




## HORIZONTES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRANHAR O DISTANTE E FAMILIARIZAR O LOCAL


**Horizons of Quality in Early Childhood Education: Defamiliarizing the Distant and Familiarizing the Local**

**Fabiana Oliveira CANAVIEIRA**

Departamento de Educação I  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA  
São Luís - MA, Brasil

[fabicanavieira@yahoo.com.br](mailto:fabicanavieira@yahoo.com.br)

<https://orcid.org/0000-0003-1484-4549> 

Mais informações da obra no final do artigo 

### RESUMO

O presente artigo visa apresentar perspectivas diferenciadas acerca do tema da qualidade, entre indicadores, conceitos, parâmetros e recomendações, partindo de perspectivas internacionais e supranacionais, das quais foram analisados três documentos, dois da União Europeia, que pautam especificamente o tema da elevação da qualidade dos serviços educativos e de cuidado das crianças, e um documento da UNESCO, que aborda o que denominam de uma Educação Infantil transformadora. Após alongar o horizonte do olhar acerca do tema, o artigo buscou focar em nossas especificidades, defendendo a construção de parâmetros que surjam de contextos locais, permeados pelas sociodiversidades brasileiras. O intento é problematizar e descolonizar as prescrições de parâmetros/indicadores de qualidade, não para negar sua importância, mas para auxiliar nas reflexões de como instrumentos que fazem indicações de qualidade educacional podem tanto fomentar a qualidade quanto apenas revelar a falta dela. O cerne do debate versa nas implicações de definir a qualidade educacional como uma política social e cientificamente referenciada para a Educação Infantil como um fenômeno homogêneo, sem antes debatermos em profundidade as especificidades dessa etapa educacional em nível nacional, prevendo e acordando quais características compõem essa qualidade, para serem vistas não só por olhares especializados, mas por cada cidadão e cidadã. Ponderamos se o debate e a negociação referentes às concepções de qualidade revelam avanços reais e quais são as implicações práticas e materiais da existência desses documentos nos espaços institucionais da Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de qualidade. Indicadores. Educação Infantil. Primeira infância.

### ABSTRACT

This article aims to present different perspectives on the concept of quality in Early Childhood Education, addressing indicators, concepts, parameters, and recommendations. It draws upon international and supranational frameworks by analyzing three key documents: two documents from the European Union, which specifically address the enhancement of quality in early childhood care and education services, and a third document from UNESCO, discusses transformative Early Childhood Education. After broadening the analytical scope on the theme, the article turns to local specificities, advocating for the development of quality parameters grounded in local contexts, shaped by Brazil's social diversities. The goal is to critically examine and decolonize the prescriptions of quality parameters and indicators—their relevance, but to support reflection on how such instruments can either promote educational quality or merely expose its absence. At the heart of this debate lies the challenge of defining educational quality as a scientifically and socially grounded policy for Early Childhood Education, without first thoroughly addressing the

particularities of this educational stage at the national level. It is essential to anticipate and reach consensus on the characteristics that constitute quality, so they can be recognized not only by specialists but by all citizens. The article reflects on whether the debates and negotiations surrounding conceptions of quality have led to meaningful progress and what practical and material implications these documents hold for institutional contexts within Early Childhood Education.

**KEYWORDS:** Quality education. Indicators. Early childhood education. Early childhood.

## INTRODUÇÃO

*As ações precisam de um horizonte de sentido, precisam ser narráveis. A esperança é eloquente. Ela narra (Han, 2024, p. 14).*

Após o final da Segunda Guerra Mundial e a partir da virada do século XXI surge um novo momento histórico em que somos confrontadas/os com constantes ameaças de crises: econômicas, geopolíticas, climáticas, de saúde pública, de valores antidemocráticos, dentre outras, que fazem com que o fim da civilização seja, por vezes, proclamado. Não que as crises não existissem antes, mas não pareciam acontecer em concomitância e não ganhavam proporções mundiais tão rapidamente, tal como vem acontecendo nesses vinte anos iniciais do século XXI. Esse cenário de *multicrise* ameaça certezas, amedronta forças de resistência, situando-nos em uma perspectiva individual de luta pela sobrevivência, ativando ressentimentos oriundos do medo da morte e alimentando o egoísmo e a *banalidade do mal*, afastando de nós a perspectiva projetiva de transformação coletiva e de esperança de futuro.

Esse curto preâmbulo pode ser considerado pessimista ou realista, e não parece, em um primeiro momento, guardar relações com o tema da qualidade da oferta educacional para crianças pequenas. Contudo, ao debatermos a formulação e a implementação de políticas públicas, tais como as educacionais, fazemos, ou deveríamos fazer, dentro de uma conjuntura ampliada. Pensar, projetar e operacionalizar políticas educacionais é sempre um investimento no futuro, que se mostra cada vez mais nebuloso.

O presente artigo não tem a pretensão de ajudar a tocar as trombetas do apocalipse, ao contrário, destina-se a tratar de esperança, a busca por respostas, a construção coletiva e colaborativa de uma perspectiva educacional que fomente uma inovação social transformadora, propondo uma mudança sistêmica a partir das comunidades locais e tomando as especificidades da nossa sociodiversidade e as crianças como atores sociais e não apenas fruidores de novos ecossistemas educativos, o que pode ser o caso de algumas experiências educativas internacionais.

A Educação Infantil brasileira é a etapa educacional que vem ganhando reconhecida importância social, por diferentes motivos, nos últimos vinte e cinco anos em todo o mundo, alguns oriundos das teorias econômicas de “investimento no capital humano”, que podem ser observados explicitamente nos documentos internacionais que serão apresentados a seguir e pela perspectiva política de bem comum, na qual este artigo se filia. Pedagogicamente, a educação de bebês e crianças pequenas é rica em possibilidades, trata-se da etapa que tem mais abertura e fluidez dentro dos sistemas educacionais; mas, isso que consideramos uma conquista, alguns baluartes da conservação da *fôrma* burguesa e colonial de fazer escola veem como inadequação. Ainda assim, segundo os principais ordenamentos legais que fundamentam a área no Brasil, a Educação Infantil deve ancorar-se nas brincadeiras, interações e na indissociabilidade entre o cuidar e o educar, mesclando inovação e tradição (cultural e popular).

Quando adentramos os debates referentes à qualidade, construímos acordos teóricos, já que nossos parâmetros de qualidade não são os do padrão ISO, com critérios voltados à lógica das empresas privadas, que buscam afirmar sua competitividade no mercado. Quando pautamos qualidade na educação pública é aquela socialmente referenciada e negociada democraticamente, com parâmetros em evidências científicas que afirmam princípios de inclusão, equidade, paridade, justiça social e respeito às diferenças e diversidades, ao mesmo tempo que garante transparência, valores éticos e democráticos aos processos educativos da gestão macro às relações entre e com as crianças, isso exige uma decoloniadade do pensar e do fazer educação, que perpassa desde o currículo vivenciado nas instituições à formulação de documentos indicadores/parâmetros de qualidade, não só ao olhar para as perspectivas internacionais, mas também para a nossa própria política educativa.

A categoria qualidade, principalmente dentro do campo educacional, não se apresenta como um conceito neutro ou isento de interferências ideológicas. Discuti-lo representa um desafio, considerando que se trata de um tema amplo, complexo, ambíguo, relativo, dinâmico, multifacetado e em permanente transformação (Campos, 2006). A definição do conceito de qualidade exige contextualização, pois o termo assume diferentes significados e perspectivas, dependendo de quem o proclama, de que lugar fala e dos interesses envolvidos. Em cada contexto sócio-histórico, a noção de qualidade é construída a partir das aspirações, expectativas e particularidades dos sujeitos e grupos que vivenciam processos coletivos e pretendem atingir outro estado situacional que não aquele do momento presente (Dahlberg; Moss; Pence, 2019).

Alargando esta Introdução, para iniciar a discussão da temática, partimos do pressuposto de que há uma certa concordância na área que entende qualidade como uma adjetivação construída socialmente de forma negociável, flexível, adaptável e acolhedora às demandas e necessidades sociais, principalmente as das crianças e suas famílias, mas também da cultura territorial. Historicamente, a democratização do acesso rompe com o caráter mais exclusivista que constituiu a oferta dessa etapa educacional até meados dos anos oitenta do século XX. Nessa etapa, o atendimento cobria majoritariamente as extremidades das camadas sociais - em creches destinadas às crianças das classes populares, para filhas e filhos da classe trabalhadora, e em pré-escolas para as meninas e os meninos abastados/os, que as frequentavam com uma perspectiva preparatória para o ingresso eficaz na escola obrigatória.

Contudo, a qualidade da oferta foi muitas vezes insuficiente, variando muito, dentro do nosso país, entre a oferta pública e a privada, entre as áreas urbanas para as não-urbanas, entre os diferentes grupos étnicos que compõem o território nacional, bem como entre grupos etários (0-3 e 4-6). Todos esses aspectos, já conhecidos e amplamente debatidos na área, são citados para demarcar quão grande é a dimensão histórica quando discutimos a respeito da qualidade da oferta da Educação Infantil no Brasil. Enfatizando-se que não houve a criação de um sistema articulado de políticas públicas destinadas à 1ª infância, e que a Educação Infantil é a primeira a tentar cumprir esse papel, de expandir suas responsabilidades sociais para faixa etária.

A despeito dos avanços legais e da democratização da oferta, várias políticas para essa área foram se constituindo em sequência, e outras em paralelo, desde o início deste novo século (Canavieira, 2010), tais como as políticas e programas governamentais a nível federal, tais como: Proinfância (1997), Proinfantil (2005), o Brasil Carinhoso (2009), os Cursos de Especialização em Docência na Educação Infantil (2008), as DCNEI (2009), o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEE (2008,2024) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil carinhosamente também conhecidos como INDIQUES (2009), com a articulação dessas políticas, se implementadas a contento, seria possível afirmar a melhoria da qualidade da oferta na área. Ainda assim, a Educação Infantil continua a enfrentar inúmeros desafios, como a busca da ampliação da oferta, a qualidade da formação inicial de professoras e professores, a garantia de maior aporte de recursos financeiros e a qualidade de seus processos pedagógicos e materialidades, desafios históricos, pois além de estruturais, são permeiam as concepções educacionais para a faixa etária. Estes últimos pontos são o cerne das reflexões e provocações deste artigo, tentando ampliar as reflexões no

tocante ao conceito e às práticas de qualidade dentro da área, buscando ter como referência alguns documentos internacionais, não para copiá-los ou buscar um espelhamento, mas para contextualizar a quantas andam os debates internacionais sobre o tema.

Há a necessidade de pensarmos para além das evidências quantitativas, de investimento e impacto social, de êxito escolar e do acúmulo de aprendizagens como um produto adquirido, e que esses sejam nossos principais parâmetros e/ou “evidências” de qualidade. Defenderemos que deve-se considerar também o âmbito subjetivo e das sensibilidades, da garantia das alegrias, das liberdades (corporais, de pensamento e de formas de expressão), do pertencimento e da afirmação das identidades, da felicidade, dos afetos positivos, como outros parâmetros que são indicadores da qualidade formativa em qualquer etapa educacional, principalmente na Educação Infantil, e que são esses aspectos que configuram o caráter local específico em casa instituição, em cada território.

Para tanto, apresentamos uma abordagem ensaísta, com especulações e diálogos sociopolíticos para, em seguida, tratar de perspectivas mais globais da Early Childhood Care and Education - ECCE<sup>1</sup>. O intento é alcançar outros horizontes e verificar como em outros países, os que entendemos hoje como parte do *norte global*, formado pelas várias alianças entre os países do hemisfério norte do mundo, que há séculos buscavam/buscam controlar e explorarem as riquezas dos países do *sul global*, *antes pela colonização direta, e agora por perspectivas neocolonizadoras, que incluem construir e ditarem referências “globais” em várias políticas públicas, incluindo a educação para crianças pequenas.*

O debate a respeito da qualidade está sendo pautado pela perspectiva crítica, tentando problematizar não só os “olhares” sobre a categoria, mas quem são enunciadores dessa discussão, para adensarmos nossas defesas à favor de uma pedagogia centrada na firmeza do chão que nossos pés pisam e o que os nossos olhos veem, para finalizar apresentando proposições baseadas em nossos desejos afetivos e culturais como nossa forma de construir a qualidade que almejamos.

---

<sup>1</sup> Traduzido como: Educação e Cuidado de Crianças Pequenas.

## ESTICANDO OS HORIZONTES

Há no mínimo três décadas a educação de crianças pequenas no Brasil ainda estabelece uma relação direta, por vezes horizontal, mas historicamente vertical, de associação com a produção intelectual do continente europeu. As produções desse continente são referência de processos educativos para a faixa etária de 0 a 6 anos de idade desde Friedrich Froebel, passando por Rousseau a Piaget, fortalecendo-se com Maria Montessori e Loris Malaguzzi, sendo que os dois últimos se tornaram referências mais atuais em termos de práticas pedagógicas para a faixa etária.

Há de se considerar outras influências teóricas do *norte global* como Dewey, J. Bruner, Wallon e Vygotsky, entre outros. Contudo, esses autores figuram no panteão de teóricos das compreensões da infância como fase da vida, dos processos de desenvolvimento, da aquisição das aprendizagens pelas crianças, da formação da subjetividade e da linguagem infantil. No âmbito de orientações de experiências educacionais mais cotidianas os italianos tornaram-se, nesse recorte temporal, as principais referências mundiais da operacionalização das práticas pedagógicas junto às crianças e da organização do ambiente educacional nessa faixa etária. Consideram-se também os avanços das abordagens pedagógicas naturalistas dos países nórdicos e a experiência húngara de Lóczy, de cuidado e educação dos bebês, difundida por Emmi Pikler.

Não cabe à estrutura de um artigo aprofundar-se em autores e suas abordagens, pois os mesmos ainda não pautavam diretamente a defesa de uma ideia de qualidade, mas considerar que suas perspectivas continuam a fundamentar a educação da faixa etária por todo o mundo. Sendo assim, a ideia é esticar o horizonte do que já vem sendo reconhecido socialmente como “qualidade de práticas educativas” para essa etapa, cientificamente evidenciadas, sem buscar fazer apologia a uma ou a outra abordagem que surge e se desenvolve em um determinado contexto histórico e territorial diferente do nosso. O objetivo é destacar o que vem sendo considerado “alto nível” no *norte global*, para tentar analisar se essas concepções ainda influenciam as nossas discussões sobre qualidade aqui no Brasil. Visto que há uma busca pelos organismos internacionais de tentar construir/influenciar padrões comuns pautados pelo viés econômico, em que a ideologia liberal hegemônica orienta e difunde modelos organizacionais e teóricos para a defesa da perspectiva de qualidade que acreditam. Assim, a partir do conhecimento dessas perspectivas podemos nos posicionar criticamente quando ao viés da qualidade

que vem sendo discutido em nosso país, podendo-se defender nossas especificidades na contraposição e/ou diálogo com tais referências.

Para fins deste artigo, serão utilizados três documentos internacionais, buscando identificar conceito, parâmetro e indicações explícitas sobre Qualidade na educação da primeira infância. São eles: dois documentos da União Europeia e um da UNESCO. O mais antigo deles intitula-se, em português, "Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância" É um Relatório do Grupo de Trabalho sobre a Educação e Cuidados para a Infância, sob o patrocínio da Comissão Europeia, do ano de 2018. O segundo é a Recomendação do Conselho da União Europeia, de 22 de maio de 2019, relativa aos Sistemas de Educação e Acolhimento na Primeira Infância de Elevada Qualidade, publicado no *Jornal Oficial* da União Europeia, de 5 de junho de 2019. E, por fim, a Declaração de Tashkent, de 16 de novembro de 2022, fruto da Conferência Mundial sobre Políticas de Educação Infantil e Cuidados na Primeira Infância<sup>2</sup>, em que a UNESCO firma os "Compromissos de ação para transformar a educação infantil e os cuidados na primeira infância".

Inicialmente, procederemos à leitura técnica, seguida da leitura analítica de cada um dos documentos; não fizemos análise de discurso nem de conteúdo, mas uma análise crítica, tendo a categoria qualidade como *descriptor*. Ou seja, o foco foi buscar a forma como a categoria foi apresentada em cada documento, se conceitualmente ou tecnicamente, e a quais critérios e indicadores ela foi relacionada quando define/prescreve a educação e o cuidado da pequena infância. Ainda que em alguns desses documentos a visão de serviços para infância com outras formas de acolhimento sejam mencionadas, focamos nos serviços educativos institucionalizados em espaços não domésticos, ofertados pelo poder público.

Inspirados em Lüdke e André (2022), o trabalho de análise que envolveu as seguintes etapas: a) a leitura imersiva em vários documentos internacionais para seleção daqueles que mais pudessem dialogar com o objetivo deste artigo; b) a organização do material em categorias descritivas e analíticas, identificando tendências e padrões relevantes; d) a análise crítica propriamente dita, apresentada através das ponderações acerca dos documentos junto com as interpretações fundamentadas a partir do referencial teórico.

Como cada documento se configura estruturalmente de forma diversa um do outro, não foi possível elaborar um quadro que sistematizasse as menções. Embora não

---

<sup>2</sup> World Conference on Early Childhood Care and Education – WCECCE.

houvesse uma aspiração para uma análise comparativa, um quadro sinótico permitiria colocar conceitos, ideias e parâmetros em relação, e indicaria mais facilmente similaridades e diferenças. Vale destacar que cada documento apresenta uma contextualização do seu processo de elaboração, e os três foram formulados coletivamente, contando com “peritos”, ou seja, especialistas na área.

O primeiro deles, o **Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância**, é uma proposta de princípios fundamentais, um passo prático para apoiar os decisores políticos e incentivar todos os Estados Membros a avançarem no “desenvolvimento da excelência” em todos os serviços de educação e cuidados para a infância, para benefício das crianças e da sociedade. O documento inicia com afirmações que se repetem e se reforçam, mais do que se complementam, ambas relacionam a melhoria da qualidade da oferta de Educação Infantil com o crescimento econômico inteligente, sustentável e inclusivo:

Sistemas de EI com boa qualidade e acessíveis são igualmente importantes para capacitar todos os indivíduos para uma vida com sucesso. A disponibilidade de serviços de educação de infância, financeiramente acessíveis às famílias e de elevada qualidade continua, por isso, a ser uma prioridade importante para os Estados Membros e para a União Europeia (União Europeia, p. 4, 2018).

A Comissão Europeia tem sublinhado – com base numa análise das últimas evidências internacionais e em debates com peritos de alto nível – que o acesso a serviços de Educação Infantil de elevada qualidade e inclusiva é benéfico para todos. Não só ajudam a criança a revelar o seu potencial, como podem também contribuir para envolver os pais e outros membros da família com medidas relacionadas para melhorar o emprego, formação profissional, educação parental e atividades de lazer.

Em seguida, pontua que aumentar o acesso à Educação Infantil de elevada qualidade, garantindo até 95% de matrículas de crianças de até 4 anos de idade, incide no combate à pobreza infantil, ao mesmo tempo que previne o abandono escolar precoce. E elevar a qualidade da oferta com apoio aos educadores exige a cooperação entre os países membros, e só depois de tais afirmações aponta a definição de qualidade que irá defender:

A qualidade da EI é um conceito complexo e as medidas para atingir, melhorar e promover o seu desenvolvimento são interdependentes e não devem ser consideradas isoladamente. Embora não exista um conceito de qualidade de serviços de EI internacionalmente aceito, foram identificadas medidas que ajudam a realizar e garantir uma qualidade elevada. Estas incluem medidas que afetam a *estrutura de oferta de EI, a qualidade dos processos* utilizados nos contextos de EI e os *resultados da oferta de EI* (União Europeia, p. 7, 2018).

Transversal a tais considerações, funcionando como um tripé de sustentação das dimensões de análise da qualidade, são destacados pontos fulcrais subjacentes aos princípios que são defendidos:

**a. A imagem e a voz da criança e da infância devem ser valorizadas.**

Cada criança é única, e um aprendente competente e ativo, cujo potencial deve ser apoiado e estimulado. Cada criança é um indivíduo curioso, competente e inteligente. A criança é uma cocriadora de conhecimentos, que necessita e deseja interagir com outras crianças e adultos. Como cidadãos e cidadãs da Europa, as crianças têm os seus direitos próprios, que incluem a educação e cuidados. A infância é um tempo para ser, procurar e dar sentido ao mundo. Os anos da infância não são apenas a preparação para o futuro, mas também dizem respeito ao presente. (União Europeia, p. 8, 2018)

**b. Os pais são os parceiros mais importantes e a sua participação é essencial.** A família constitui o primeiro e o mais importante ambiente de crescimento e desenvolvimento da criança, e os pais (e encarregados de educação) são responsáveis pelo bem-estar, saúde e desenvolvimento de cada criança. As famílias caracterizam-se por uma grande diversidade social, socioeconómica, cultural e religiosa – e esta diversidade deve ser respeitada enquanto elemento fundamental das sociedades europeias. Os serviços de EI devem ser planeados em parceria com as famílias e basearem-se na confiança e no respeito mútuo, buscando atender às necessidades dos pais e/ou responsáveis.

**c. Um entendimento partilhado da qualidade** A investigação tem demonstrado que os serviços de EI de elevada qualidade são essenciais para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança e, a longo prazo, para melhorar as suas oportunidades educativas. A qualidade é um conceito relativo baseado em valores e crenças, e que a definição da qualidade deve ser um processo dinâmico, contínuo e democrático. *É preciso encontrar um equilíbrio entre a definição de determinados objetivos comuns, a sua aplicação a todos os serviços e o apoio à diversidade de cada serviço.* (União Europeia, p. 9, 2018)

Só após essas considerações, que são basilares ao entendimento de qualidade entre os Estados Membros, é que os dez Princípios de Qualidade são apresentados, como convites para a ação, para que cada país reforce e eleve a qualidade dos serviços ofertados, sendo divididos em cinco grandes princípios, cada qual com dois indicadores. Cada um é acompanhado de uma pequena contextualização, que não caberá ao nosso recorte. Os princípios e seus desdobramentos são sintetizados no quadro abaixo, retirados das páginas 10 a 12 do referido documento (União Europeia, p. 10 - 12, 2018):

**Quadro 1** – Síntese do documento *Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância* (União Europeia, 2018).

**Acesso à EI**

1. Oferta disponível e acessível a todas as crianças e suas famílias.
2. Oferta que incentiva a participação, promove a inclusão social e acolhe a diversidade.

**Os profissionais de EI**

3. Profissionais qualificados, cuja formação inicial e contínua lhes permita desempenhar as suas funções.
4. Condições de apoio no trabalho, incluindo uma liderança profissional que crie oportunidades de observação, reflexão, planificação, trabalho de equipe e cooperação com os pais.

**Currículo**

5. Um currículo baseado em finalidades pedagógicas, valores e abordagens que possibilite às crianças desenvolver todo o seu potencial de forma holística.
6. Um currículo que implique a colaboração dos profissionais com as crianças, com os colegas e com os pais e a reflexão sobre a sua prática.

**Monitorização e avaliação**

7. A monitorização e a avaliação recolhem informação relevante a nível local, regional e/ou nacional, para apoiar uma melhoria contínua da qualidade das políticas e das práticas.
8. Monitorização e avaliação que tem em conta o superior interesse da criança

**Governança**

9. Os intervenientes no sistema de EI têm um entendimento claro e partilhado do seu papel e responsabilidades, e sabem que se espera que colaborem com as organizações envolvidas.
10. A legislação, regulamentação e/ou o financiamento apoiam a evolução no sentido do direito universal à EI com financiamento ou subsídios públicos, e a evolução conseguida é regularmente comunicada a todos os intervenientes.

**Fonte:** organizado pela autora a partir do documento *Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância* (União Europeia, 2018).

Em suas conclusões, o documento afirma que a qualidade, no contexto europeu, não depende tanto do resultado de propostas específicas orientadas para o desenvolvimento cognitivo, sendo, pelo contrário, mais provável que a qualidade seja alcançada a partir de serviços de EI mais abrangentes. De um modo geral, defende que para conseguir os efeitos benéficos da oferta, ou seja, a alta qualidade, está associada à garantia da oferta dos serviços, e que para tanto é necessária uma estrutura institucional em que uma educação da infância de elevada qualidade esteja disponível e seja financeiramente acessível. Os Princípios e os indicadores de qualidade apontados no documento não apresentam grandes novidades, nem quanto ao conceito, nem quanto às dimensões práticas.

Mesmo o documento finalizando apontando para uma perspectiva mais participativa, o tom inicial é gerencialista e economicista. A visão de qualidade não tem um fim em si mesma, ou seja, não está voltada para as demandas internas dos serviços para a primeira infância, e sim com preocupações sociais e econômicas mais amplas que “precisam” ser gestadas desde a educação da pequena infância. Antecipando assim, a partir do discurso da qualidade a pauta do controle externo, do velho discurso econômico do investimento no capital humano. Contudo, o que o documento apresenta

como maior contribuição são os aspectos que ele secundariza como “transversais”, afirmando a centralidade das crianças, de suas infâncias e a garantia de seus direitos como pressupostos para a busca da elevação da qualidade dos serviços, mesmo que no início os argumentos apresentados tenham girado em torno de perspectivas futuras de empregabilidade, ganhos econômicos e sucesso ao longo da escolarização.

O segundo documento, **Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativo a sistemas de educação e acolhimento na primeira infância de elevada qualidade**, tem um caráter de legitimidade maior, pois é assinado e publicado em portador oficial dos estados-membros da União Europeia. E já começa, no ponto 1, evidenciando ordenamentos legais que pautam e garantem os direitos das crianças pequenas à Educação Infantil, desde a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, de 1989, seguido da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, de 2012, e o Pilar Europeu dos Direitos Sociais, de 2017, em que ambos defendem os direitos das crianças a uma educação de qualidade. Este é o primeiro dos vinte e cinco pontos que fundamentam e contextualizam as sete recomendações cernes do documento, que será apresentado a seguir.

Os pontos que fundamentam as recomendações também são de extrema relevância; alguns pontos guardam relações e/ou se complementam, outros versam a respeito de documentos e legislações anteriores que abordam o tema. Apresentaremos uma organização que une os assuntos pontuados por proximidade temática, deixando fôlego para dar relevância àqueles pontos que realmente definem a visão da EU, no tocante à qualidade dos serviços de educação e acolhimento da infância. De antemão, vale destacar que o referido documento em ponto algum define o que concebe conceitualmente como qualidade, o que a nosso ver se constitui em um problema, pois escamotei a real visão de qualidade que está sendo defendida, como se todas as defesas fossem válidas em nome da qualidade, e não o são.

Os pontos 2 e 3 atuam de forma complementar, reconhecendo o papel da educação e dos cuidados na primeira infância, na criação de bases para as aprendizagens no processo de escolarização ao longo da vida, reconhecendo que é na primeira infância que se criam os alicerces como condições prévias para o desenvolvimento de competências “aprendedoras”, ou seja, para o que chamam de sucesso escolar. Os pontos 4 e 5 também atuam da mesma forma, reforçando-se, apontando *vantagens* para as crianças que estão inclusas nos serviços de educação e cuidados, principalmente para aquelas menos favorecidas, como instrumento essencial para combater as desigualdades e a pobreza na educação, podendo quebrar com ciclos

intergeracionais de desigualdades. E ainda apresentam múltiplas vantagens da inserção das crianças pequenas nos serviços dedicados a elas, vantajosas tanto para as crianças enquanto indivíduos quanto para o conjunto da sociedade. Vai desde o aumento do nível de escolarização e das oportunidades no mercado de trabalho até a redução das intervenções sociais e educativas, a uma sociedade mais coesa, incluindo melhoria das notas escolares e evitando o abandono escolar precoce.

O ponto 6 é bem relevante, mesmo que focando de forma meio equivocada, trata da inclusão das crianças pequenas na vida social, para aprenderem a viver em sociedade. Reconhecem que a EI favorece a socialização, podendo reforçar de várias formas a ideia de coesão social em uma sociedade diversa, mais inclusiva, além das competências linguísticas e interculturais.

Nos pontos 7 ao 10 é elencada a defesa da necessidade da garantia de investimento financeiro na área, pontuando a rentabilidade do investimento precoce no capital humano. O documento afirma que há um investimento insuficiente na área, comparada com os recursos destinados à educação obrigatória. Pontua ainda a necessidade de os serviços serem ofertados a preços acessíveis, em instalações de alta qualidade, e essa oferta garante a participação das mulheres no mercado de trabalho.

O ponto 11 convoca explicitamente os estados membros à melhoria da qualidade e a alargarem o acesso à educação e ao acolhimento na primeira infância, com a garantia do acesso gratuito para crianças de famílias em situação de pobreza. O 12º será citado *ipsis litteris*, dada sua relevância:

Os serviços de educação e de acolhimento na primeira infância devem ser centrados nas crianças; as crianças aprendem melhor em ambientes centrados na participação e interesse das crianças na aprendizagem. A organização, a escolha de atividades e as ferramentas pedagógicas são muitas vezes objeto de comunicação entre os educadores e as crianças. Os serviços deverão oferecer um ambiente seguro, acolhedor e carinhoso e proporcionar um espaço social, cultural e físico com uma variedade de possibilidades para as crianças desenvolverem o seu potencial. A prestação mais bem concebida destes serviços é a que se baseia no pressuposto fundamental de que a educação e o acolhimento são indissociáveis. Tal deverá basear-se no princípio de que a infância é um valor por direito próprio e de que as crianças não só devem ser preparadas para a escola e para a idade adulta, mas também ser apoiadas e valorizadas nos seus primeiros anos de idade (Conselho da União Europeia, p. 6, 2019).

O ponto 13 aborda a questão da relevância das famílias, que devem ser implicadas em todos os aspectos da educação e acolhimento dos seus filhos. A família é o primeiro e o mais importante lugar para as crianças crescerem e se desenvolverem, e os pais e tutores são responsáveis pelo bem-estar, saúde e desenvolvimento de cada criança. Antecipa o 15º ponto, que trata da inclusão de pessoas com deficiências, pois

este complementa e se fundamenta no 14º, que tem tanta relevância quanto o 12º, e vale ser conhecido e considerado por completo, sem síntese ou tradução:

A educação e acolhimento na primeira infância pode ser uma **ferramenta eficaz para alcançar uma equidade educativa** no que diz respeito a crianças em situação desfavorecida, como no caso de grupos migrantes ou minoritários e crianças refugiadas, crianças com necessidades especiais, incluindo deficiências, crianças em cuidados alternativos e crianças de rua, filhos de presidiários, bem como crianças dentro das famílias em especial risco de pobreza e exclusão social, como famílias monoparentais ou numerosas. As crianças refugiadas, devido à sua situação vulnerável, necessitam de apoio reforçado. A pobreza, os fatores de tensão física e emocional, os traumas e a falta de competências linguísticas podem comprometer as suas perspectivas de futuro na educação e a sua integração bem-sucedida numa nova sociedade. A participação na educação e acolhimento na primeira infância pode ajudar a reduzir esses fatores de risco. (Conselho da União Europeia, p. 6, 2019).

Os pontos 16, 17 e 20 citam o documento apresentado anteriormente, o Quadro da Qualidade; não serão repetidos seus aspectos, apenas vale considerar que eles destacam a relevância da existência daquele documento, da publicização e do monitoramento do referido Quadro. Os pontos 18 e 19 versam acerca da qualidade da formação dos/das profissionais que atuam na área da educação e cuidados com a primeira infância, e da profissionalização dos/das profissionais auxiliares, visando garantir a qualidade. Contudo, cabe uma crítica, que a atuação junto às crianças deveria ser apenas por profissionais formados com nível superior, sem a hierarquia nem de formação, nem salarial e nem de funções, visto que isso reforça a fragmentação do campo, o que vem acontecendo no Brasil.

Os pontos 21 e 22 apresentam valores de referência como metas de atendimento de crianças da faixa etária do nascimento até os 6 anos de idade, dividindo as porcentagens de forma diferenciada entre creches e pré-escolas. O ponto 24 descreve e especifica tipos de serviços de educação e cuidado/acolhimento para a primeira infância. O ponto 25 enfatiza que todo o documento é uma recomendação para que os estados-membros sigam e apliquem. Deixamos o ponto 23 por último, pois nele há uma leve menção a uma ideia de qualidade: “a presente recomendação procura definir um **entendimento partilhado** sobre o que constitui a qualidade na educação e acolhimento na primeira infância”, por isso respalda-se em outros documentos e legislações (Conselho da União Europeia, p. 7, 2019).

As efetivas recomendações vêm a seguir, mas muitas já foram mencionadas nos pontos acima, quais sejam: 1º) A melhoria do acesso à educação e cuidado na primeira infância de alta qualidade; 2º) A garantia de “preços” compatíveis; 3º) Apoio aos profissionais; 5ª) Promover o acompanhamento e a avaliação dos serviços; 6ª) Procurar assegurar o financiamento adequado e o enquadramento jurídico que garanta a oferta

com qualidade; 7ª) Comprometerem-se com apresentação de relatórios periódicos que retratam o acompanhamento e a qualidade. Por fim, para poder atribuir maior destaque, apresentamos a recomendação número 4, que traduz uma visão de qualidade mais direcionada à prática pedagógica junto às crianças, ponto mais relevante, que recomenda:

*Reforcem o desenvolvimento dos programas curriculares na primeira infância a fim de atender aos interesses das crianças, contribuir para o seu bem-estar e ir ao encontro das necessidades e potencialidades individuais de cada uma delas, incluindo crianças com necessidades especiais ou em situação vulnerável ou desfavorecida. As abordagens que apoiam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças poderão passar por:*

- a) Garantir um equilíbrio entre o desenvolvimento socioemocional e cognitivo, reconhecendo a importância das atividades lúdicas e do contacto com a natureza, bem como o papel da música, das artes e da atividade física;
- b) Fomentar a participação, a capacidade de iniciativa, a autonomia, a capacidade de resolver problemas e a criatividade e incentivar a propensão para aprender a raciocinar, investigar e colaborar;
- c) Promover a empatia, a solidariedade, o respeito mútuo e a sensibilização para a igualdade e a diversidade;
- d) Oferecer oportunidades de exposição precoce às línguas e de aprendizagem das línguas através de atividades lúdicas;
- e) Ponderar, sempre que possível, a criação de programas multilíngues adaptados à primeira infância que atendam também às necessidades específicas das crianças bilingues e multilíngues;
- f) Dar aos prestadores de serviços orientações sobre a utilização de ferramentas digitais e novas tecnologias emergentes adequadas à idade;
- g) Promover uma maior integração da educação e acolhimento na primeira infância no ciclo educativo e apoiar a colaboração entre o pessoal da área da educação e acolhimento na primeira infância e o do ensino primário, os pais e os serviços de aconselhamento, por forma a assegurar a transição harmoniosa das crianças para a escola primária; e
- h) Promover um ambiente educativo inclusivo, democrático e participativo que acolha e integre a voz de todas as crianças. (Conselho da União Europeia, p. 8 - 9, 2019).

O ponto em destaque é relevante para demonstrar a dimensão pedagógica da qualidade, em que o currículo é considerado articulador das práticas cotidianas de educação e cuidados, sem ser prescritivo. Defende a participação com a escuta das crianças, a autonomia e a formação da criatividade, as aprendizagens de forma lúdica, a formação cultural por meio do multi e do bilinguismo, da música e das artes. Mas é na letra C que está o cerne de uma compreensão ampliada, ao afirmar que a qualidade passa por aspectos das dimensões social e subjetiva, que devem ser fomentadas, mas são difíceis de serem mensuradas.

Em nossa percepção a qualidade educacional parecer ser reivindicada por campos antagônicos: o neoliberal e o progressista, o que torna mais difícil tanto em nível nacional quanto em internacional, separar o joio do trigo. Por exemplo, não é explicitada a formação para a cidadania, mas todos os critérios apontados, se interseccionados, seguem nessa direção, de não fazer da Educação Infantil uma antecipação de uma

escola obrigatória tradicional e extremamente conteudista, contudo, alguns aspectos poderiam ter sido incluídos e não foram. Os apontaremos adiante, depois de concluir a apresentação dos três documentos.

O terceiro e último documento, o da UNESCO, tem outro processo de composição de sua escrita; origina-se de uma conferência com delegados na ONU, agências de cooperação para o desenvolvimento, organizações da sociedade civil, agentes e especialistas em educação, reunidos em Tashkent, Uzbequistão, de 14 a 16 de novembro de 2022, na Conferência Mundial sobre Políticas de Educação Infantil e Cuidados na Primeira Infância (*World Conference on Early Childhood Care and Education – WCECCE*). Este documento não tem como objetivo específico pautar a qualidade da educação da pequena infância, mas sistematiza concepções de vários países do mundo, buscando atualizar os debates referentes ao tema, visando à inovação e à construção de uma Educação Infantil transformadora, acreditando que ninguém visa transformar para piorar a qualidade, uma vez que as transformações propostas objetivam melhorias.

No preâmbulo do documento, oito pontos iniciais são destacados, como contextualização e pressupostos para as orientações, que serão apresentadas em seguida. Dentre um desses pontos, é relevante destacar a articulação com a Agenda 2030 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, especificamente o ODS 4 e sua meta 4.2, que é “[...] até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário” (ONU, p.23, 2015). Esse ponto também enumerado na quarta posição é seguido de outras ponderações, que se complementam nessa visão geral do que outras metas articuladas da Agenda 2030 também esperam/propõem para a primeira infância, defendidas nesse documento:

5. Reconhecendo que, como as desigualdades e disparidades no desenvolvimento e na aprendizagem começam cedo e muitas vezes persistem ao longo da vida, o acesso à educação infantil inclusiva e de qualidade é um importante facilitador do bem-estar e do desenvolvimento holístico, da aprendizagem integral e ao longo da vida, da igualdade de gênero e da equidade social, bem como do desenvolvimento sustentável, em que todas as crianças podem ter a oportunidade de atingir todo o seu potencial (UNESCO, p. 1, 2022).

Avaliando o documento em sua totalidade, e sua busca por transformações/melhorias na educação e cuidados na primeira infância, esse ponto fundamenta a defesa dos pontos de melhoria que são enumerados, apresentados a seguir, destacando aqueles que fazem menções à qualidade.

O documento, em sua parte central, denominada **Princípios orientadores e estratégias para uma educação infantil transformadora**, tem como base a robustez das consultas mundiais elaboradas pela UNESCO acerca do assunto, e nas conclusões apresentadas no Relatório de Referência da Conferência WCECCE, que pontua quatro grandes princípios orientadores que se desdobram em estratégias que buscam a “*transformação urgente da educação infantil*”. Os pontos são:

- Serviços de Educação Infantil de qualidade, equitativos e inclusivos para todos;
- Profissionais da Educação Infantil
- Inovação para avançar na transformação
- Política, governança e finanças

Centraremos a atenção no primeiro Princípio, pois aborda o tema da qualidade explicitamente, e é o que vem alocado em destaque dentre os demais. Ele se aprofunda enumerando oito estratégias; há duas que dialogam com perspectivas já consideradas relevantes nos documentos anteriores, que reforçam e aprofundam o tema relevante a este artigo, pois, geralmente, quando se trata da qualidade da Educação Infantil brasileira, a categoria *currículo* não entra explicitamente em voga, mesmo que seus desdobramentos em práticas cotidianas sejam elucidados. Serão apresentados na íntegra os pontos mais relevantes, mencionados ao final da apresentação das demais estratégias, para que se possa fazer uma análise em seguida. As estratégias apresentadas são:

- *Proteger e garantir o direito à educação infantil durante e após emergências e crises prolongadas;*
- *Estabelecer sistemas relevantes de monitoramento e avaliação da educação infantil.*
- *Fortalecer a educação para a paz e o desenvolvimento sustentável desde a primeira infância.*
- *Melhorar as transições dentro da educação infantil e para a educação obrigatória.* Programas de educação infantil de qualidade proporcionam aprendizagem integral e competências socioemocionais que apoiam o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças. A garantia de pelo menos um ano de educação infantil de qualidade, gratuita e obrigatória pode ajudar as crianças em situações desfavorecidas e vulneráveis na transição para educação primária.
- *Garantir serviços de educação infantil de qualidade, equitativos e inclusivos para todas as crianças, priorizando as mais vulneráveis.* Os programas e os serviços devem alcançar as crianças em situações vulneráveis e marginalizadas, bem como suas famílias e comunidades, e adaptar-se às suas necessidades. (UNESCO, p. 2-4, 2022).

Esses pontos são os que nos auxiliam a esticar o olhar na qualidade para perspectivas menos “mensuráveis” a olhos nus, que se afastam da visão tradicionalista *escolarizante e gerencialista*, e que realmente visam promover a transformação enunciada/almejada, à qual devemos ficar de olhos bem abertos. São eles:

*Garantir que todas as crianças recebam cuidados integrais e afetuosos.* A primeira infância é um momento crucial para o crescimento e desenvolvimento físico e socioemocional. Os cuidados integrais e afetuosos respondem às necessidades de boa saúde, nutrição equilibrada, segurança e proteção, aprendizagem inicial e oferta de cuidados receptivos por parte dos fornecedores de atenção primária (UNESCO, p. 2, 2022).

*Serviços de educação infantil de qualidade, equitativos e inclusivos para todos. Melhorar a relevância e a qualidade dos currículos e das práticas pedagógicas da educação infantil.* Dada a importância da educação infantil no estabelecimento das bases para vidas e sociedades prósperas, os currículos e a prática pedagógica da educação infantil devem ser construídos com base nos conhecimentos locais para desenvolver abordagem de aprendizagem centradas na criança, com base em brincadeiras, totalmente inclusivas, contextualizadas e sensíveis a questões ambientais e de gênero, que afirmem a educação multilíngue e a promoção do uso da língua materna no ensino. Os currículos e as práticas pedagógicas devem ser baseados nos mais recentes avanços científicos e culturais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (UNESCO, p. 2, 2022).

Nos princípios destacados acima, há as práticas de cuidado relacionadas a uma adjetivação subjetiva, que visa imprimir um tipo de qualidade diferenciada às práticas de cuidado, o afeto. O afeto é um sentimento espontâneo entre sujeitos, contudo, ao pautarmos o trabalho com a primeira infância, principalmente de bebês e crianças em situação de traumas e/ou vulnerabilidades, o afeto não é da ordem da espontaneidade, mas uma habilidade construída pela alteridade. Segundo o filósofo holandês Spinoza (1638 - 1677), com quem a grande filósofa brasileira Marilena Chauí dialoga muito bem sobre sua teoria dos afetos, ela nos aponta a partir que, está em jogo tanto a realidade corporal quanto a mental, sendo os afetos tudo aquilo que nos mobiliza, que mexe conosco, o que nos move individualmente, em uma dimensão pessoal-subjetiva (Chauí, 1995). Os afetos diminuem ou aumentam nossa potência de agir, sendo a alegria e a tristeza afetos primários, dos quais derivam tantos outros. A alegria aumenta nossa potência de agir e a tristeza a diminui, não sendo intrinsecamente afetos bons ou maus (Oliveira; Batista, 2012).

Somos criaturas de afeto, mas ficou convencionado que a instituição escola é o lugar da racionalidade, da praticidade, da dimensão cognitiva; por isso, afastou as dimensões subjetivas que aumentam a potência de agir oriundas dos afetos positivos. Esse ponto enseja a reflexão: será que tudo que é ofertado na educação e cuidado das crianças na Educação Infantil afeta positivamente e aumenta sua potência de agir das crianças? Como atestar essa potência como qualidade? Como dimensionar as práticas afetuosas de cuidado? Como destacar indicadores da qualidade que revelem o grau de alegria e felicidade pelo convívio coletivo das crianças e adultos/os nos espaços institucionais da educação infantil? Buscamos por conceitos, enunciados, indicadores e parâmetros de qualidade, nacionais e internacionais que defendam os sorrisos, as

perguntas, os corpos em movimento, a vontade de se expressar, o acolhimento às narrativas, os batuques, os barulhos e óbvios, suas diferentes formas de brincar, articuladas na educação e cuidado, em uma perspectiva que extrapola os cuidados apenas como práticas corporais de proteção, provisão e higienização, mas que consigam transpor o conceito de qualidade oriundo da visão aferidora de índices, de investimentos e de padrões.

Por fim, e mais importante, há várias nuances contidas no primeiro ponto do princípio de *Serviços de educação infantil de qualidade, equitativos e inclusivos para todos*. O entendimento de qualidade está relacionado aos “currículos e à prática pedagógica da Educação Infantil, e devem ser construídos **com base nos conhecimentos locais** para desenvolver abordagens de aprendizagem centradas na criança, com base em brincadeiras, totalmente inclusivas, contextualizadas e sensíveis a questões ambientais e de gênero (e em uma perspectiva intercultural)” (grifo e acréscimo da autora do artigo (UNESCO, p. 3, 2022). como sinônimo das práticas pedagógicas centradas no multilinguismo). E novamente há uma defesa da construção de especificidades locais, ou seja, culturais, em que o contexto territorial e sócio-histórico adentra nas práticas pedagógicas, formando currículos únicos que emergem da realidade das crianças. Neste ponto há uma deferência ao respeito às sociodiversidades, difíceis de serem encontradas em documentos oficiais, mesmo que esses sirvam de referência para contextos tão diversos, cultural e economicamente. Como identificar nesse aspecto um princípio de suma importância para a qualidade da Educação Infantil brasileira? É o que pontuamos a seguir.

## O CURRÍCULO COMO ESPELHO DO NOSSO CHÃO

Entre educadores gostamos de atribuir a frase “A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” ao Professor Paulo Freire, embora não esteja diretamente citada em nenhuma de suas obras, comunga com seus pensamentos expressos no livro *Educação como prática de liberdade* (Freire, 1999). Essa é uma assertiva que defende que todo ponto de vista é a vista de um ponto, só sendo possível esticar os horizontes sem se perder, tendo raízes profundas no próprio chão. Não só as tendo, como reconhecendo-as e valorizando-as. Cada chão é repleto de saberes, de cultura, de história, de ancestralidades, e partir desse ponto é o recomendável para falar, pautar, discutir assuntos que nos dizem respeito, que dizem de nós e dos nossos. A educação das crianças é, ou pelo menos deveria ser, um assunto das comunidades locais, que tomam

decisões coletivas a respeito da continuidade da formação humana dos seus. Ou, como o processo educacional das nossas crianças pode refletir quem somos e o nosso chão, entendido para além de território geográfico, mas como lugar da construção das nossas identidades culturais, étnicas, de classe, de gênero, dentro outras pertencas.

Entre o olhar para o exterior e olhar o “interior” do tema da qualidade parece haver um enorme abismo, que distancia uma ponta da outra. Como as referências da qualidade da Educação Infantil internacional nos ajudam a pensar a nossa realidade? Em primeiro lugar, mostrando que no que compete aos princípios e procedimentos técnicos e práticos que garantam a qualidade há uma espécie de acordo internacional que entende que: maior aporte financeiro; boa formação e qualificação profissional; acompanhamento e avaliação da qualidade são elementos comuns preponderantes e iniciais para a garantia da qualidade, independente da visão de educação da infância que se esteja defendendo. Uma materialidade rica, com instituições que têm boa estrutura física, boa ambientação, com recursos materiais e didáticos adequados à faixa etária são o ponto de partida. Ou seja, já é um conceito negociadamente aceito. Mas para além da riqueza dessa materialidade “tipicamente escolar”, o que mais pode ser parametrizado acerca da qualidade a partir desse olhar “esticado” para fora?

Pensamos que o que preconizou Gadotti (2010) na citação abaixo, mesmo não versando diretamente sobre a qualidade da/na Educação Infantil, a nosso ver, guarda a lógica que defendemos.

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (FREIRE). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral (Gadotti, 2010, p. 9).

A construção coletiva de princípios, diretrizes, indicadores e metas faz parte do processo de construção da qualidade socialmente referenciada, nacional e internacionalmente. Perceber alguns parâmetros internacionais nos faz refletir a respeito de nossos princípios e dos nos enunciados de qualidade, e nos faz entender que estamos bem ativos/os, enquanto área e como nação nessa preocupação, contribuindo significativamente para reflexões a partir de uma realidade repleta de desigualdades e diversidades como a brasileira, considerando que por detrás dessas narrativas há também uma disputa gerencialista da educação, que é pautada e

cooptada pelo empresariado que incide sobre a pauta da educação pública com fins privatistas.

A nossa enorme dimensão territorial, assim como os nossos números de matrículas e atendimento em diferentes tipos de redes, faz com que busquemos por perspectivas inclusivas e equânimes, que contribuam significativamente para um debate de qualidade que tem a nossa própria realidade como referência, para tanto precisamos estar sempre atentas/os e enfrentando os interesses privados nessa pauta. Contudo, as questões se complexificam ao debater as práticas pedagógicas cotidianas, ou como pensar e indicar qualidade quando essas precisam respeitar especificidades locais, se o nosso “local” é sócio e bio diverso?

Seria justamente a busca pela construção, respeito e defesa de currículos em comunhão com cada realidade, e que ainda assim tivesse a unidade do que nos constitui enquanto nação, que formaria uma *abordagem brasileira de Educação Infantil*, que não é propagada e defendida pelas políticas educacionais nacionais para a área, até o momento. Assim, buscamos por nós mesmos, tendo o currículo como espelho que, ao mesmo tempo que nos reflete, nos potencializa. Mas, se focarmos nas nossas instituições de Educação Infantil das cidades, do campo, das florestas, das terras cercadas de águas o que veremos? Não é ver pelo prazer estético, é o ver no sentido da investigação de si, do reconhecimento das nossas características, das nossas especificidades, identidades e pertencimentos, conectados com nosso “chão” histórico enquanto emergência do nosso conceito de “local”.

Nego Bispo, intelectual quilombola do sertão piauiense, trata uma pouco do que seria o nosso “orgânico”, pelo lado de cá do norte-nordeste do país, o maior número de estados e de extensão territorial. Trata de trançados, de circularidades, das cores da terra, do barro, do colorido da estampa das chitas e chitões, e vai além, para a sonoridade dos tambores e para a relação com o ambiente natural como elemento do nosso “contracolonial” (Bispo dos Santos, 2023). Mas, quando nós vamos para o chão das instituições de Educação Infantil, para as creches, para as pré-escolas, surge a preocupação com a ausência desse reflexo no espelho em que a gente devia, mas não se vê refletido, não individualidade, mas coletivamente, com os vários elementos da nossa bagagem intercultural.

Há muitas perspectivas de leitura e análise da política educacional brasileira, mas resolvemos mudar a abordagem, e tentar compreender o fenômeno das práticas pedagógicas cotidianas da/na Educação infantil brasileira como um fator de qualidade por uma perspectiva culturalista, de buscar as nossas pertencas dentro dessa

constituição política da Educação Infantil, não da política contida no documento oficial, mas de como construímos a Educação Infantil cotidianamente, nas narrativas, nas práticas, na pedagogia, na formação de professoras e professores, nos territórios, sejam indígenas, quilombolas ou urbanos. Como é que essa nossa discussão alimenta materialmente, visivelmente, o chão das instituições de Educação Infantil, imprimindo uma especificidade local como tradução de um currículo de qualidade? Quando passarmos a ver nossas especificidades locais, culturais, territoriais, valorizadas e reconhecidas também como “qualidade”.

Só quando conhecemos o empenho de outros países em criarem suas próprias “abordagens” de educação da primeira infância e de defendê-las frente a outras, é que constatamos que não temos “uma” abordagem nossa, e essa ausência cria lacunas no processo de monitoramento do que é um acordo entre nós acerca de qualidade das práticas pedagógicas cotidianas nessas instituições. Esse processo de se olhar no espelho do outro e se reconhecer, ou de não se reconhecer, é também constitutivo do processo autoformativo de se decolonizar. Nesse processo, não basta o estranhamento do alheio, é fundamental, principalmente, o reconhecimento de si, da afirmação das nossas características e da defesa delas, e isso não nasce de cima para baixo, vem organicamente do chão das instituições e se generaliza, desde que sejam práticas educativas que positivem a potência de agir de quem delas faz parte, afetando positivamente, sendo as formas de afeto positivo uma outra forma de avaliar a qualidade.

Assim, onde estão reunidos esses elementos teóricos, pedagógicos, formativos, metodológicos, imagéticos, circulares, orgânicos, e a cosmovisão de cada povo e de cada território brasileiro para podermos argumentar em defesa de uma abordagem nortista, nordestina, sulista e das demais regiões? Podemos nesse momento começar a argumentar em defesa de uma iconografia própria das nossas características culturais e das materialidades regionais, para argumentarmos em defesa da Educação Infantil com as nossas especificidades, criando não uma, mas algumas abordagens reconhecidas e respeitadas nacionalmente. Esse é um ponto de partida do qual precisamos avançar para afirmar do que somos constituídos e o que constituirá a educação de qualidade das crianças pequenas em nossos territórios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de buscar referências documentais sobre qualidade, de proferir a leitura e análise dos documentos internacionais acima citados, nos quais buscávamos encontrar novos indícios para pautar o tema da qualidade de forma diferenciada, inovadora e crítica, isso não aconteceu, pois não houve grandes novidades no encaminhamento das discussões sobre o tema, nem nos documentos internacionais, nem no nacional, que por isso acabou por não ganhar destaque nesse artigo. Contudo, a busca pela qualidade é algo dado! Não se trata mais da necessidade de defini-la, visto que os documentos não o fazem, nem como medi-la, ou mensura-la, ainda assim, a qualidade “precisa” ser atingida, alcançada, demonstrada, ou seja, trata-se de garanti-la, para tanto, aspectos que a constituem foram apresentados.

Nos coube inverter e contrariar a defesa antropológica de “estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho” tal como preconizou Clifford Geertz na obra *O saber local* (1997) ao defender a perspectiva etnográfica de encontro e relação entre culturas distintas. No caso deste artigo ensaístico a defesa é “estranhar o distante e familiarizar o local”, seguindo também uma analogia com o que escreveu José Saramago (1997) na obra *A Ilha Desconhecida*, defendendo que é preciso buscar o afastamento da nossa ilha, para poder olhá-la melhor, compreende-la de forma relacional, em perspectiva com outras realidade, não para exaltar e valorizar o lado de fora, o distante, mas justamente o contrário, para como o “distanciamento”, valorizar o local, e essa intenção foi alcançada com esse ensaio, que mesmo se debruçando sobre escritos internacionais, não os teve como mais relevantes que as discussões nacionais que ora iniciamos, ou pretendemos.

A princípio visávamos discutir questões primeiras à (re)definição de Indicadores de Qualidade Nacionais para a primeira etapa da Educação Básica, partindo do questionamento: ao seguirmos tais Indicadores, construiremos qual abordagem de Educação Infantil no Brasil? Podemos concordar que não há uma relação direta entre a definição em forma de documento normatizador de parâmetros de qualidade com equidade para todo o território nacional e a sua imediata implementação na realidade. Além de orientar, o documento também serve de instrumento de monitoramento da proferida qualidade, mas qual a base do debate da discussão sobre qualidade feita nos documentos nesse contexto histórico em que as narrativas sobre o tema se misturam?

Desde as primeiras pesquisas nacionais referentes ao tema, posteriormente à sua revisão, construção e implementação de Indicadores da Qualidade, desde o processo

de escuta e elaboração de tais documentos, havia uma espécie de consenso que quaisquer documentos que pautassem o tema da qualidade teriam esse caráter coletivo e colaborativo que o caracterizasse como uma negociação nacional em torno das dimensões de qualidade a serem defendidas. Contudo, o que voltou a acontecer na elaboração do novo documento acerca do tema é que, os pontos mais técnicos, do âmbito da gestão, dos recursos, da materialidade, da organicidade, ou seja, da parte mais organizativa, os pontos que já estavam mais ou menos consensuais, assim permaneceram. Todavia, no que compete às definições curriculares, quanto à sua fluidez, aos princípios e às especificidades, mesmo que haja orientações quando à centralidade das crianças e a defesa da partilha de conhecimento de forma não disciplinar e fragmentada, tanto o documento anterior os INDÍQUES (2009), quando o recém lançado *Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil* de 2024 não auxiliam na construção e definição de uma abordagem brasileira de Educação Infantil, ou seja, não dão a cara nem o tom do que realmente queremos como qualidade nas práticas cotidianas junto às crianças.

Assim, parâmetros e indicadores servem para auxiliarem na construção da qualidade educacional ou servirão para revelar a falta de qualidade? Partindo dessa questão, buscamos conhecer como estavam constituídos os documentos internacionais, mesmo que supranacionais, buscando apreender como ocorrem o debate e as negociações das concepções de qualidade na educação e no cuidado da primeira infância fora do país. A partir de tais leituras, foi possível perceber os usos políticos e pedagógicos de documentos que visam revelar e fomentar a qualidade educacional como uma política socialmente referenciada, como um fenômeno homogêneo. Contudo, sem antes debater em profundidade as especificidades da Educação Infantil que queremos, e como no Brasil - de norte a sul -, para além dos olhares especializados, cada cidadã e cidadão possa ver e “afetar-se” com a qualidade a olhos nus, não será um documento que garantirá a qualidade, mas a construção da Educação Infantil como um projeto de bem comum local. As creches e pré-escolas, para além de “fóruns da sociedade civil”, como prescreveram Dahlberg, Moss e Pence (2019), são um espaço cultural comunitário que precisa ganhar as vezes de museu, de teatro, de espaço que agregue e potencialize as artes e cultura de cada povo e território brasileiro, para assim garantirem realmente qualidade. Há de se continuar esse debate a respeito das implicações e definir a qualidade educacional como uma política social e cientificamente referenciada para uma etapa educacional, sem antes debatermos e construirmos uma abordagem nacional para essa mesma etapa.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 05/2009: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/DCNEI**. Brasília: CNE, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2024.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.
- CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013.
- CANAVIEIRA, Fabiana O. **A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2010.
- CHAUÍ, Marilena. **Espinosa: Uma Filosofia da Liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectiva pós-modernas**. Porto Alegre: Editora Penso, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HAN, Byung-Chul. **O espírito da esperança: contra a sociedade do medo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.
- IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: a mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022
- OLIVEIRA, Leila; BATISTA, Eduardo P. Corpo e cuidado - um desafio para a sociologia (da infância). FARIA, Ana Lúcia G. de; SILVA, Adriana A. (Orgs.). **Sociologia da Infância II em tempos de pandemia e necropolítica**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 1- 293. v.1.
- ONU. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. UNIC Rio: ONU BRASIL, 2015.

UNESCO. World Conference on Early Childhood Care and Education: **Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education**, 16 November 2022. Publicado em 2022 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045> por Acesso em 9 mar. 2025.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativa a sistemas de educação e acolhimento na primeira infância de elevada qualidade**. Jornal Oficial da União Europeia, 5 jun. 2019. Disponível in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)) Acesso em: 10 fev. 2025.

UNIÃO EUROPEIA. **Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância**. Comissão De Educação da U.E., 2018. Disponível in: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/principios\\_e\\_fundamentos\\_de\\_um\\_quadro\\_qualidade\\_para\\_a\\_ei\\_2018.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/principios_e_fundamentos_de_um_quadro_qualidade_para_a_ei_2018.pdf) Acesso em: 10 fev. 2025.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

#### **HORIZONTES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRANHAR O DISTANTE E FAMILIARIZAR O LOCAL**

Horizons of Quality in Early Childhood Education: Defamiliarizing the Distant and Familiarizing the Local

**Fabiana Oliveira Canavieira**

Doutora em Educação

Departamento de Educação I

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

São Luís - MA, Brasil

[fabicanavieira@yahoo.com.br](mailto:fabicanavieira@yahoo.com.br)

<https://orcid.org/0000-0003-1484-4549>

### ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Endereço para correspondência: Departamento de Educação I - Centro de Ciências Sociais – UFMA, Avenida dos Portugueses, 1966, bairro do Bacanga, São Luís, Maranhão. CEP: 65085-580.

### AGRADECIMENTOS

Agradeço às queridas Olívia Coelho e Amanda Lima pelas leituras e contribuições.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** F. O. Canavieira

**Coleta de dados:** F. O. Canavieira

**Análise de dados:** F. O. Canavieira

**Discussão dos resultados:** F. O. Canavieira

**Revisão e aprovação:** F. O. Canavieira

### 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: 02-04-2025 – Aprovado em: 31-05-2025