



FORMAÇÃO CONTINUADA NOS PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES E PERSPECTIVAS

Continuous teacher training in National Quality Parameters for early childhood education: tensions and perspectives

Maria Nilceia de Andrade VIEIRA

Secretaria de Estado de Educação
do Espírito Santo
Vitória, Brasil

nilceia_vilavelha@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-7723-6490>

Valdete CÔCO

Departamento de Linguagens, Cultura e Educação
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória, Brasil

valdetecoco@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo

RESUMO

No contexto de aprovação das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, este artigo analisa o texto dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, com o objetivo de evidenciar como a formação continuada se articula à qualidade nessa etapa educacional. Orientado por uma abordagem qualitativa e ancorado em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos e freireanos, o estudo desenvolve procedimentos de análise documental em interlocução com outras normativas vigentes e com pesquisas nacionais e internacionais. As análises assinalam que, em meio a disputas de concepções e de interesses, os enunciados do documento examinado reafirmam algumas das conquistas do campo da educação infantil. Em relação à formação continuada, sinalizam a necessidade de fortalecimento das lutas, de modo a disputar as políticas públicas vinculadas à materialização das premissas desse documento normativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Qualidade. Quadros funcionais. Formação continuada.

ABSTRACT

In the context of the approval of the National Operational Guidelines for Quality and Equity in Early Childhood Education, this article analyzes the text of the National Quality Parameters for Early Childhood Education, with the aim of highlighting how continuous teacher training is articulated with the notion of quality in this educational stage. Guided by a qualitative approach and grounded in Bakhtinian and Freirean theoretical-methodological frameworks, the study employs document analysis procedures in dialogue with other current regulations and with national and international research. The analyses indicate that, amid disputes over conceptions and interests, the statements within the examined document reaffirm some of the achievements of the field of early childhood education. Regarding continuous teacher training, the findings point to the need to strengthen advocacy efforts in order to influence public policies related to the implementation of the principles set forth in this normative document.

KEYWORDS: Early childhood education. Quality. Functional frameworks. Continuous teacher training.

INTRODUÇÃO

No contexto de uma sociedade em que a garantia do direito à educação para todas as pessoas permanece como pauta de luta em diferentes instâncias de mobilização e reivindicação, discussões sobre a qualidade educacional, uma das dimensões desse direito, continuam igualmente atuais e imprescindíveis. Marcada por disputas conceituais e políticas, a temática vem ocupando lugar de destaque no debate público, intensificado nos últimos anos. Em termos de bases legais, cabe assinalar que a educação de qualidade encontra respaldo na legislação brasileira vigente e sua garantia é princípio constitucional, previsto no Inciso VII do Artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Nesse sentido, a construção de uma sociedade baseada em princípios de inclusão, solidariedade, igualdade, equidade e justiça (Brasil, 1988) requer uma concepção de qualidade educacional referenciada socialmente.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), a qualidade é dever do poder público federal (Artigo 6) e a garantia de seu padrão é um princípio do ensino (Artigo 3). A definição de tais padrões mínimos é um dever do Estado (Artigo 4), enquanto a melhoria da qualidade é o objetivo de avaliação em nível nacional (Artigo 9), com previsão de recursos financeiros para sua efetivação (Artigo 70).

Na trajetória da educação infantil, desde a década de 1990, antes mesmo da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), a qualidade integrava textos de documentos oficiais do Ministério da Educação, sendo relacionada à expansão, ao financiamento e à formação e valorização dos profissionais da educação¹ (Brasil, 1994a). No documento referente à Política Nacional de Educação Infantil, no que diz respeito à expansão, destaca-se a preocupação com a qualidade das ações de educação e de cuidado, especialmente em creches, sob diferentes aspectos como infraestrutura, equipamentos e materiais pedagógicos, bem como a preocupação com a separação entre as funções de educare e cuidar (Brasil, 1994a).

No percurso dessas três décadas, houve avanços significativos em relação à qualidade no campo da educação infantil, ainda que muitas demandas estejam por alcançar. Tais avanços exigiram pesquisas, mobilizações e lutas com conquistas demarcadas em publicações, notadamente, em documentos do Ministério da Educação.

¹ Para as referências feitas neste texto aos professores e às professoras, pesquisadores e pesquisadoras, optamos pelo uso de substantivos masculinos “professor”, “pesquisador” e os genéricos masculinos “professores”, “pesquisadores” e profissionais. Tal estratégia caracteriza-se como recurso textual, que não desconsidera os indicadores da categoria docente, com supremacia da presença de mulheres (em especial, na educação de crianças desde bebês) e os esforços por afirmar a igualdade entre os gêneros.

Reiteramos que a defesa da educação de qualidade como direito das crianças² exige que políticas públicas sejam efetivadas para que, nas instituições de educação infantil, a qualidade seja materializada e possa se constituir em estratégia de superação de desigualdades sociais e educacionais (Rosemberg, 2014), uma vez que não pode haver qualidade “[...] quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade [...]. Reiteramos enfaticamente: ‘qualidade’ para poucos não é ‘qualidade’, é privilégio” (Gentili, 1997, p. 177).

Em defesa desse direito histórico, entendemos que pensar “[...] a história como possibilidade é reconhecer também a educação como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa” (Freire, 2001, p. 20). Como consequência, a opção por tomar parte nessa história convoca cada pessoa, como ser *responsivo e insubstituível* (Bakhtin, 2010), a assumir posicionamentos no campo das políticas públicas e das pesquisas em Ciências Humanas.

Movidas pela proposta desse Dossiê, no conjunto de estudos relacionados à educação infantil³, nossos diálogos se situam no contexto de publicação da Resolução CNE/CEB nº 01/2024 (Brasil, 2024d), que determina as novas *Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil*. No escopo dessa normativa, focalizamos a atualização dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2024a), com o intuito de evidenciar como a formação continuada se articula à qualidade dessa etapa educacional. Como destaca Bakhtin, a compreensão “[...] é a primeira fase da *responsividade*, em que o papel ativo do outro, nesse caso, do leitor, surgirá por meio de atitudes, de pensamentos, da formação de opinião, da produção de enunciados na roda de amigos ou em outras esferas em que atue” (Bakhtin, 2011, p. 273).

Em nossa condição de leitoras-pesquisadoras, organizamos uma arquitetônica para o presente artigo que se inicia com esta introdução e se desenvolve em quatro seções. Na primeira seção, compartilhamos os referenciais bakhtinianos e freireanos que sustentam as opções teórico-metodológicas quanto à produção e análise de dados.

² Ao longo do texto, sempre que nos referirmos às crianças, incluímos também os bebês, demarcando a defesa do direito à educação de todas as crianças, desde o nascimento, conforme legislação do sistema de ensino brasileiro.

³ As reflexões deste artigo integram um conjunto de estudos vinculados ao Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), em diálogo com a temática da avaliação da qualidade na educação infantil ([Vieira, 2015; Vieira, 2021](#)). Link no CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6306517212901733>. Nesse movimento, destacamos a pesquisa “Formação de professores e educação infantil: perspectivas profissionais” (2021-2026), em especial, o subprojeto “Quadros Funcionais na EI do Espírito Santo” (2024-2027), selecionado no Edital da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) nº 22/2023.

Na segunda, apresentamos um panorama do *texto* dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2024a) quanto ao processo de elaboração do documento, aos interlocutores envolvidos e às bases argumentativas. Na sequência, situamos a formação continuada no contexto de políticas públicas em interlocução com a qualidade da educação infantil. Na quarta seção, entre as cinco dimensões previstas no documento, analisamos a dimensão Identidade e formação profissional, destacando os aspectos da formação continuada que se articulam aos três parâmetros de qualidade dessa dimensão. Por fim, retomamos os propósitos que nos moveram a esta produção e reunimos considerações acerca de tensões e perspectivas relacionadas à formação continuada nos parâmetros. No encadeamento de nossas palavras, prosseguimos com os percursos teórico-metodológicos que trilhamos com este estudo.

PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Na compreensão da natureza dialógica da vida, em que nossa constituição como seres humanos se articula à presença do outro (Bakhtin, 2011), reafirmamos o reconhecimento dos sujeitos como seres ativos, políticos e, portanto, históricos, sociais e culturais (Freire, 2017). Considerando esse contato como encontro dialógico, Bakhtin nos ajuda a compreender as políticas como *textos* carregados de sentidos, que têm *endereçamentos*, são produzidos em uma dimensão axiológica, expressam interesses de determinados sujeitos ou grupos sociais e se constituem em enunciados formais.

No campo da legislação, os documentos oficiais constituem o que Bakhtin (2011) denomina gêneros secundários do discurso, que se diferenciam dos gêneros primários, principalmente, porque integram situações comunicativas de maior complexidade e são mediados pela escrita. Por isso, podemos incluir, nessa denominação, as normativas educacionais. Compreendendo-os como enunciados, os *textos* das políticas públicas estão abertos a análises, discordâncias, réplicas e críticas, pois esse tipo de gênero do discurso é “[...] parte integrante de uma discussão socioideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (Bakhtin, 2009, p. 128). Nesses movimentos, ideias controversas e posições divergentes se encontram, de modo que atentamos para

[...] a concepção bakhtiniana de linguagem como heteroglossia, isto é, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais e (mais relevante para ele) o contínuo processo de encontros e desencontros, de aceitação e recusa, de absorção e transmutação das vozes sociais – fenômeno que ele designa de heteroglossia dialogizada (Faraco, 2017, p. 55).

Diante disso, para além da *polifonia*, que concebe a multiplicidade de vozes sociais, vivenciamos a *heteroglossia*, que se caracteriza pelas vozes que defendem posicionamentos conflitantes, em disputa por ideias, valores, escolhas, pontos de vista. Portanto, não podem ser apartadas da observação das clivagens sociais. Em articulação com essa perspectiva de confrontos, Bakhtin (2014) destaca as forças da língua nos gêneros do discurso como dois discursos que buscam se sobrepor. Assim, as distintas vozes sociais divergentes e tensionadas situam-se como *forças centrípetas* (que tendem à centralização) e *forças centrífugas* (que possibilitam e valorizam as diferenças) (Bakhtin, 2014). No tensionamento dessas forças, concordamos com Freire (2001) quando afirma que a luta pela qualidade da educação não admite neutralidade, pois implica opções políticas e demanda decisões, também políticas, de materializar a qualidade pela qual lutamos.

Em sintonia epistemológica com pressupostos bakhtinianos e freireanos, neste estudo, orientado por uma abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico-documental, dispomos-nos ao diálogo com *enunciados* dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, regulamentados pela Resolução CNE/CEB nº 01/2024, em movimentos de reação às palavras do *texto*, no propósito de indagar, confrontar, (re)afirmar nossos posicionamentos. Nesse intento, analisamos o referido documento em interlocução com outras normativas vigentes e com pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional e internacional⁴.

A ancoragem em pressupostos bakhtinianos nos propicia um aporte ampliado de concepções que permite conceber a singularidade da pesquisa em Ciências Humanas, cujo objeto é o *texto*, por sua vez sempre vinculado a movimentos dialógicos situados em um contexto histórico, social e cultural. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 307), “[...] onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. E as concepções freireanas nos convidam à interlocução com os sujeitos históricos e sociais também pela via da *dialogia* que, enquanto relação democrática, convoca-nos à escuta do pensamento dos outros (Freire, 1992).

Em interlocução com Bakhtin e Freire, pretendemos realçar concordâncias e problematizar contradições, buscar respostas e elaborar outras perguntas, em movimentos ininterruptos de pertencimento a essa cadeia dialógica. Reconhecemos que, na busca por compreender os enunciados dos parâmetros, imprimimos sentidos e

⁴ Essa abordagem também integra trabalho apresentado em novembro de 2024, na 16ª Reunião Científica Regional da ANPEd – Sudeste, realizada na Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: https://base.pro.br/sites/regionais5/docs/17461-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf.

integrados a arena social que reúne possibilidades distintas de dizer e, nesse processo, os posicionamentos não devem se manter inalterados, uma vez que “[...] o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (Bakhtin, 2011, p. 378). Nesse intuito, compartilhamos, na próxima seção, nosso exercício analítico em relação ao conjunto dos parâmetros.

DIÁLOGOS INICIAIS COM OS PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Inserida no contexto sócio-histórico, a educação infantil foi integrada ao sistema de ensino brasileiro pela Constituição Federal (Brasil, 1988). Nos debates sobre qualidade, assume posicionamentos implicados com sua trajetória, marcada por disputas conceituais e políticas. O acervo de textos oficiais produzidos, especialmente nos últimos 30 anos, e a vasta literatura acadêmica disponível sobre a temática confirmam a relevância da qualidade no percurso da primeira etapa da educação básica e evidenciam suas conquistas.

O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança* (Brasil, 2009a), publicado em 1995 e reeditado em 2009, foi um dos primeiros no país a pautar a qualidade da educação infantil. Mesmo sem demarcar explicitamente o termo em seu título, o conjunto de critérios elaborados evidencia a qualidade desejada em interlocução com a defesa dos direitos fundamentais das crianças.

A qualidade, por seu caráter polissêmico e sua pertinência às distintas atividades humanas, pode ser discutida por diferentes áreas da sociedade como economia, psicologia, medicina, dentre outras. Tem possibilidades de se situar em dimensões diversas, abrangendo aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos. No campo de políticas públicas educacionais, pode referir-se a resultados de desempenho e interrogar efeitos de políticas educacionais, dirigir-se à gestão e às práticas pedagógicas, além de questionar comportamentos, valores e a formação docente. O argumento da busca por uma educação de qualidade também vem justificando a realização de avaliações em larga escala com testes padronizados de desempenho dos estudantes que, no contexto brasileiro, há mais de três décadas, vêm determinando políticas relacionadas à gestão, ao currículo, à formação docente e ao financiamento (Freitas *et al.*, 2012).

Nesses tensionamentos, ressaltamos a inclusão da educação infantil ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Brasil, 2019a) cujos dados coletados com essa avaliação em larga escala foram incluídos, pela primeira vez, no relatório de 2021 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024). Mesmo integrando esse nível de ensino como primeira etapa, seu percurso apresenta particularidades (Vieira; Côco, 2015), uma vez que estudos, pesquisas, lutas de movimentos sociais e o apoio da legislação específica garantiram que a avaliação em larga escala, realizada nessa etapa da educação básica, se direcione às condições de oferta, e não seja fundamentada em testes padronizados que avaliem as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, como ocorre no ensino fundamental e no ensino médio. Essa é uma distinção importante, movida no âmbito da especificidade da educação das crianças na educação infantil.

No sentido de respaldo acadêmico-científico e normativo, o conceito de qualidade socialmente referenciada integra o *texto* de documentos oficiais brasileiros como os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2006) e os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (Brasil, 2009b). Além da perspectiva da legislação, assinalamos a concepção de qualidade como um processo de natureza transacional, participativa, autorreflexiva, contextual, plural e transformadora (Bondioli, 2013). Ao relatar a experiência italiana com a *avaliação de contexto*, Bondioli ressalta que, nessa concepção “[...] a definição e aferição da qualidade se configuraram como meios para refletir sobre a identidade pedagógica das creches e pré-escolas, segundo modalidades participativas alinhadas com a tradição própria do contexto de referência” (Bondioli, 2013, p. 15).

Na compreensão de que a qualidade precisa ser garantida para todas as crianças, a demarcação do conceito de equidade educacional, ao se integrar aos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2024a) e ser reafirmado pela Resolução CNE/CEB nº 01/2024, fortalece o objetivo de garantir que todas as crianças tenham assegurado seu direito de acesso à educação infantil de qualidade. Para isso, é primordial continuar avançando em uma perspectiva de interseccionalidade para que a efetivação dessas diretrizes promova a equidade necessária à concretização desse direito, com respeito às condições individuais e coletivas das crianças e às suas singularidades em relação a gênero, raça, etnia, cultura, origem socioeconômica, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, entre outras.

Como já explicitamos anteriormente, neste artigo direcionamos nosso olhar para o *texto* dos parâmetros de qualidade, em diálogo com o conjunto da Resolução CNE/CEB

nº 01/2024. Cabe assinalar que, nos movimentos recentes para atualização dos parâmetros, coerentes com a concepção de que a qualidade seja referenciada socialmente, outros documentos foram elaborados como normativas e como material de divulgação, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Documentos relacionados à atualização dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

Nº	DOCUMENTO	TOTAL DE PÁGINAS	OBJETIVO	SITUAÇÃO
1	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	48	Contextualizar a trajetória de atualização e os compromissos que orientam o documento e apresentar a atualização dos parâmetros.	Finalizado em março/2024
2	Resolução CNE/CEB nº 01/2024	12	Instituir as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil	Publicada em 17 de outubro de 2024
3	Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas	68	Apresentar os principais aspectos das Diretrizes Operacionais Nacionais para um público diversificado, que inclui gestores(as) municipais, conselheiros(as) de educação, a equipe gestora das instituições educativas, professores(as), a comunidade educativa e as famílias.	Concluído em 2024

Fonte: Elaboração das autoras

Na perspectiva bakhtiniana, como já argumentamos, os *textos* de documentos oficiais têm *endereçamentos* e enunciam perspectivas das políticas públicas com propósitos e intencionalidades. Na interlocução com esse tipo de gênero do discurso, nos diálogos com o *texto* dos parâmetros, focalizamos seus processos de elaboração, interlocutores envolvidos em sua construção, estrutura e bases argumentativas.

No processo de atualização dos parâmetros, algumas decisões estratégicas compõem esse percurso marcado pelo tom participativo e democrático. A respeito do processo de elaboração, Rita Coelho, que responde pela Coordenação Geral de Educação Infantil no âmbito do Ministério da Educação, participou da primeira assembleia⁵ de 2024 do Fórum Paulista de Educação Infantil. Nesse encontro, a coordenadora relembrou a primeira versão dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, criados em 2006, acentuando que eles foram questionados a partir de 2018 pelo governo da época e que, nesse mesmo ano, foi publicada uma atualização. Em dezembro de 2020, o governo enviou uma proposta ao Conselho Nacional de

⁵ O evento reuniu professores/as e pesquisadores/as, representantes de entidades acadêmico -científicas e de movimentos sociais para discutir desafios e perspectivas da educação infantil no Brasil.

Educação para publicação de novos parâmetros nacionais (Faria; Mubarac Sobrinho, 2024).

Nesse sentido, a nova gestão, ao assumir o governo, em fevereiro de 2023, registrou inúmeros questionamentos sobre o conteúdo do documento, como “[...] o reconhecimento do *voucher*, a proposta do método fônico, a concepção da Educação Infantil como preparatória, até os parâmetros não terem um interlocutor claro” (Faria; Mubarac Sobrinho, 2024, p. 424). Foi iniciada, então, uma negociação com o Conselho Nacional de Educação, resultando na decisão de encerrar essa tramitação e enviar uma nova versão até março de 2024.

No decorrer dessa iniciativa, conforme registros do documento *Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas* (Brasil, 2024c), foram realizados três encontros técnicos e a consulta pública nacional no período de 23 de janeiro a 20 de fevereiro de 2024 para a revisão dos parâmetros de qualidade. Na sequência, este documento revisado subsidiou a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das *Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2024d).

Quanto aos interlocutores do processo de formulação dos parâmetros de qualidade, destacamos sua produção coletiva, em diálogo com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil e com outros interlocutores interessados na temática. No processo de consulta pública, disponível por 36 dias, a participação de universidades, movimentos sociais, fundações, institutos, sindicatos, entidades, associações e outras instituições buscou marcar o tom dialógico dessa elaboração.

A análise do texto preliminar teve 2.230 participações, com envios de críticas e sugestões, por pessoas das cinco regiões brasileiras (Brasil, 2024c). No intuito de afirmar a importância de avançarmos nos exercícios democráticos, lembramos que a “[...] verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparam para melhor me colocar ou me situar do ponto de vista das ideias” (Freire, 2017, p. 117).

No que se refere à estrutura, o documento apresenta 26 parâmetros de qualidade organizados em torno de cinco dimensões. Para melhor delineamento desses 26 parâmetros, um conjunto de 305 aspectos lhes conferem maior objetividade. Assim, “cada dimensão é sistematizada em conjuntos de parâmetros, que a organizam a partir de diferentes aspectos [...]” (Brasil, 2024a, p. 12). E, como elementos específicos, esses aspectos buscam explicitar tipos de ação, pessoas envolvidas, periodicidade,

entre outros detalhamentos. As cinco dimensões são: gestão democrática, identidade e formação profissional, proposta pedagógica, avaliação da educação infantil e infraestrutura, edificações e materiais.

Como bases argumentativas, o *texto* fundamenta ideias sobre a importância dos parâmetros para subsidiar a definição de indicadores pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, além de revisar a avaliação nacional proposta, que não contempla as realidades municipais. A nova versão do documento tem ainda como objetivo permitir que as instituições possam realizar autoavaliações mais adequadas à sua realidade local (Faria; Mubarac Sobrinho, 2024). O *texto* valoriza a trajetória de lutas e conquistas da educação infantil brasileira ao retomar a produção de documentos anteriores e acentua que um importante avanço na atualização dos parâmetros é realçar a visibilidade das múltiplas infâncias e a promoção da equidade, com foco no atendimento às crianças concretas, conforme previsto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2009c) e não crianças idealizadas, abstratas, deslocadas de seus contextos de vida.

Cabe observar que os diálogos com as bases argumentativas que definem políticas públicas abarcam muitos esforços, dado o envolvimento de diferentes sujeitos, com distintos interesses e compreensões no campo da educação infantil quanto ao que se defende como concepção de infância, criança, qualidade, diversidade, equidade. Nessa arena, forças diferentes coexistem e buscam mobilizar suas energias na direção de circunscrever os horizontes de ação (Bakhtin, 2014).

De acordo com o documento dos parâmetros, outras ações com vistas à superação das desigualdades e promoção da qualidade com equidade na educação infantil terão continuidade, como a revisão dos *Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2009b) e do Sistema de avaliação da Educação Básica (Brasil, 2019a). Essa revisão exigirá a construção de indicadores alinhados à concepção das múltiplas infâncias, requerendo, “[...] no caso das especificidades das creches e pré-escolas diferenciadas (quilombolas, indígenas, do campo, das águas e das florestas) e da educação especial, indicadores também próprios e sensíveis às suas características” (Brasil, 2024a, p. 12).

Ressaltamos, como parte da mobilização para a superação das desigualdades, a tramitação do Projeto de Lei nº 2.614/24 (Brasil, 2024b), que define o Plano Nacional de Educação para a próxima década e contempla, de forma explícita, a educação infantil em seus dois primeiros objetivos, sendo o segundo voltado à garantia dessa oferta educacional com base em padrões nacionais de qualidade. Com essas perspectivas de

elaboração de outros documentos normativos e orientadores, realçamos a relevância da atualização dos parâmetros de qualidade como ato político de enfrentamento aos desafios postos à educação infantil. Dentre esses desafios, a formação continuada, que integra uma das dimensões da qualidade, assume a centralidade nas discussões da próxima seção.

FORMAÇÃO CONTINUADA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DEBATES EM QUESTÃO

Em uma visão histórica das lutas pela qualificação de profissionais que atuam com as crianças, em relação à primeira etapa da educação básica, o documento Por uma Política Nacional de Formação do Profissional de Educação Infantil⁶ (Brasil, 1994b) explicitou, como prioridade naquele momento histórico, a promoção da formação e valorização dos profissionais da área, visando superar a dicotomia entre a “[...] profissional que cuida e a que educa, entre a universidade e a escola básica, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre o fazer e o pensar [...]” (Brasil, 1994b, p. 78-79).

Considerando a legislação mais recente, assinalamos retrocessos⁷ com a revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada) e as publicações das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação Inicial) e CNE/CP nº 01/2020 (BNC-Formação Continuada). Retrocessos que foram combatidos por entidades, fóruns e associações (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2019). Nesse quadro de debates sobre a formação, está em vigência a Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Formação Inicial em Nível Superior) (Brasil, 2024e), implicando novos desafios.

Em relação ao que enuncia a Resolução CNE/CP nº 01/2020, observamos que o texto restringe a formação continuada a uma visão técnica, centrada no desenvolvimento de habilidades e competências, subordinada ao que prevê a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Nesse contexto, realçamos a coexistência de forças divergentes no campo das políticas públicas de formação, uma vez que o *texto* dos parâmetros de qualidade, embora integre o conjunto das políticas educacionais

⁶ As discussões foram desenvolvidas no Encontro Técnico realizado em Belo Horizonte, em abril de 1994, promovido pela Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação, com a participação de vários pesquisadores.

⁷ Demarcados especialmente após o golpe jurídico-parlamentar-midiático que resultou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016.

brasileiras, destaca a formação continuada como um processo histórico e social, apontando a necessidade de sua articulação aos contextos vividos e aos direitos das crianças à educação de qualidade.

Em uma perspectiva epistemológica, acentuamos que nossa formação como seres humanos está inevitavelmente ligada ao convívio com o outro, nos constituindo como sujeitos por meio da linguagem e das relações que vivenciamos no contexto social e histórico (Bakhtin, 2011). Em consonância com Freire (2017), cientes do nosso inacabamento, compreendemos que a formação continuada se constitui por movimentos contínuos de ação-reflexão-ação, a partir das experiências vividas pelos sujeitos e da apropriação dos saberes historicamente construídos pela humanidade, com potencial para contribuir na projeção de avanços na qualidade do trabalho educativo.

Considerando essas concepções, o *texto* dos parâmetros destaca que a conquista da profissionalização para atuar na educação infantil vem se delineando em vinculação a demandas sociais e avanços nos estudos sobre a educação de crianças em creches e pré-escolas. Sendo assim, além da necessidade de que as equipes escolares contem com profissionais habilitados conforme exigências da legislação, o documento reafirma, como primordial, o desenvolvimento de constantes processos de formação continuada “[...] para a oferta de um atendimento de qualidade e que respeite os direitos de bebês e crianças em suas diversidades e multiplicidades (Brasil, 2024a, p. 13).

Ao vincular a necessidade de formação continuada à qualidade do atendimento às crianças e articular esse atendimento de qualidade aos seus direitos, o *texto* demarca um movimento formativo situado social e historicamente, tendo os direitos das crianças como referência. Nesse posicionamento, a concepção de formação continuada dialoga com uma visão emancipatória e, portanto, não se resume à racionalidade técnica ou à racionalidade prática, acentuando a dimensão da racionalidade crítica (Diniz-Pereira, 2014).

Reconhecemos que há muitos desafios para materializar, em cada instituição de educação infantil, processos de formação continuada que correspondam a essas premissas. A complexidade que envolve essa ação se assemelha aos desafios de “fazer” a qualidade socialmente referenciada (Bondioli, 2013), o que requer a continuidade de debates, mobilizações e processos formativos com vistas ao fortalecimento das concepções e argumentações do documento.

Nos movimentos dialógicos com o *texto*, evidenciamos, em quatro das cinco dimensões da qualidade, a formação continuada como um aspecto relevante em pelo

menos um de seus parâmetros, com abordagens que se direcionam à inclusão das redes conveniadas em políticas de formação e avaliação de qualidade; colaboração de especialistas tradicionais na formação de professores da educação infantil indígena; formação continuada sobre a primeira infância, relações étnico-raciais, inclusão de crianças com deficiências e altas habilidades, educação bilíngue de surdos e educação linguística; avaliação das condições de oferta incluindo acessibilidade, práticas pedagógicas e formação; e uso dos resultados das avaliações para melhorar as condições de oferta e formação dos profissionais.

Cada um desses aspectos tem contribuições à qualidade da educação infantil e nos instiga a muitas reflexões. Considerando os limites deste artigo, focalizamos a articulação entre a formação continuada e os parâmetros de qualidade para a educação infantil no que se refere à identidade e à formação profissional e analisamos, a seguir, que aspectos demarcam a presença da formação continuada no *texto* do documento.

ARTICULAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS PARÂMETROS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Em conexão com as discussões propostas neste artigo, analisamos a Dimensão 2, que trata da Identidade e Formação Profissional e abrange três parâmetros de qualidade e 23 aspectos. Desses, 10 aspectos se referem à formação continuada. Para cada um dos três parâmetros, destacamos os respectivos aspectos da formação continuada relacionados, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Descrição dos aspectos de formação continuada articulados aos parâmetros de qualidade da Dimensão 2 – Identidade e Formação Profissional

DIMENSÃO	PARÂMETROS	ASPECTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
2. Identidade e Formação Profissional	2.1 Identidades profissionais	2.1.3. Reconhecimento de profissionais de apoio como trabalhadores da educação, com direito à formação continuada, sem assumir responsabilidades por turma como docentes. 2.1.9. Formação continuada para professores que atuam no atendimento educacional especializado colaborativo e na educação bilíngue de surdos. 2.1.10. Formação especializada para professores que atendem crianças indígenas, quilombolas, do campo e de outros povos tradicionais. 2.1.12. Formação especializada em educação bilíngue de surdos para professores de escolas bilíngues e classes bilíngues de surdos. 2.1.13. Formação continuada para professores e profissionais de apoio em Educação para as Relações Étnico-Raciais.

	2.2 Carreira e valorização profissional	2.2.3. Carga horária específica para formação, planejamento e registro da prática, com acompanhamento da coordenação pedagógica. 2.2.4. Oferta de formação em serviço durante a jornada de trabalho remunerada, voltada ao desenvolvimento dos profissionais de apoio.
	2.3 Desenvolvimento profissional	2.3.2. Ações de formação continuada, alinhadas às especificidades da etapa e da função e em diálogo com necessidades manifestadas pelos profissionais. 2.3.3. Alinhamento das ações de formação aos documentos oficiais e normativos da Educação Infantil. 2.3.4. Alinhamento das ações de formação dos profissionais da Educação Infantil aos documentos oficiais da educação especial, bilíngue de surdos, e outros temas/modalidades específicos.

Fonte: Elaboração das autoras a partir do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a, p. 23-25)

No campo das pesquisas, cabe observar que a literatura vem assinalando complexas conexões entre a formação e o desenvolvimento da educação infantil, reivindicando associações com outras dimensões, notadamente ligadas a recursos investidos, processos de gestão e avaliação, infraestrutura de trabalho, provimento dos quadros funcionais, oportunidades formativas, apoio ao desenvolvimento profissional e, máxime, reconhecimento e valorização da profissão docente, nas reconfigurações desse campo de trabalho (Vieira; Côco, 2019; Coutinho; Côco, 2022; Côco; Mello, 2023a; Côco; Vieira; Almeida, 2024; Côco *et al.*, 2024).

Com vistas à delimitação e tomando como referência os três parâmetros propostos, em relação ao primeiro, a construção das identidades profissionais na educação infantil está relacionada aos percursos vivenciados por cada profissional, tanto individual como coletivamente, incluindo sua formação e atuação. De acordo com Kramer e Nunes (2007), a identidade profissional reúne aspectos relativos ao que significa ser profissional de educação infantil, os motivos e processos que levam a essa escolha, bem como a trajetória percorrida antes de alcançar o lugar na profissão, dentre outras vivências. Com as recentes mudanças na configuração de quadros funcionais, a atuação de profissionais auxiliares ao trabalho do professor vem mobilizando estudos sobre essa questão (Almeida; Côco, 2018; Coutinho; Côco; Alves, 2023), inserindo outros elementos às discussões sobre identidade profissional na educação infantil.

Situando a temática no *texto* em análise, entre os 13 aspectos desse primeiro parâmetro, a formação continuada se conecta a cinco deles, os quais agrupamos em duas vertentes. A primeira reconhece a condição dos profissionais de apoio como trabalhadores da educação, com atuação específica que não permite que assumam responsabilidades docentes. Assegura seu direito à formação continuada e enfatiza a

importância de participarem, assim como os professores, de momentos formativos com temas relacionados às relações étnico-raciais. A outra vertente focaliza a formação na perspectiva inclusiva, com ênfase na qualificação dos profissionais para a educação especial inclusiva e bilíngue de surdos, além de valorizar a formação para profissionais que atendem crianças de grupos étnicos e culturais diversos, como indígenas e quilombolas, garantindo uma educação equitativa.

No texto da Resolução CNE/CEB nº 01/2024, o Artigo 17 demarca a responsabilidade dos sistemas de ensino e das instituições com a formação continuada “[...] dos professores e das equipes de gestão escolar que atuam na Educação Infantil, focadas no aprofundamento e ampliação de seus saberes, *habilidades e competências* e no fortalecimento da identidade profissional” (Brasil, 2024d, grifo nosso). Cabe realçar que no *texto* dos parâmetros de qualidade, não localizamos a previsão de “*habilidades e competências*” como foco da formação continuada. Dados os tensionamentos que marcam os debates referentes a esses conceitos, aventamos uma disputa entre concepções se cotejarmos com o *texto* da Resolução CNE/CP nº 01/2020.

Em relação ao segundo parâmetro de qualidade, relacionado à carreira e à valorização profissional, salientamos o respaldo dessa valorização⁸ no Artigo 26 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e no Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). Nesse parâmetro, os dois aspectos que tratam da necessidade de formação continuada se situam em abordagens diferentes, ainda que estejam conectados pela perspectiva de objetividade. Um deles define a garantia de carga horária dedicada à formação, planejamento e registro da prática, com jornada remunerada e conforme o plano de carreira, preferencialmente de forma presencial, com acompanhamento da coordenação pedagógica.

Em diferentes pesquisas (Alves; Sonobe, 2018; Gouveia, 2022; Medeiros; Cruz; Franco, 2023) e em reivindicações de sindicatos, entidades, associações e movimentos sociais, vem se fortalecendo a defesa pela formação continuada que inclua todos os profissionais que atuam na instituição educativa, vinculada à valorização profissional, juntamente com a carreira, a remuneração, as condições de trabalho e de saúde e a formação inicial. No entanto, essa valorização, para além da dimensão objetiva que inclui reivindicações relacionadas a piso salarial, concurso público, cumprimento de 1/3 de planejamento para professores e outros aspectos, também requer a observação da

⁸ Em relação à dimensão objetiva, no quadro de políticas de valorização profissional, destacamos a aprovação da Lei Federal nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, garantindo 1/3 da carga horária para planejamento e estudos.

dimensão subjetiva “[...] que abarca o reconhecimento social e a dignidade profissional, a saúde em sua integralidade, a autonomia, a liberdade e a possibilidade de realização profissional” (Conape, 2022).

O outro aspecto se direciona aos profissionais de apoio com previsão de oferta sistemática de formação em serviço incluída na jornada de trabalho remunerada. Em pesquisa realizada sobre as normativas de provimento de cargos de profissionais auxiliares em municípios do Espírito Santo, Almeida e Côco (2018) alertam sobre a necessidade de problematizar as formas de provimento desses profissionais, na busca por avançar nas políticas de valorização profissional, como parte da qualificação da educação infantil.

No terceiro parâmetro de qualidade, o desenvolvimento profissional assume destaque. Como tema de estudos (Oliveira-Formosinho, 2009; Pinazza; Fochi, 2018), o desenvolvimento profissional pode ser entendido como um processo contínuo de melhorias das práticas docentes incluindo momentos formais e não formais, considerando diferentes contextos como primordiais para incentivar ou desencorajar esse processo. Nesse sentido, Pinazza e Fochi (2018) defendem as contribuições da formação continuada na perspectiva de *formação em contexto* para o desenvolvimento profissional na educação infantil.

Com foco na profissionalização, um estudo italiano (Lazzari; Picchio; Balduzzi, 2015) aponta fragilidades nas políticas de desenvolvimento profissional de professores no país que criam uma dicotomia entre a formação inicial e a continuada. As autoras alertam para o risco dessa dicotomia fragilizar a cultura local da infância construída como identidade do sistema educacional italiano.

Em relação à estrutura desse parâmetro, dentre os cinco aspectos articulados, três deles abordam a formação continuada. Um dos aspectos destaca que a formação continuada precisa considerar as especificidades da educação infantil e da função de cada profissional, além das necessidades manifestadas por esses profissionais. Porém, no texto da Resolução CNE/CEB nº 01/2024, essa manifestação de necessidades não está registrada, o que sinaliza questão relevante a ser mantida em pauta.

Reforçamos que essas manifestações sejam incentivadas em um ambiente de trabalho coletivo e de diálogos e paitem as políticas públicas da educação infantil, valorizando o campo das pesquisas e a interlocução com as universidades. Defendemos, ainda, que os movimentos formativos incluam, explicitamente, todos os profissionais que atuam com as crianças, docentes e não docentes, ou seja, que considerem seu

direito à formação continuada, em consonância com seus contextos e necessidades, a ser garantido nos próximos planos decenais de educação (Vieira; Côco, 2023).

Os outros dois aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional referem-se à garantia de que as ações de formação continuada estejam alinhadas aos documentos oficiais, incluindo aqueles relacionados à educação especial, à educação bilíngue de surdos e a outras modalidades. Reconhecemos que a garantia desse alinhamento representa uma conquista e, simultaneamente, reiteramos a necessidade de exercícios críticos, inclusive na abordagem às legislações, uma vez que os documentos oficiais no Brasil refletem as descontinuidades e disputas presentes no âmbito das políticas públicas (Coutinho; Côco, 2022).

Nessa direção, o estudo bibliográfico de Sumsion *et al.* (2015), no contexto australiano, destaca a importância de cultivar uma postura avaliativa entre todos os envolvidos na tomada de decisões sobre desenvolvimento profissional de professores, em vez de análises comparativas de programas. Em outro estudo (Grant *et al.*, 2018) que articula determinações das políticas australianas de avaliação da qualidade a relatos de professores da pré-escola, as autoras afirmam que a exigência de documentar as práticas de qualidade tem levado à ideia de que a qualidade só pode ser comprovada por meio de documentação, o que pode aumentar o trabalho e impor medidas padronizadas, prejudicando a autonomia do professor.

Quando discute a qualidade da educação no propósito de fazer avançar as práticas pedagógicas, Freire (2001) nos alerta que não há como assumir qualidades que possam ser consideradas completamente neutras, uma vez que os valores são percebidos de diferentes maneiras, de acordo com os interesses de classes ou grupos sociais. E como não há neutralidade nessas opções, realçamos que

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 2009, p. 71, grifos do autor).

Em reação às *palavras* que vivificam os *enunciados* do documento, as alternâncias de determinados termos nos impelem a indagar os sentidos, por exemplo, de docentes, professores, educadores, funcionários, profissionais de apoio e auxiliares; bebês e crianças; formação em serviço, formação especializada, formação continuada, dentre outros. Essas alternâncias, longe de sinalizarem exclusivamente a necessidade de revisões textuais, evidenciam tensões imbricadas na elaboração dessas políticas

públicas. Tensões que decorrem e, em simultâneo, vão nutrir outros movimentos, dado que os processos de formação agregam ligações com múltiplas dimensões.

Então, a tematização da formação continuada precisa ganhar potência, sobretudo, na direção de fortalecer o reconhecimento e a valorização do trabalho docente (Côco *et al.*, 2024) e, em simultâneo, enfrentar imposições a esse trabalho, em especial, se considerarmos a presença das muitas ofertas de “pacotes de formação”, associados a processos de privatização e mercantilização da educação que assolam a educação brasileira (Côco; Mello, 2023b). Nesse sentido, advogamos que a formação continuada busque se conectar com “[...] a intenção e a ação, e, para isso, precisa contribuir com o processo formativo do professor mediante a formação de sua consciência crítica, de sua autonomia profissional, com vistas à emancipação humana” (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2023, p. 38).

CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

A compreensão da natureza dialógica da vida e a concepção do *texto* como princípio desse dialogismo nos possibilitaram, por meio deste estudo bibliográfico-documental, fundamentado em pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos e freireanos, analisar como a formação continuada se articula à qualidade no *texto* dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Na trilha de avanços em políticas públicas, a atualização desses parâmetros integra um conjunto de documentos que vêm consolidando concepções e princípios de atendimento com qualidade às crianças como sujeitos históricos e de direitos.

Assim, seus enunciados reafirmam conquistas do campo da educação infantil ao consolidar uma abordagem participativa na produção do documento, ainda que em um contexto de disputas, buscando a valorização da escuta de professores e de pesquisadores por meio da articulação com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil. O documento retoma diálogos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considera diferentes condições, contextos socioculturais e ambientais em que as crianças vivem e destaca a importância de garantir seu direito à educação de qualidade com atenção à diversidade e à equidade e com processos de avaliação direcionados às condições de oferta, e não ao desempenho das crianças matriculadas na primeira etapa da educação básica.

Além da reafirmação dessas conquistas, o documento nos provoca a demarcar o fortalecimento de lutas situadas no provimento dos quadros funcionais, considerando,

na particularidade da formação continuada, questões concernentes à carga horária específica para formação, às ações alinhadas às especificidades da etapa e da função docente, às necessidades manifestadas pelos profissionais e às demandas por abordagens temáticas voltadas à educação para as relações étnico-raciais, educação especial e bilíngue de surdos e outros temas/modalidades específicos. Ao dialogarmos com o *texto* da Dimensão Identidade e formação profissional, evidenciamos que a formação continuada se articula aos três parâmetros de qualidade que compõem essa dimensão com aspectos relacionados às identidades profissionais, à carreira e valorização e ao desenvolvimento profissional. Com isso, o *texto* aciona os entes federados, em suas respectivas responsabilidades, à mobilização rumo ao reconhecimento e valorização da docência nesse campo de trabalho.

Nessa mobilização, defendemos que, nas instituições de educação infantil, a participação de professores, gestores escolares, coordenadores, profissionais de apoio e funcionários na decisão sobre ações de formação continuada não pode ser reduzida à escolha de temas predefinidos, voltados a técnicas ou uso de recursos pedagógicos. Essa participação precisa abranger o desenvolvimento profissional como possibilidade de ampliar concepções em uma perspectiva crítica e emancipadora, com discussões e vivências teórico-práticas em interlocução com a participação nos (re)posicionamentos das premissas que dão materialidade às políticas públicas. Com isso, os profissionais e suas entidades organizativas precisam ter espaço nos processos de proposição, planejamento, execução, avaliação e encaminhamentos, ou seja, constituírem-se como partícipes do desenvolvimento da formação continuada.

Articulada aos parâmetros de qualidade, a Resolução CNE/CEB nº 01/2024, com caráter mandatório, fortalece a possibilidade de materialização das políticas públicas, exigindo recursos materiais e financeiros adequados e a definição de processos de acompanhamento da implementação e dos resultados de avaliação da qualidade. Em meio a forças em disputa, o documento reafirma a formação continuada como importante aspecto que integra diferentes parâmetros de qualidade com enfoques diversos.

Com atenção política e epistemológica aos desdobramentos de efetivação dessa normativa, cabe salientar a posição singular da educação infantil que compõe a educação básica como sua primeira etapa e ainda se articula ao ensino superior, no que diz respeito à formação inicial de professores. Nesse contexto, a educação infantil se insere como um campo marcado por tensões e forças em disputa, em meio a contradições e descontinuidades que marcam as políticas educacionais desses dois

níveis de ensino, especialmente nas últimas décadas. Podemos evidenciar que, em determinadas diretrizes educacionais, as concepções adotadas não dialogam com premissas que têm sido, de forma persistente, defendidas por aqueles que atuam, pesquisam e militam no campo da educação infantil.

Portanto, dentre as lutas já iniciadas, realçamos a necessidade de enfrentamento às concepções presentes na Resolução CNE/CP nº 01/2020 que reduzem a formação continuada a uma visão técnica, alinhada à Base Nacional Comum Curricular. Ressaltamos, ainda, a urgência de resistir aos “pacotes de formação” que tratam professores como meros consumidores de serviços formativos desenvolvidos sem vinculação aos seus contextos de vida e de trabalho.

Importa salientar que o *texto* do documento sobre os parâmetros de qualidade traz à tona um debate mais abrangente sobre formação e acentua uma visão crítica e contextualizada. Assim, a formação continuada que se pretende desenvolver para contribuir com avanços na qualidade da educação infantil não pode prescindir de movimentos participativos que valorizem a autonomia de professores e demais profissionais e promovam reflexões sobre o cenário ampliado da sociedade com vistas à sua transformação. Também não pode prescindir da defesa do direito das crianças à educação infantil pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, de qualidade socialmente referenciada. Para isso, é essencial sustentar políticas públicas que avancem em uma perspectiva de interseccionalidade, assegurando que os direitos das crianças sejam efetivamente concretizados, o que implica reconhecer e respeitar suas múltiplas singularidades.

Em tempos de reconstrução da democracia no Brasil, considerando o consenso provisório de que a qualidade precisa ser referenciada socialmente, muito trabalho há pela frente para garantir que os diferentes sujeitos tenham suas vozes consideradas. Nos desafios ligados à participação das crianças, fomentar estratégias de escuta de suas vozes e incorporá-las aos *textos* de documentos e às propostas que visam a qualidade da educação infantil que lhes é oferecida ainda requer esforços para sua efetiva realização. Em especial, os movimentos vinculados ao próximo Plano Nacional de Educação e à elaboração dos planos decenais em âmbito municipal, estadual e distrital constituem possibilidades e desafios para esse exercício democrático.

Na interlocução com o *texto* dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, nossas palavras assumem um tom cuidadoso com as interpretações, visto que, como diálogos iniciais, os infinitos sentidos desses *enunciados* serão ampliados por outros interlocutores que se posicionam nessa arena discursiva. As

concordâncias e as *contrapalavras* expressas nesse momento constituem ainda ensaios analíticos, com possibilidades de réplicas, que podem ganhar (re)interpretações, conforme essas políticas avançarem em sua efetivação. Por isso, compreendemos, com Bakhtin, que essas não são as últimas *palavras* e, a cada novo contato com os *textos*, outras interpretações podem se constituir no ilimitado conjunto de sentidos que circundam nossas compreensões, nos convidando a permanecer integrando essa cadeia dialógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gleiciele Magela de; CÔCO, Valdete. Trabalho docente na educação infantil: a participação das auxiliares de creche. **Actualidades Pedagógicas**, n. 72, p. 97-117, 2018. Disponível em: <<https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss72/6/>>. Acesso em: 16 set. 2024.

ALVES, Thiago; SONOBE, Aline Kazuko. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 446-476, 2018. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4798>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento orientador do XXI Encontro Nacional da Anfope**: “Por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação”. 2023. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Contra a descaracterização da formação de professores**: nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015. 2019. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Nota-entidades-forma%C3%A7%C3%A3o-atual-v.14out.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguello. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes

Júnior, Helena Spryndis Nazario e Homero Freitas de Andrade. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BONDIOLI, Anna Maria. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da Região Emília-Romanha. In: BONDIOLI, Anna Maria (Org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Tradução de Fernanda Landucci Ortale e Ilse Pachaoal Moreira. 2. ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 13-32.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em:
[<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a. Disponível em:
[<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf). Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. **Por uma Política Nacional de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b. Disponível em:
[<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf). Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
[<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. V. 2. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em:
[<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf). Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. **Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 2 ed. Brasília, 2009a. Disponível em:
[<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf). Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: **MEC/SEB**, 2009b. Disponível em:
[<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda

licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Versão homologada. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2019. Brasília, 2019a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: 2024a. Disponível em: <https://issuu.com/fmcsv/docs/par_metros_nacionais_para_qualidade_da_educacao_infantil>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024: aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. 2024b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Qualidade e Equidade na Educação Infantil: Princípios, Normatização e Políticas Públicas. Brasília: MEC/SEB, 2024c. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, 2024d. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293>>. Acesso em 12 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). 2024e.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CÔCO, Valdete *et al.* Ética em pesquisas na Educação Infantil: (re)conhecimentos da docência. **Educação**, [S. I.], v. 47, n. 1, p. e45658, 2024. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/45658>>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CÔCO, Valdete; MELLO, André da Silva. Privatização e mercantilização na educação infantil: diálogos sobre a oferta nas redes pública e privada. **Revista eletrônica pesquiseduca**, [S. I.], v. 14, n. 36, p. 847–870, 2023b. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1387>>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CÔCO, Valdete; MELLO, André da Silva. Trabalho docente na educação infantil: configuração dos quadros profissionais. In: COUTINHO, Angela Scalabrin (org.). **Acesso e oferta na educação infantil**: qualidade e desigualdade em debate. Curitiba: UFPR/NEPIE, 2023a. p. 94-114. Disponível em: <<https://nepie.ufpr.br/lancamento-de-livro/>>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; ALMEIDA, Gleiciele Magela de. Atributos da docência na Educação Infantil: considerações de estudantes ingressantes no curso de Pedagogia. In: COELHO, Geide Rosa; BERTO, Rosianny Campos; VENTORIM, Silvana. (org.). **Docência, currículo e processos culturais**. Campos dos Goitacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2024. p. 59-85. Disponível em: <https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2024/12/ebook_Docencia-curriculo-e-processos-culturais.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. CADERNO VIRTUAL CONAPE 2022. **Fórum Nacional Popular de Educação** (FNPE), 2022. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2021/06/caderno_virtual_conape_2022_final-1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; CÔCO, Valdete; ALVES, Thiago. As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 130-143, jan.-abr. 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/P56J3RCsvKdfHZqR3sLn5Vs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 nov. 2024.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil: perspectivas em disputas. **Debates em Educação**, [S. I.], v. 14, n. Esp, p. 127–148, 2022. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12675>>. Acesso em: 13 jan. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 12 jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>>. Acesso em: 24 out. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica: concepções e desafios. Revista **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr/jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e filosofia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 45-56, maio-ago. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v12n2/2176-4573-bak-12-02-0045.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Educação Infantil em debate: contribuições paulistas. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 26, n. 49, p. 416-472, jan./jun., 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zero seis/article/view/99375/55884>>. Acesso em: 21 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. Paulo Freire. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FREITAS, Luiz Carlos de. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Fronteiras Educacionais).

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 111-177.

GOUVEIA, Andrea Barbosa. Valorização do magistério e o novo Fundeb: desafios no contexto de austeridade fiscal. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 751-766, 2022. DOI: 10.22420/rde.v15i33.1309. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1309>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

GRANT, Sandra. et al. The quality agenda: governance and regulation of preschool teachers' work. **Cambridge Journal of Education**, v. 48, p. 515-536, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0305764x.2017.1364699>>. Acesso em: 18 nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de resultados do Saeb 2021 – volume 4**: educação infantil [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_4.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423–454, 2007. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/364>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LAZZARI, Anna; PICCHIO, Maria; BALDUZZI, Laura. Professionalisation policies in the ECEC field: trends and tensions in the Italian context. **International Journal of Early Years Education**, v. 23, n. 3, p. 274-287, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1078725>>. Acesso em: 17 set. 2024.

MEDEIROS, Danyela; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; FRANCO, Maira Vieira Amorim. A valorização docente nos trabalhos acadêmicos: revisão de literatura de 2000 a 2020. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. I.], v. 32, n. 02, p. 335–357, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14322>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PINAZZA, Mônica Appenzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Desenvolvimento de profissionais da educação infantil: a perspectiva ecológica da formação em contexto. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, ES, v. 20, n. 47, p. 68-89, jan./jul. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21332>>. Acesso em: 17 nov. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742–759, 2014. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2768>>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SUMSION, Jennifer *et al.* Evaluative decision-making for high-quality professional development: cultivating an evaluative stance. **Professional Development in Education**, v. 41, n. 2, p. 419-432, 2015. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2014.989257>>. Acesso em: 23 nov. 2024.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Avaliação e qualidade: diferentes percursos na educação básica. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 127-148, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/4291/pdf_75>. Acesso em: 3 dez. 2024.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Avaliação institucional e formação docente como práticas dialógicas na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 303-323, nov./dez., 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69827>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Formação continuada: perspectivas no contexto de um plano municipal de educação. **Retratos da Escola**, [S. I.], v. 17, n. 38, 2023. Disponível em:

<<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1782>>. Acesso em: 8 jan. 2025.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. **Avaliação institucional na educação infantil:** percursos formativos. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/items/99e724fa-633c-4d5e-940e-1181e0a01971>>. Acesso em: 18 dez. 2024.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. **Vivências formativas com a avaliação institucional na educação infantil.** 2021. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/items/5c458b66-b541-4cbf-bea1-7a912d2174f7>>. Acesso em: 18 dez. 2024.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

FORMAÇÃO CONTINUADA NOS PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES E PERSPECTIVAS

Continuous teacher training in National Quality Parameters for early childhood education: tensions and perspectives

Maria Nilceia de Andrade Vieira

Doutora em Educação (Ufes)

Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae/Ufes)

Pedagoga no CEEMTI Professor Fernando Duarte Rabelo

Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo

Vitória, Brasil

nilceia_vilavelha@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7723-6490>

Valdete Côco

Doutora em Educação (UFF)

Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae/Ufes)

Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação (Ufes)

Bolsista Pesquisador Capixaba (Edital FAPES n.º 22/2023: projeto 2024-2027)

da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes)

Vitória, Brasil

valdetecoco@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Praça Cristóvão Jaques, 260 - Santa Helena, Vitória - ES, 29055-070 - Brasil

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às crianças, que nos convocam à defesa da qualidade em instituições de educação infantil e às/aos integrantes do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), pela partilha dos estudos no campo da formação docente na educação infantil. Em especial, agradecemos à professora e doutoranda Renata Rocha Grola Lovatti pelos diálogos durante a produção deste artigo.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: M. N. A. Vieira, V. Côco

Coleta de dados: M. N. A. Vieira

Análise de dados: M. N. A. Vieira, V. Côco

Discussão dos resultados: M. N. A. Vieira, V. Côco

Revisão e aprovação: M. N. A. Vieira, V. Côco

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 15-01-2025 – Aprovado em: 17-05-2025