tem pais que são evangélicos que não concordam com danças de certas músicas. Aí tem intervenção, ‘então, não, naquele eixo ali vai ser diferente’. [...] foi um caso mais recente que eu lembrei (P1.3, 2017).

A existência de um padrão mínimo, entendida como *currículo mínimo*, é apontada como necessária para uma El de qualidade. As entrevistadas falam de esforços nessa direção: “o que eu percebo é assim [...] na atual gestão eles buscam uma formação de um currículo mínimo. Acho que esta é a proposta da atual gestão” (P1.3, 2017). Mas, até então, cada professor/a buscava a construção de seu próprio currículo:

Na anterior, a gente seguia assim, eu buscava meus conhecimentos, o que eu achava que devia ser o mínimo da Educação Infantil, junto com o Projeto Político-Pedagógico da escola, nossas



orientações vindas da Secretaria de Educação, que são os projetos que eles mandavam. Mas, eu nunca vi um documento assim, essa aqui é a proposta, é o currículo mínimo, a proposta de ensino do município de Nova Iguaçu. Nunca vi isso criado na Educação Infantil (P1.3, 2017).

A entrevistada fala da função indutora do MEC ao relacionar as formações dadas tendo como base os documentos federais:

Mas, em compensação, em contrapartida, eles procuram sempre se referendar nos documentos federais. Todas as formações que tive até hoje, nenhuma delas fugiu. Ou eles citavam os Referenciais ou eles citavam aqueles Parâmetros de Qualidade ou as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, aquele livrinho amarelo. Mas, assim, um Currículo Mínimo, uma diretriz curricular para o município de Nova Iguaçu, se existe, eu desconheço (P1.3, 2017).

Esse currículo mínimo tem que estar ligado a uma proposta que remeta à vida das crianças, ser ativo da sociedade, que traga uma experiência de vida, um aprendizado de vida. Por fim, segundo os relatos, a EI de qualidade deve também se preocupar com o que vem depois, fazendo a *transição da pré-escola para o Ensino Fundamental*.

17

Porque a Educação Infantil é onde você aprende a sonhar, acreditar que existe um futuro, que esse futuro pode ser melhor. Assim, vejo um corte tão grande na transição. Você vai para o primeiro ano, você tem que aprender a ler e escrever e se esquece que aquela criança é criança (P1.3, 2017).

Emerge, pois, das falas a compreensão de que uma educação de qualidade deve ter como atributos ou requisitos: investimento no profissional que atua na etapa; qualificação profissional dos profissionais da EI; infraestrutura escolar adequada (espaço físico) da unidade de EI; materiais didático-pedagógicos de qualidade e suficientes; atividades diversificadas para as crianças atendidas; inclusão de um terço da carga horária para planejamento; contratação de profissionais auxiliares para as turmas e profissionais de mediação; equipe técnica na escola com assistente social e psicólogo; implementação de gestão democrática; Currículo Mínimo para apoiar na atuação dos docentes; introdução no espaço escolar de uma “proposta de vida” para crianças



atendidas; preponderância de espaços educativos lúdicos e de lazer; segurança para o desenvolvimento das atividades; processo de transição para o Ensino Fundamental.

Ainda sobre a política pública de EI, indagamos às entrevistadas quais as perspectivas, qual a possibilidade futura da EI. Uma primeira constatação foi a responsabilidade dos governantes em proporcionar um futuro decente, concretizar os sonhos já vislumbrados para uma EI de qualidade social. Contudo, ainda é possível vislumbrar uma visão mais otimista, que, para além das vagas que devem ser criadas, “[...] as crianças tenham mais prazer de estar ali no ambiente, [...] que as crianças tenham oportunidades, até mesmo extra escola, [...] passeios, ida a museu, ida ao jardim zoológico, essas coisa assim. Que se ofertem mais possibilidades de vivências para as crianças” (P1.2, 2017). Ou como diz uma familiar:

Mas o cuidado das professoras com essas crianças, mesmo ganhando esse miserê, mesmo sem estrutura... Eu acho impressionante e eu acho de verdade que a creche é um complemento do meu cuidado em casa. Porque a minha filha gosta da escola, real, de verdade. Ela só não gosta da hora de dormir, que ela disse que não gosta de dormir porque tem que fechar o olho obrigado, mas ela gosta da escola real. Então você vê assim: ‘Olha a condição deles, olha o que eles têm’. Mal recebem, mas mesmo assim eles se esforçam para dar esse cuidado para os nossos filhos (P2.7, 2018).

Deve haver igualdade de condição de acesso à EI de qualidade para todas as crianças. Não é aceitável, como diz Roselane Campos (2012, p. 81), uma “[...] política pequena para as crianças pequenas”. Ou, como “[...] se escuta [...] nas falas das entrevistadas: [...] uma educação pobre para crianças pobres”. A EI ofertada terá de superar o determinismo onde parece não haver futuro plausível nem solução para a desigualdade detectada na oferta.

Apesar da democratização do acesso à EI ser amparada por pressupostos legais, ainda “[...] persiste o duplo desafio: a expansão do atendimento na faixa de 0 a 3 anos (creche) e a melhoria da qualidade em todo o segmento de 0 a 6 anos” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 16). Democratização significa expansão, conforme as metas legais e qualidade do serviço ofertado à população. Concordamos com os autores acima, para quem “[...] a proteção dos direitos sociais, perante as desigualdades brasileiras, tem exigido a



presença do Estado e o controle da sociedade civil organizada na adoção de políticas públicas adequadas para o seu efetivo cumprimento” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 74).

Nunes e Corsino (2011) enfatizam que, no embate de formulação da política pública, uma decisão representa apenas uma grande quantidade de intenções sobre a solução de um problema expressas na forma de determinações legais: decretos, resoluções etc. Contudo, “[...] nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida” (NUNES; CORSINO, 2011, p. 85). Assim, não podemos perder de vista que “[...] na política pública, a falta de uma ação ou o equívoco de uma decisão pode perdurar, no âmbito educacional, por várias décadas” (NUNES; CORSINO, 2011, p. 85).

Foi com esse espírito que este texto foi construído: as falas e trechos das entrevistas aqui reunidos consistem em resultados da pesquisa e, ao mesmo tempo, em subsídios para análise e apoio à consolidação de políticas públicas de EI com qualidade socialmente referenciada em teorias e práticas significativas, para todas as crianças, não só em municípios pobres, mas também naqueles que têm alta arrecadação de impostos, como é o caso dos municípios pesquisados.

Algumas considerações

Estudos em Educação se voltam simultaneamente para a busca do conhecimento e da compreensão do real e para a prática. Essa dualidade é também constatada nos estudos da Assistência Social, da Saúde, da Psicologia ou da Política, para citar apenas áreas que têm compromisso com a intervenção e a transformação de condições pessoais e sociais.

Segundo Maria Malta Campos (2009), uma das dificuldades ao empreender estudos no campo da Educação dá-se pelo fato da sociedade contemporânea absorver, em sua própria realidade e na consciência de seus atores, subsídios com base nos campos de produção intelectual. Ela exemplifica, a partir de dados colhidos por pesquisas educacionais, “[...] quando professores ou mesmo pais dão respostas aos pesquisadores, reproduzindo ou se inspirando em teorias ou resultados de pesquisas incorporadas ao senso

comum" (CAMPOS, 2009, p. 273). Essa constatação esteve presente de modo intenso nas entrevistas realizadas.

Outra dificuldade identificada pela autora refere-se ao caráter propositivo da produção sobre Educação, que representa um campo fundamentalmente voltado a uma prática social, "[...] na qual, como pesquisadores e intelectuais formadores de educadores, somos também atores" (CAMPOS, 2009, p. 274). Desta forma, as relações entre a pesquisa e a realidade educacional são complexas e caminham em várias direções, "[...] não comportando, portanto, perguntas ingênuas sobre os efeitos da primeira sobre a segunda, nem cobranças simplificadas daqueles que se ocupam da segunda sobre a primeira" (CAMPOS, 2009, p. 275).

Definimos que a análise da política de EI dos municípios de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro levaria em conta as percepções dos atores que atuam na ponta do processo (professoras e familiares), verificando como tais atores sociais percebem a política pública, como sente o reflexo dessa política na ponta, quais atributos conferem qualidade à EI e quais as perspectivas da etapa educacional. Entre outras contribuições, identificamos, na visão das entrevistadas, que para se ter uma EI de qualidade é necessário: investir no profissional, qualificar o profissional, propiciar uma infraestrutura escolar adequada, oferecer materiais didático-pedagógicos de qualidade e suficientes, oferecer atividades diversificadas, incluir o um terço da carga horária para o planejamento, contratar profissionais auxiliares, incorporar uma equipe técnica, implementar a gestão democrática, elaborar um Currículo Mínimo, introduzir uma "proposta de vida"; ter espaços educativos lúdicos e de lazer, ter segurança e preocupar-se com o processo de transição para o Ensino Fundamental. Buscamos, também, traçar as perspectivas do segmento educacional.

Como mostra este artigo, o direito à EI no Brasil já está consagrado na legislação. Contudo, como também foi apontado, ainda não está em plena vigência, apesar de esforços empreendidos e vitórias conquistadas ao longo do tempo. A política de EI, gestada com objetivos claros, considerada a primeira etapa da Educação Básica, tem obrigação legal de atendimento pelo Estado e como direito subjetivo para as crianças de 4 e 5 anos, a partir da Emenda Constitucional no. 59, de 11 de novembro de 2009, referendada pela Lei no. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2009, 2013).



Merece destaque ainda a compreensão de que apesar do avanço da legislação e do percentual de atendimento – nem todas as crianças na idade de creche e pré-escola estão atendidas, o que prejudica sobretudo crianças dos estratos sociais desfavorecidos, os últimos a acessar a política pública, que, em geral, só acontece com a universalização, que, como propõe a legislação, deveria acontecer para a pré-escola, no ano de 2016.

No contexto atual, está em curso um processo de monitoramento de várias políticas públicas de EI: “[...] as iniciativas de monitoramento de políticas públicas no Brasil surgiram no interior dos processos de luta social e política que demarcaram a transição recente na direção de uma democracia ampliada e da instituição de novos direitos de cidadania” (VALARELLI; ROMANO; ANTUNES; NABUCO, 2011, p. 171). O presente estudo pode se constituir como um aporte a esse monitoramento das políticas públicas. Contudo, além de observar, acompanhar, dimensionar, os movimentos de luta são permanentes, pois, a qualquer tempo e lugar, conquistas consolidadas podem sofrer reveses nas diferentes conjunturas, que são dinâmicas e não ocorrem como em uma linha reta: têm altos e baixos, idas e vindas, avanços e retrocessos.

Os conhecimentos, dificuldades e análises arroladas no presente estudo devem ser publicizadas como ferramenta de ação política, que pode contribuir aos processos de monitoramento da política pública de EI, por diversos fóruns e movimentos. Contudo, sem esgotar a complexidade do tema, que demanda novas pesquisas com o propósito de aprofundar o debate sobre o acesso à EI, com qualidade social, para todas as crianças.

Notas

- 1 Os nomes constantes nas referências das Entrevistas são fictícios.
- 2 Em estimativa divulgada pelo IBGE, com data de referência para 1/7/2020. Nova Iguaçu possuía uma população de 823.302 habitantes.
- 3 Idem, Rio de Janeiro possuía uma população de 6.747.815 habitantes.



Referências

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006b.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...], dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 [...] prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares [...], e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. **Censo Demográfico de 2010**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sobre-censo.html>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. **Pnad Contínua 2018**: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Agência IBGE Notícias, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/>



releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. **Censo Escolar 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 5 fev. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira (reladoras). **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Roselane Fatima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artemed, 2011.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e (org.). **História de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. **[Anais]**... Bauru: USC, 2004.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Novos marcos para a educação infantil (2009-2010): consequências e desafios. In: NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco/MEC/SEB/ Fundação Orsa, 2011.



NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundação Orsa, 2011.

P1.1. **Entrevista.** Ana (Prof.). Nova Iguaçu (Rio de Janeiro), 20 out. 2017.

P1.2. **Entrevista.** Bárbara (Prof.). Nova Iguaçu (Rio de Janeiro), 20 out. 2017.

P1.3. **Entrevista.** Beatriz (Prof.). Nova Iguaçu (Rio de Janeiro), 27 out. 2017.

P2.3. **Entrevista.** Regina (Aux.). Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), 21 nov. 2017.

P2.4. **Entrevista.** Roberta (Aux.). Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), 14 nov. 2017.

P2.1. **Entrevista.** Fernanda (Dir.). Nova Iguaçu (Rio de Janeiro), 6 abr. 2018.

P2.2. **Entrevista.** Érica (Prof.). Nova Iguaçu (Rio de Janeiro), 10 julho. 2018.

P2.5. **Entrevista.** Luana (Mãe). Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), 3 out. 2018.

P2.6. **Entrevista.** Iara (Mãe). Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), 3 out. 2018.

P2.7. **Entrevista.** Natasha (Mãe). Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), 3 out. 2018.

P2.8. **Entrevista.** Rosana (Avó). Nova Iguaçu (Rio de Janeiro), 19 out. 2018.

P2.9. **Entrevista.** Lúcia (Avó). Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), 3 out. 2018.

ROMANO, Jorge; HERINGER, Rosana. Recuperando experiências de monitoramento de política pública por organizações da sociedade civil. In: ROMANO, Jorge; HERINGER, Rosana (org.). **A política vivida:** olhar crítico sobre monitoramento de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ford Foundation, 2011.

SCRAMINGNON, Gabriela; MARINHO, Kaelli; MAIA, Marta Nídia; BARBOSA, Silvia Neli. Gestão: práticas, ambiguidades e dificuldades. In: NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. **Educação infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

TOLEDO, Leonor Pio Borges; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; SIQUEIRA, Rejane. Condições da educação infantil nas redes municipais: entre arranjos e soluções. In: NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. **Educação infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.



VALARELLI, Leandro; ROMANO, Jorge; ANTUNES, Marta; NABUCO, Renata. Mapeamento de experiências de monitoramento de políticas públicas pela sociedade civil no Brasil. In: ROMANO, Jorge; HERINGER, Rosana (org.). **A política vivida**: olhar crítico sobre monitoramento de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ford Foundation, 2011.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

Prof. Dr. Edson Cordeiro dos Santos

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/PUC-Rio)

Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (Infoc/PUC-Rio) e

Educação Infantil e Políticas Públicas (EI PP/Unirio)

Orcid id: <http://orcid.org/0000-0003-4275-3089>

E-mail: edsoncordeiro.nig@gmail.com

25

Profa. Dra. Sonia Kramer

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/PUC-Rio)

Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (Infoc/PUC-Rio)

Orcid id: <http://orcid.org/0000-0002-5776-2677>

E-mail: sokramer@puc-rio.br



Profa. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Unirio)

Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (Infoc/PUC-Rio) e Educação Infantil e
Políticas Públicas (EIPP/Unirio)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-3696-9369>

E-mail: nunes.mariafernandarezende@gmail.com

Recebido 13 mar. 2021

Aceito 1º jun. 2021