



# OS PARÂMETROS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIMENSÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DUAS ESCOLAS DO RIO GRANDE DO SUL

## The quality parameters in the kindergarten and the dimension of the pedagogical practicing in two Rio Grande do Sul's schools

**Sueli SALVA**

Departamento de Metodologia de Ensino  
Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, Brasil  
[sueli.salva@uol.com.br](mailto:sueli.salva@uol.com.br)

<https://orcid.org/0000-0002-6760-770X>

**Janaína Raquel COGO**

Setor de Assessoria Pedagógica  
Instituto Federal Farroupilha  
Santa Rosa, Brasil  
[janaaraquelsr@gmail.com](mailto:janaaraquelsr@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2330-2506>

**Heloisa ELESBÃO**

Professora da Educação Básica  
Prefeitura de Santa Maria  
Santa Maria, Brasil  
[elesbaoheloisa@gmail.com](mailto:elesbaoheloisa@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5322-2510>

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

## RESUMO

Este artigo tem o objetivo de problematizar a concepção de criança e as práticas pedagógicas na educação infantil de duas instituições, situadas nas regiões central e noroeste do Rio Grande do Sul, tendo como referência os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Evidencia-se a necessidade de que os parâmetros sejam discutidos nos sistemas de ensino para que aspectos constantes no documento sejam efetivamente contemplados nas instituições visando que as práticas pedagógicas contemplem as dimensões de indissociabilidade entre o cuidar e o educar, a articulação entre os campos de experiência e formação docente. As pesquisas indicaram a fragilidade, tanto em relação ao respeito à especificidade da educação infantil nas práticas pedagógicas, como na formação docente. Outros aspectos observados no documento, condições de infraestrutura e de materiais, são importantes pontos de interseção para que as práticas pedagógicas possam contemplar os direitos de aprendizagem das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Criança. Infância.

## ABSTRACT

This article has as objective to problematize the concept of childhood related to the pedagogical practices in the Early Childhood Education within three educational institutions located in the Rio Grande do Sul's central and northwest region, having as a reference the National Early Childhood Education Parameters. It evinces how necessary is that the parameters be discussing in the teaching systems in order to the aspects, which are in the document, being effectively reached in the institutions aiming that the pedagogical practices reach the aspects of the inseparability between the take care, the teaching and the articulation between the fields of experience. Another seen aspect on the document, such as the preschool education peculiarities, facilities and infrastructure conditions, are important intersection points for that the pedagogical practices can reach the children's learning rights.

**KEYWORDS:** National Early Childhood Education Parameters. Pedagogical Practices. Child. Childhood.

## **INTRODUÇÃO**

Desde que a Educação Infantil se tornou a primeira etapa da Educação Básica a qualidade de atendimento passou a fazer parte das discussões de investigadores da área, de professoras e professores da Educação Infantil, bem como de movimentos sociais que haviam lutado pelo direito das crianças a creche. Em 2006, tendo como consultoras as professoras Maria Lúcia de Machado e Maria Malta Campos, foram publicados pelo Ministério da Educação o volume 1 (Brasil, 2006a) e o volume 2 (Brasil, 2006b) dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: um encarte contendo Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil e um volume contendo outras orientações sobre a infraestrutura, um marco na construção de parâmetros para a Educação Infantil, que orienta a construção de indicadores de qualidade. A partir dos parâmetros e de seus indicadores, pode-se compreender em que medida as práticas desenvolvidas atendem critérios de qualidade e respeitam a criança.

Já no ano de 2009 o Ministério da Educação produziu um documento que apresenta “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos das crianças” (Brasil, 2009a). O documento representa um marco político e pedagógico na construção de uma concepção de qualidade na Educação Infantil centrada nos direitos das crianças de 0 a 3 anos.

Considerando a dificuldade de definir o que é a qualidade, tanto os profissionais da área da Educação Infantil, quanto o Ministério da Educação, ocuparam-se de empreender uma discussão e elaborar definições com vistas a atender a demanda da área. Em relação ao conceito de qualidade nos ancoramos na definição do documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2009b) publicado pelo Ministério da Educação que nos coloca o desafio de definir qualidade ponderando que é um conceito multifacetado, complexo e que para seu entendimento é preciso considerar aspectos sociais, valores de cada sociedade, de cada grupo, cultura. Segundo o documento o conceito está relacionado ao modo como são compreendidos os direitos das crianças e atenção que cada sociedade oferece a criança, o modo como a sociedade entende a responsabilidade de educação e cuidado das crianças e, ao mesmo tempo, os direitos das mulheres, considerando que há uma vinculação entre os direitos das mulheres e os direitos a educação das crianças. Maria Malta Campos (Brasil, 2009b) na apresentação do documento salienta que “[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas

locais” e a partir disso define-se o que se considera a melhor estrutura, a melhor formação, as melhores práticas, a concepção de criança e infância de acordo com princípios éticos, políticos e estéticos e que atendam da melhor forma as crianças. Além de discutir o conceito de qualidade o documento apresenta sete dimensões que precisam ser consideradas para avaliar a qualidade do atendimento a Educação Infantil: São eles: “1. planejamento institucional; 2. multiplicidade de experiências e linguagens; 3. interações; 4. promoção da saúde; 5. espaços, materiais e mobiliários; 6. formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7. cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social”.

Assim, este artigo considerará para análise as dimensões colocadas, e o conjunto de documentos que atuam como balizadores para pensar a qualidade na Educação Infantil a concepção de infância e criança, a partir do olhar para as práticas educativas de dois contextos. O avanço das discussões permitiu adensar as dimensões presentes no documento de 2024 para que além da qualidade possa ser pensada a equidade que diz respeito a necessidade de corrigir as barreiras em relação ao acesso à escola, à distribuição de recursos para corrigir desigualdades sociais, raciais, de gênero e regionais, com deficiência e outras; e reconhecer a diversidade sociocultural, étnica, de gênero, linguística, regional e outras (Brasil, 2024c).

A partir disso, este artigo tem como objetivo problematizar a concepção de criança e as práticas pedagógicas na Educação Infantil de duas instituições, situadas nas regiões Central e Noroeste do Rio Grande do Sul, tendo como referencial os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 1996) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009b). Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil estabelecem indicadores (padrões orientadores) para os sistemas de ensino acerca dos requisitos necessários a serem observados nas instituições de Educação Infantil, com vistas a quantificar ou aferir a aplicabilidade do parâmetro. Embora sejam documentos distintos, são complementares. O artigo se vincula a um projeto de pesquisa maior aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa que busca compreender as práticas pedagógicas construídas em contextos da Educação Infantil, considerando pensamentos e linguagens educativas, filosóficas, históricas e sociológicas que envolvem a Educação Infantil; os dados foram construídos a partir de observação em contexto, que envolvem duas pesquisas de doutorado. A partir dos dados são tecidas reflexões sobre aspectos que os parâmetros determinam que precisam ser observados para que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de

direito e produtores de cultura, nas práticas pedagógicas das duas instituições pesquisadas.

Considera-se a necessidade de que os parâmetros sejam discutidos nos sistemas de ensino para que aspectos constantes no documento se efetivem nas instituições, contemplando nas práticas pedagógicas as dimensões de indissociabilidade entre o cuidar e o educar, a articulação entre os campos de experiência e direitos de aprendizagem. O documento apresenta as condições de infraestrutura e de materiais como importantes pontos de interseção para que as práticas pedagógicas possam contemplar os direitos de aprendizagem das crianças. Embora o artigo tenha como foco central as propostas pedagógicas e a concepção de criança, não serão negligenciadas as outras dimensões, a saber: Gestão da Educação Infantil; identidade e formação profissional; avaliação da Educação Infantil e infraestrutura; edificações e materiais.

O artigo inicia apresentando as principais políticas públicas para a infância, com foco nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006; Brasil, 2018; Brasil, 2024) em relação à dimensão das práticas pedagógicas na Educação Infantil e a concepção de criança. A segunda seção abordará a metodologia de pesquisa considerando a perspectiva de pesquisa narrativa e, por fim, abordará as práticas pedagógicas construídas nos contextos de Educação Infantil: a especificidade do campo, os contextos e a relação com os parâmetros.

## **OS PARÂMETROS DE QUALIDADE**

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, existentes desde 2006, com atualização em 2018 e a última versão em 2024, tem como objetivo “[...] orientar os sistemas de ensino com padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das instituições de Educação Infantil, contribuindo para um processo democrático de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas [...]” (MEC, 2024), tendo seu foco nas crianças de zero a cinco anos. A preocupação com a qualidade do atendimento é anterior, visto que o Ministério da Educação produziu um documento que apresenta “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos das crianças” (BRASIL, 1996) e “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” publicado no ano de 2009 em segunda edição.

O documento de 2006 abrangia as crianças de zero a seis anos de idade, já trazia a problematização acerca da necessidade de compreender as crianças como sujeitos

históricos e sociais, não como seres ainda vazios de conhecimentos do mundo. Sinalizava a importância da criação de uma Pedagogia para a Infância, com a contribuição de áreas, como a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia, tendo a criança “[...] como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra” (Brasil, 2006, p. 13).

Apesar de, ao nascer, o bebê necessitar da figura de um adulto para sobreviver, desde o nascimento há uma interação entre a criança recém-nascida e o mundo que a cerca, que interfere no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, com o passar do tempo, essas interações vão se modificando, considerando que a criança, ao longo de sua vida, vai crescendo e se desenvolvendo (Brasil, 2006). Assim, de acordo com a concepção do documento, a criança, em sua singularidade, precisa ser percebida como ser inteiro, como sujeito em processo de desenvolvimento, ser de agência, não de faltas. A criança é um ser em processo de crescimento e desenvolvimento de forma integral, que vai se transformando à medida que cresce.

Portanto, o próprio documento de 2006 já se preocupava em garantir às crianças o status de sujeitos históricos e de direitos, capazes de interagir, desde o seu nascimento, em sociedade. O documento trazia, ainda, importantes informações acerca da prática pedagógica que considera a efetiva proposição de um trabalho pautado nos parâmetros de qualidade da Educação Infantil, tendo a ideia de que as crianças são sujeitos de direitos, com o advento de seu nascimento e por sua singularidade se tornam sujeitos únicos, capazes, competentes, produtores de cultura.

A importância do cuidar e educar também é evidenciada, sinalizando para a necessidade de práticas que possibilitem às crianças o desenvolvimento pleno, além da apropriação, bem como produção de culturas, tendo como necessidade apoiar as crianças em seus processos espontâneos de interação, incentivando-as a:

[...] brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil (Brasil, 2006, p. 19).

O brincar e as interações livres, ainda que planejadas e com intencionalidade, a busca pela curiosidade e as formas de expressão, tão mencionadas atualmente, já eram debatidos e defendidos no documento de 2006. Então, por que será que é tão difícil ainda pensarmos a Educação Infantil a partir dessas perspectivas? O que nos falta?

A desigualdade existente em nosso país, obrigatoriamente, perpassa os espaços educacionais e, por consequência, a Educação Infantil, infelizmente. Discutir sobre práticas pedagógicas e parâmetros de qualidade da Educação Infantil sem considerar essas desigualdades fragiliza o debate, razão pela qual, já em 2006, os parâmetros estavam preocupados com as desigualdades, pois, segundo o documento, era/é necessário construir programas que tenham como foco a superação das desigualdades, sejam elas sociais, étnicas, raciais, de gênero, econômicas, regionais, colocando a criança como prioridade absoluta, conforme orienta a Constituição Federal de 1988.

Discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (Brasil, 2006, p. 23).

Entre o ano de 2006 e o ano de 2018, 12 anos se passaram — para que novos parâmetros de qualidade da Educação Infantil fossem elaborados — e muitas foram as mudanças no mundo, principalmente no cenário da educação. Os novos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2018) acompanham essas mudanças, sendo uma delas a idade que compreende a Educação Infantil — 0 a 5 anos e 11 meses.

O texto de 2006, conforme os próprios Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, de 2018, teve “[...] o objetivo de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento das Instituições de Educação Infantil [...]” (Brasil, 2018, p. 8). O documento de 2006 é dividido em duas partes (volumes), sendo a primeira mais conceitual e a segunda mais voltada à listagem dos indicadores a serem atingidos. O documento de 2006 tem um texto mais fluido, preocupado em trazer concepções pedagógicas acerca do ser criança e a forma como nós devemos vê-las, para efetivamente garantir que nossa prática pedagógica seja efetiva e com qualidade. Ao contrário do texto de 2018, em que vemos uma escrita mais direcionada a metas e objetivos a serem cumpridos.

Em síntese, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 12) “[...] pretendem ser a base para formular, implementar e avaliar Políticas Públicas, desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação da melhoria da qualidade, desenvolver ferramentas para medir a qualidade das práticas empregadas por adultos

em diferentes serviços". A redação do documento diz muito sobre as políticas públicas de governo implementadas em cada período.

Sintetizando a diferença entre os documentos, considerando que o de 2006 (talvez, por ter sido organizado em dois volumes) estava mais preocupado em fornecer ideias e possíveis caminhos para que os parâmetros fossem alcançados, a versão de 2018 é mais diretiva, trazendo mais os objetivos a serem alcançados para que, efetivamente, haja uma qualidade na Educação Infantil.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2024 tiveram sua elaboração ainda no ano de 2023, tendo como base as versões anteriores e contando com um processo participativo e democrático. Conforme o MEC (2024), com a intenção de não desconsiderar toda a pluralidade existente no que diz respeito aos aspectos relacionados à qualidade da Educação Infantil, "[...] o documento está organizado em cinco dimensões, sendo elas: Gestão da Educação Infantil; Identidade e Formação Profissional; Projeto Político Pedagógico; Avaliação da Educação Infantil e Infraestrutura; Edificações e Materiais".

Paulo Fochi (2024), em live na plataforma YouTube, dissertou sobre os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil. Para o autor, desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen) (Brasil, 1996), vários foram os movimentos em torno da busca por uma melhor qualidade na Educação Infantil, no entanto, o grande marco para essa etapa da Educação Básica foi a elaboração dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, em 2006.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil vieram a fim de garantir que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade (como o próprio nome já menciona), mas, acima de tudo, garantir às crianças seus direitos de serem reconhecidas como sujeitos históricos e de direito, buscando mudar o status de Educação Infantil como assistência para Educação Infantil como direito de aprendizagem. O documento (Brasil, 2024a) ressalta a necessidade de as crianças terem acesso à Educação Infantil sendo, também, a qualidade, além do acesso, importante para a efetivação do direito das crianças. Ele reconhece as desigualdades, tanto de acesso como de qualidade oferecidos nas escolas de Educação Infantil do país.

Ainda que haja melhora paulatina dos indicadores de acesso à creche e uma tendência crescente de universalização da pré-escola, desigualdades de acesso e de qualidade do atendimento têm sido reiteradamente elencadas em dados oficiais e em pesquisas acadêmicas. Há muito se sabe que há diferenças no acesso à vaga em Educação Infantil, a depender do local de nascimento das crianças, da classe social a que pertencem, de seu gênero, de suas características étnico-raciais, etárias e territoriais, além de sua condição de desenvolvimento (por exemplo: com ou sem deficiência) (Brasil, 2024a).

Ao reconhecer as desigualdades nos diferentes territórios, a nova versão dos parâmetros também ressalta que as desigualdades de acesso e de qualidade se acentuam, dependendo: se as crianças possuem alguma deficiência, das características étnico-raciais, da classe social, das condições de saúde das crianças, se pertencem a comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a), o principal avanço desse documento, em relação aos anteriores, é a consideração às multiplicidades de crianças que compõem o país, considerando-as como crianças reais e não abstratas. Assim, reconhece e identifica as multiplicidades de infâncias presentes em nosso território, inclusive, atentando para especificidades que possam ser necessárias para que as diversidades sejam atendidas em suas particularidades. Sendo esse um princípio para uma Educação Infantil democrática e de qualidade.

O texto do novo documento (Brasil, 2024b) serviu de base para a aprovação das Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024a) e a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 17 de outubro de 2024, estabelece caráter mandatório às Diretrizes. As Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil têm por objetivo fundamental:

I - os processos de tomada de decisão na formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas destinadas à Educação Infantil nas 3 (três) esferas de governo; II - os processos de gestão administrativa e pedagógica das instituições públicas e privadas que ofertam a Educação Infantil; e III - os processos de acompanhamento, monitoramento e avaliação da qualidade da Educação Infantil desenvolvidos por órgãos de controle interno, controle externo e controle social (Brasil, 2024a, p.47).

Portanto, a Resolução CNE/CEB n.º 1, de outubro de 2024, estabelece diretrizes de caráter mandatório a fim de promover qualidade e equidade na Educação Infantil, contendo orientações que buscam apoiar decisões em políticas públicas, melhorar a gestão nas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, e garantir o monitoramento da qualidade pelos órgãos de controle e sociedade. A publicação dessa resolução vem contribuir ainda mais para a efetiva garantia da qualidade e, principalmente, equidade da Educação Infantil, atendendo as especificidades dessa etapa da Educação Básica no período atual de nossa sociedade (Brasil, 2024a).

O documento das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a) estabelece orientações para garantir que a Educação Infantil oferecida no Brasil seja de qualidade e acessível de forma equitativa. Ele define

princípios que devem orientar as políticas públicas, direcionando as esferas federal, estadual e municipal na formulação, implementação e monitoramento de políticas voltadas à primeira infância, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Além das políticas públicas, as diretrizes (Brasil, 2024a) que abordam a gestão administrativa e pedagógica nas instituições de Educação Infantil, sejam elas públicas ou privadas, orientam sobre a organização dos espaços, o planejamento pedagógico e o papel dos profissionais da educação, garantindo que todas as crianças tenham acesso a um ambiente seguro, inclusivo e estimulante. O documento busca orientar para que práticas pedagógicas e administrativas contribuam para o bem-estar e aprendizado das crianças. Por fim, o documento trata dos mecanismos de acompanhamento e avaliação da qualidade da Educação Infantil que devem ser adotados pelos órgãos de controle interno, externo e social. Ele destaca a importância do monitoramento regular das condições e dos resultados das práticas educacionais, de modo que a Educação Infantil atenda a padrões de qualidade estabelecidos e reduza desigualdades. As diretrizes reforçam, assim, o papel de diferentes atores sociais e institucionais no compromisso de garantir uma Educação Infantil inclusiva.

Além disso, muitos são os pontos interessantes trazidos para o debate nessa resolução (Brasil, 2024a), como a perspectiva de uma Educação Infantil multi-idade e as especificidades da Educação Infantil para as mais diversas modalidades da educação, como educação quilombola, indígena, educação especial, do campo e bilíngue para surdos.

## **METODOLOGIA: A PESQUISA NARRATIVA E OS CONTEXTOS**

O presente artigo, visando problematizar as práticas pedagógicas construídas em duas instituições de Educação Infantil, em diálogo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, fez uso da metodologia de pesquisa narrativa que abarca a possibilidade de ser descritiva e explicativa, conforme postulam Jean Clandinin e Michael Connely (2015). Os dados foram produzidos a partir da observação in loco e registro em diário de campo, o tempo de observação variou entre as duas instituições, sendo que na primeira foi de três de meses (outubro a dezembro de 2023). Já na segunda, a produção dos dados durou oito meses (maio a dezembro de 2023), e além das observações, contou com a realização de entrevistas, as quais foram gravadas e transcritas. Embora cada pesquisa tivesse o problema específico, os parâmetros de

qualidade são documentos orientadores que permitem analisar aspectos estruturais dos contextos bem como a concepção de infância e criança que atravessam os contextos e as práticas educativas que balizam a reflexão proposta neste artigo.

Clandinin e Connely (2015) argumentam que a pesquisa narrativa está atravessada por tensões que pertencem à interação e a esta envolvem a temporalidade, o contexto, as pessoas, as ações e a certeza sempre provisória, narrada a partir das observações nos contextos. Em relação à temporalidade das pesquisas, aconteceram no decorrer do ano de 2023. Em relação aos contextos, serão narradas situações de cada um, estará explícito se o espaço é externo (pátio, praça) ou se é interno (sala de aula). A tensão que envolve as pessoas, no caso, aqui, professoras e gestoras, tem relação com a temporalidade, uma vez que um sujeito se situa no mundo e é influenciado pelo contexto, políticas e modo de pensar a educação. Ter os parâmetros como lentes para olhar os contextos, em especial a concepção de criança e infância, exige um olhar crítico em relação as práticas educativas no que diz respeito ao tratamento das crianças e as propostas elaboradas. A ação de observar e narrar, conforme Clandinin e Connely (2015), exige do pesquisador uma interpretação daquilo que ele está percebendo, fazendo a relação entre a ação e o significado que ela pode conter. Para isso, é importante observar atentamente os contextos, as ações e concepções de criança e infância. Assim, a atitude em uma perspectiva narrativa é a de fazer o melhor, considerando as circunstâncias, consciente de que há outras possibilidades, outras interpretações" (Clandinin E Connely, 2015, p. 65).

Em síntese, a escolha dos contextos ocorreu pela inserção das pesquisadoras no contexto, por serem do lugar, a temporalidade é o contemporâneo; o contexto as duas instituições que atendem crianças da Educação Infantil; as pessoas, as professoras e as gestoras desses contextos, as ações são os modos de atuação pedagógica com as crianças e decisões quanto à organização da estrutura das escolas, os ambientes e as materialidades, os modos de compreender as crianças, em cada contexto, e as interpretações possíveis (que problematizam a certeza) relativas à concepção de criança e às práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

A fim de possibilitar melhor compreensão do cotidiano vivido em cada uma das instituições, bem como o entendimento acerca da influência dos parâmetros e indicadores de qualidade e o modo como são compreendidas as crianças, faremos a descrição do cotidiano de cada uma das instituições e das condições da oferta de Educação Infantil em ambas.

A primeira instituição está situada na região central do Rio Grande do Sul. É uma escola de Ensino Fundamental, na qual são ofertadas turmas de Educação Infantil (Pré-escolas A e B). Na região, é comum que exista a oferta de turmas de Educação Infantil dentro de espaços totalmente voltados ao Ensino Fundamental. Trata-se de uma instituição de ensino público municipal, fundada no ano de 1960. A rede conta com três escolas de Educação Infantil (nenhuma delas atende em turno integral e só duas atendem bebês) e 11 escolas de Ensino Fundamental que atendem turmas de Educação Infantil (Pré-escolas A e B). As escolas de Educação Infantil atendem, juntas, 506 crianças, já as escolas de Ensino Fundamental atendem 469 crianças. Os dados são referentes ao percentual de crianças nessa faixa etária no ano de 2024. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em seu último Censo (2022), o município tinha 1.871 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, o que representaria, hoje, 52,11% das crianças dessa faixa etária na escola.

Na escola pesquisada a arquitetura é de atendimento do Ensino Fundamental, apenas se difere pelo tamanho das mesas na sala. Neste sentido pode-se dizer que a dimensão espacial neste contexto não é respeitada, uma vez que não reflete “uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo” conforme o documento dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2006). A dimensão da formação tampouco é considerada, pois embora elas sejam ofertadas em separado, o forte apelo para a antecipação da escolarização das crianças ainda na educação infantil sempre é percebido. Interessante observar que nas formações as professoras da Educação Infantil são questionadas e pressionadas pelas professoras do Ensino Fundamental, principalmente, a antecipar o processo de alfabetização ainda pré-escola, mas nenhuma vez as professoras do Ensino Fundamental foram questionadas, seja por um profissional da escola ou pelo profissional formador por desconsiderar as especificidades das crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental, uma vez que há queixas de que elas não sabem nem mesmo pegar e o caderno e só querem brincar. Ou seja, há neste contexto uma naturalização da antecipação do Ensino Fundamental ainda na Educação Infantil e desrespeito a criança que chega no Ensino Fundamental. Em relação as professoras da Educação Infantil as mesmas participam do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, com formações específicas para os professores de pré-escola vinculados ao Programa Alfabetiza Tchê, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

A segunda instituição é uma escola municipal de Educação Infantil, situada no noroeste do Rio Grande do Sul. A escola pesquisada foi inaugurada no ano de 2012 e construída por meio do programa ProInfância, do Governo Federal, atende 157 crianças, distribuídas em nove turmas de crianças na modalidade creche (0 a 3 anos), com maioria das matrículas em regime integral. O atendimento das crianças é realizado por monitores e professores de Educação Infantil. A escola conta com uma boa estrutura física, possuindo, além das salas de referência, quatro solários, parque infantil, área coberta com brinquedos, brinquedoteca, área de areia, sala de professores, entre outros espaços. Em relação a dimensão de espacial pode-se dizer que esta escola está muito mais alinhada ao que propõem os Indicadores de Qualidade para a Educação infantil (Brasil, 2009b).

A rede municipal desse município conta com 20 escolas de Educação Infantil, e atende 2.638 crianças e outras 583 crianças de pré-escolas que estão alocadas dentro de escolas de Ensino Fundamental, das redes municipal e estadual. Quanto ao direito ao acesso à Educação Infantil, a rede municipal conta com cerca de 930 crianças<sup>1</sup>, na faixa etária de 0 a 3 anos, na fila de espera. Esse é um importante dado a ser considerado, pois os próprios Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a) reconhecem que muitas crianças do país ainda não possuem acesso à Educação Infantil e esses dados variam conforme as regiões do país.

As formações continuadas da rede são organizadas pela escola e pela secretaria municipal de educação e cultura, sendo dispostas conforme planejamento anual. As professoras das turmas de pré-escola também estão realizando formações do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil.

## **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESPECIFICIDADE DO SER CRIANÇA E A RELAÇÃO COM OS PARÂMETROS**

Conforme indicamos no resumo, a concepção de criança é importante para a escrita de nosso artigo, uma vez que as práticas pedagógicas são construídas ancoradas em uma perspectiva de criança que se explicita na prática. Historicamente, acompanhamos importantes mudanças sobre o entendimento de criança ao longo dos

---

<sup>1</sup> Dados fornecidos pela Prefeitura Municipal do município pesquisado, no mês de dezembro de 2024. Conforme informado, esses são dados que variam diariamente, devido à entrada de novas crianças na fila de espera e ingresso de crianças nas escolas de Educação Infantil do município. A rede municipal pretende reduzir o número de crianças na fila de espera no início do ano letivo de 2025.

anos, em especial os estudos da Psicologia, da Pedagogia e, mais contemporaneamente, da Sociologia da infância.

O surgimento do conceito de infância possibilita a construção de outras compreensões sobre a criança. Jacques Gélis (1991), no artigo “A Individualização da Criança”, afirma que, até o século XIX, a criança ocupava o lugar da garantia e, ao nascer, carregava consigo a responsabilidade da linhagem de sua família. A criança tinha seu próprio corpo, mas também era um ““Os outros”, os da Grande Família, dos ancestrais e dos mortos” (Gélis, 1991, p. 12, grifo do autor). Para o autor, essa compreensão imprime uma contradição entre o lugar do coletivo e o direito de existência como sujeito com identidade própria. O corpo pertencia à criança se assegurasse que representasse a garantia da continuidade. A criança representava na família, não a si própria, mas carregava em si a coletividade daquela comunidade, de algum modo pertencia a ela. A educação da criança era conduzida inexoravelmente para cumprir esse papel de continuidade, a razão pela qual as preocupações com a saúde se acentuam. Gradativamente, os interesses pelo indivíduo, pelo sujeito, corpo criança assumem um novo lugar e surge “uma Imagem de corpo [...] Uma criança que amam por ela mesma e que constitui sua alegria de cada dia” (Gélis, 1991, p. 317).

Essa forma de compreender a criança opera uma mudança cultural importante que, segundo Gélis, levou muito tempo e não há uma cronologia que possa ser estabelecida, tampouco uma linearidade na concepção de criança. É a partir do Renascimento que surgem outras preocupações, não só com o corpo da criança, mas com o sujeito criança. Portanto, observa-se que as preocupações com a criança, como sujeito com identidade própria desde o nascimento, são recentes e, ainda que essa mudança de pensamento tenha sido retomada nos estudos sobre a criança e que, hoje, se possa compreender que cada sujeito pense o direito à liberdade sobre os corpos, sabemos que essa não é uma verdade, sabemos que existem inúmeros mecanismos de controle dos corpos. Por um lado, isso se deve à grande dependência que as crianças têm dos adultos a partir do seu nascimento e essa condição complexifica a possibilidade de compreendê-las como sujeito com identidade própria.

Aldo Fortunati, docente na Universidade de Florença, ao considerar a discussão sobre a identidade da criança um tema novo, faz um alerta dizendo que o fato de a criança precisar de cuidados dos adultos não significa que ela, como qualquer outro sujeito, não tenha uma identidade. Para o autor

[...] é justamente essa imaturidade - que a natureza presenteia infância humana como um tempo para construir identidade e olhares capazes de se distanciarem

da base biológica, abrindo-se para a possibilidade de leitura de mundo e de vida através da cultura e da invenção criativa - não é interpretada como algo rico em potencialidade (Fortunati, 2018, p. 15).

A construção dessa perspectiva, por um lado, decorre da ideia de que, nas diferenças de forças, predomina o adulto mais forte que impede uma mudança de paradigma, mantendo "a continuidade do que já existe através do controle e da submissão". De outro lado, ao operar esse controle, o potencial de mudanças que as crianças carregam consigo, até mesmo pelo fato do seu nascimento, "é destituído e desaparece antes mesmo de ser utilizado" (Fortunati, 2018, p. 12).

Conforme Fortunati, quando o adulto prevalece sobre a criança ele impede que ocorra a mudança e que a identidade da criança se evidencie e seja reconhecida. Essa negação obstaculiza a oportunidade de o adulto entender o mundo a partir da perspectiva da criança. Reconhecer a identidade da criança, desde a tenra idade, exige um exercício para mudar de perspectiva, como Fortunati alerta. É preciso estar atento às curiosidades das crianças desde o momento que elas começam a se manifestar, por exemplo, o bebê quando ainda está no berço e procura tocar os objetos, tentando levá-los à boca, ou explorando materialidades disponibilizadas ou quando se movimenta para buscar um objeto que saiu de seu alcance. No primeiro momento, esses gestos contêm características exploratórias, mas, em pouco tempo, já se tornam um gesto exploratório.

As raízes da atitude natural das crianças para conhecer o mundo através da exploração e experimentação ativa do que podem fazer e os efeitos que ocorrem a partir das suas ações são profundas pelo menos, coincidindo com o início da vida, precedendo sua capacidade simbólica e linguística, pois constituem o pré-requisito indispensável para o desenvolvimento das mesmas. Estamos, portanto, muito longe da ideia de que as crianças sejam organismos vivos destinados a se tornarem pessoas somente com o passar dos anos (Fortunati, 2018, p. 17).

Nesse ponto, percebe-se o rompimento do paradigma de que a criança é um vir a ser para aceder à percepção de criança como ser que é, desde o seu nascimento. Portanto, não é a formação, a educação que tornará a criança sujeito, senão que é sujeito desde que nasce. Elas são, como qualquer outro adulto, sujeitos que se constituem continuamente, que mudam constantemente, como qualquer outro, que compreendem e interpretam o mundo, constroem sentidos sobre o mundo, são ativas, protagonistas, com potencialidades e capacidades que se modificam durante o curso da vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) operam com a perspectiva de criança que se alinha ao pensamento de Aldo Fortunati, ao afirmar que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

Na mesma linha de pensamento, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, ainda na versão de 2006, afirmam que “a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura” (Brasil, 2006, v.1). O documento, ainda, alerta para a necessidade de superação da perspectiva que ora via a criança como ser pronto ao nascer, ora como sujeito vazio, ou, ainda, que se desenvolvia a partir, puramente, de iniciativas próprias. Visões essas que foram superadas a partir de um novo paradigma que define a criança como capaz, como “competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra” (Brasil, 2006, v.1) e essa perspectiva é que sustenta a pedagogia da infância.

O documento elaborado em 2018 recomenda que os profissionais das instituições de Educação Infantil “precisam reconhecer a criança em sua individualidade, respeitando as suas diferenças, preferências, singularidades e entendendo-as como membros ativos e participantes da construção do seu aprendizado” (Brasil, 2018).

Se essa perspectiva está colocada em importantes documentos da Educação Infantil, algo neste percurso está frágil pois observou-se que nem sempre a criança se institui como centro da prática e a atuação das professoras na Educação Infantil não respeita a dimensão da qualidade formativa. Com o intuito de facilitarmos o entendimento dos leitores acerca da identificação das práticas trazidas em cada uma das instituições de Educação Infantil que foram objeto de estudo deste artigo, as denominaremos por escolas A e B, respectivamente.

A escola A fica localizada na região central do Rio Grande do Sul e, como citado anteriormente, é de Ensino Fundamental e atende turmas de Educação Infantil. Além de ser uma escola de Ensino Fundamental, também tem compartilhamento de professoras entre a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, aqueles que atuam na Educação Infantil em um turno, no contraturno, estão trabalhando com as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Essa atuação em conjunto, nas duas etapas da Educação Básica, em si, não é um problema, desde que sejam respeitadas as especificidades de cada etapa e que a formação corresponda ao que está proposto na dimensão da formação de acordo com os Indicadores de Qualidade. O que percebemos, em conversas com as professoras e nas observações é que elas, ao aderir o regime suplementar de carga horária (segundo elas

por necessidade financeira), se veem obrigadas a atuar em turmas de diferentes etapas e não há preocupação por parte da gestão da escola ou da Secretaria de Educação em ofertar essas horas suplementares na mesma etapa em que a professora já atua, mais se identifica e realizou ingresso por concurso. Além disso, nessa situação, corre-se o risco de, inconscientemente ou por conta da demanda de cobrança, dar maior atenção a uma etapa em detrimento da outra, sem falarmos na sobrecarga das professoras ao desenvolverem dois trabalhos completamente diferentes. Em relação a formação, a maioria não possui formação inicial ou continuada na área específica da Educação Infantil.

Esses aspectos, embora possam não parecer significativos, dizem muito sobre a forma como a Educação Infantil é pensada e o que é realmente priorizado. Pode interferir sobre a qualidade da educação a ser ofertada e sobre a concepção de criança, pois essa deixa de ser a prioridade.

Em relação às formações, a escola A oferece formações específicas para cada etapa de ensino, no entanto, para professoras que atuam em etapas do ensino fundamental, a mantenedora oferece cursos apenas referente a sua nomeação, ou seja, caso a professora atue com carga horária suplementar na Educação Infantil ela não realizará o curso referente a essa etapa. Caso o curso seja online, por vezes, é possível que, por iniciativa da professora, o curso seja realizado, porém, a grande maioria dos cursos são ofertados de maneira presencial e, geralmente, em horários simultâneos para todas as etapas. Assim as professoras que atuam na educação nesta escola dificilmente realizarão a formação continuada relativa à Educação Infantil, talvez por isso, ao observar as práticas na sala de Educação Infantil percebe-se maior alinhamento as práticas realizadas no Ensino Fundamental, ou seja, há uma urgência para iniciar o processo de alfabetização. No município há professoras da Educação Infantil realizando a formação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, porém as professoras da escola A não participam pois é ofertado apenas as professoras que realizaram concurso para a Educação Infantil.

Na escola A, temos rotinas pré-fixadas desde a entrada até a saída das crianças, algumas atividades determinadas previamente são de organização da escola, no entanto, as demais se referem à forma como as professoras desenvolvem sua prática junto às crianças. Logo na chegada das crianças à escola, há formação de filas em frente às portas das salas de aula e os responsáveis, normalmente, ficam junto às crianças até a chegada das professoras. Em seguida, ao adentrarem as salas de aula, geralmente, há cerca de 30 minutos destinados ao brincar “livre” (por vezes, nem tão livre assim), geralmente são as professoras que definem quais brinquedos poderão ser utilizados. Depois da

merenda e do “recreio”, as crianças da escola A retornam para a sala com o intuito de realizar alguma “atividade” (como se tudo vivenciado, até então, não fosse atividade e aprendizagem). Ao final do turno, as crianças da escola A vão para a pracinha brincar.

Na escola A, em um dia da semana é hora da atividade das professoras titulares, sendo assim, as crianças são atendidas por outra professora que tem a liberdade de desenvolver as atividades da forma como melhor compreender, considerando o trabalho a ser desenvolvido com a Educação Infantil.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade (Brasil, 2024b, p. 27) discorrem que na Educação Infantil deve ser garantido um currículo integrado, “[...] evitando atividades fragmentadas e a lógica do currículo por disciplinas, conforme definem as DCNEI (2009) e os campos de experiência presentes na BNCC/2017”. Essa maneira fragmentada de definir as práticas com as turmas de Educação Infantil e delimitar as aprendizagens e experiências das crianças por disciplinas diz muito sobre a visão que se tem das crianças e de suas infâncias, bem como a forma de qualidade da Educação Infantil que se é compreendida.

Um estudo anterior (Elesbão, 2021), realizado em outro município da Região Central do Rio Grande do Sul, já havia fortes indícios ligados à lógica da disciplinarização em turmas de Educação Infantil inseridas em escolas de Ensino Fundamental. O estudo problematizava, ainda, a grande dificuldade em se estabelecer um currículo que considerasse as crianças como centrais na prática desenvolvida, tendo os Campos de Experiência como balizadores desse processo pedagógico, com ênfase justamente na disciplinarização dessa etapa da Educação Básica.

Conforme o documento Qualidade e Equidade na Educação Infantil (Brasil, 2024c, p. 30),

É papel da gestão educacional organizar e fortalecer o conjunto de políticas públicas capazes de viabilizar a oferta de uma Educação Infantil de qualidade, socialmente referenciada e comprometida com o desenvolvimento integral e os direitos de aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas.

Além disso, o documento (Brasil, 2024c) traz para debate as especificidades das crianças da faixa etária da Educação Infantil em que as necessidades são diferentes das crianças de outras faixas etárias. Como, então, queremos impor o mesmo sistema de organização do Ensino Fundamental, com a disciplinarização da Educação Infantil, por exemplo, se o próprio documento relacionado aos parâmetros de qualidade da Educação Infantil está nos lembrando das especificidades dessa etapa? Essas especificidades não

são novidades e aparecem nos demais documentos base das práticas na Educação Infantil, como as próprias Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Outro ponto debatido é a importância da identidade e da formação profissional das pessoas que vão atuar com a Educação Infantil, de acordo com o documento (Brasil, 2024c, p. 33):

[...] A constituição da identidade dos diversos profissionais da Educação Infantil deve abranger uma formação inicial fundamentada na função a ser exercida, mas também nas características da criança nessa etapa de vida. Igualmente importantes são as ações de formação continuada, em especial no decorrer da atividade docente.

Dessa forma, a escola A está em desacordo com o indicado pelo documento, uma vez que a formação se limita à área de nomeação das professoras. As práticas que envolvem a alfabetização e o letramento são realizadas de forma antecipada, nos moldes do Ensino Fundamental, reforçando a lógica antecipatória, desconsiderando o período da infância de cada criança e as necessidades de explorarem e vivenciarem o mundo por meio das experiências e das relações infantis.

A escola B, por sua vez, atendendo desde o berçário, possui especificidades que a difere da escola A. A estrutura física da escola é de melhor qualidade e há na escola momentos de planejamento, reuniões e percebe-se que há preocupação para que as crianças sejam o centro do processo pedagógico. Durante a realização da pesquisa na escola B em diálogo com as professoras, por meio de entrevistas, estas apresentaram concepções de infância e de criança idealizadas, concebendo a infância como uma época naturalmente feliz da vida. Problematiza-se essa maneira de perceber a infância, pois esta possui influência nas práticas pedagógicas e, assim, na efetivação ou não dos direitos de aprendizagem das crianças. Os Parâmetros Nacionais para Qualidade (Brasil, 2024b) citam a importância do reconhecimento de crianças concretas e não abstratas e a importância do reconhecimento das diferenças entre as crianças que necessitam ser consideradas com objetivo de alcançar a qualidade na Educação Infantil:

[...] a referência às múltiplas infâncias comparece no texto não apenas para chamar atenção sobre sua existência, o que em si mesmo é importante, mas também e, principalmente, como entendimento de que, sem esse reconhecimento, é impossível alcançarmos uma Educação Infantil de qualidade e democrática (Brasil, 2024b, p. 8).

É importante destacar o reconhecimento de que as infâncias são múltiplas, assim como suas vivências pessoais e familiares, seus interesses e necessidades. As concepções de infância estão implicadas nas escolhas pedagógicas realizadas pela escola, nos espaços oferecidos, na disposição de materiais, na organização do tempo na escola de Educação Infantil. Dessa maneira, a concepção de infância se torna um importante

aspecto a ser debatido para uma Educação Infantil que possa atender os direitos das crianças, suas singularidades individuais e suas multiplicidades no coletivo, levando em consideração que diferentes esferas da organização escolar estão ancoradas na concepção de infância e implicadas na efetivação dos direitos das crianças e, também, são trazidos para reflexão outros aspectos observados na pesquisa realizada na instituição B.

A respeito da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, preconizados tanto pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) como pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024b), considera-se que a instituição não deixa de cumprir com esse requisito. Porém enfrenta dificuldades, sendo que a maioria das crianças frequenta a escola em tempo integral e as professoras estão presentes na turma em apenas um dos turnos, o que gera algumas confusões na organização da rotina escolar.

As professoras da escola pesquisada acerca dessa organização relatam a dificuldade em desenvolver um trabalho alicerçado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Atendendo as turmas de forma parcial e possuindo dificuldade no acompanhamento integral do desenvolvimento do aluno, conforme relato da professora Maria<sup>2</sup>, da escola B, que analisa a diferença entre o acompanhamento individual das crianças em um semestre que teve a oportunidade de atender uma turma em período integral:

*Eu fiquei aquele último semestre ali, do ano passado, quarenta horas, quando chegou a escrita do parecer, o quanto eu tinha pra escrever deles, em precisar pensar muito no aluno, era automático, porque eu conhecia tanto eles de passar o dia todo com eles que eu não tinha dificuldade, eu simplesmente ia escrevendo e eu tinha tanto pra escrever. Eu noto essa dificuldade maior em acompanhar o aluno, acompanhar o desenvolvimento, tu entrar três tardes e tu ter que dizer como a criança almoça, eu não sei, eu não participo do almoço, e aí tu tem que descrever ou falar como que come, como que se alimenta, daqui a pouco vem os pais, e é tão ruim dizer pros pais que tu não sabe. E tu é a profe da turma, tu é responsável pela turma em turno integral, e os pais vem conversar com nós, querem saber como é toda a rotina, mas eu só participo da rotina da tarde, só da rotina da manhã... isso que eu noto, essa questão de como você vai acompanhar o aluno se na verdade a gente participa pouco dentro da turma (Exceto da Entrevista realizada com a Professora Maria em 28/11/2023).*

Sobre o atendimento das turmas, cada turma da instituição B conta com duas monitoras e uma professora, no entanto, apesar das professoras possuírem jornada de trabalho integral na escola, atendem a duas turmas de maneira parcial. É preciso considerar, ainda, que um terço da carga horária das professoras é destinada a atividades

---

<sup>2</sup> Os nomes das professoras foram alterados, buscando preservar a sua identidade.

extraclasse e, assim, as professoras atendem as turmas em, no máximo, quatro turnos da semana. As turmas são atendidas nos demais turnos por monitoras, essas também são concursadas e possuem formação mínima em curso normal, de nível médio ou licenciatura. Entretanto, acabam assumindo a responsabilidade pelas turmas quando a professora não está presente.

Na realidade pesquisada na escola B, com o atendimento parcial das professoras às turmas, o que se percebe é uma cobrança, tanto da mantenedora quanto da escola, para que as professoras façam um trabalho diferente quando estão presentes nas turmas, para que “mostrem trabalho”, o que acaba, em muitos momentos, gerando confusões relativas à indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Acaba-se suscitando entendimentos de que as monitoras possuem o papel de cuidar e as professoras de educar.

Acerca dessa relação entre professores e profissionais de apoio para o atendimento às crianças, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024b, p. 24), especificam que:

- 2.1.4. Estabelecimento de distinções entre as atividades das(os) docentes e as atividades das(os) profissionais de apoio, ressaltando o compromisso comum com a indissociabilidade entre cuidar e educar;
- 2.1.5 Garantia da presença permanente de professoras(es) habilitados junto às crianças, não as deixando, em nenhum momento da rotina, sob a única responsabilidade de profissionais de apoio – assistentes, auxiliares, monitoras(es), dentre outras denominações.

Portanto, a responsabilidade indissociável entre cuidar e educar é comum entre professoras e profissionais de apoio, não havendo possibilidade de ser dividida, mas, sim, compartilhada. Sobre as práticas pedagógicas, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) preconiza que sejam pautadas nas interações e brincadeiras, entretanto, as professoras da escola B relatam que há uma exigência das famílias e da mantenedora para que façam atividades com registro em folha, regularmente. Elucidando sobre a cobrança para que sejam realizadas atividades em papel, a professora Luana, da escola B, expõe que: “Sim, gurias, quando eu resolvi fazer bem o que diz a BNCC, gente, as caras feias não foram poucas, tu não vai fazer folhinha? Eles vão aprender? Vão aprender!” (Excerto da Entrevista realizada com a professora Luana em 28/11/2023).

Acerca dessa fala, problematiza-se o quanto ainda está arraigada nas concepções que as aprendizagens ocorrem apenas quando há atividades em papel, o que contraria o preconizado pela atual legislação. A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 17 de outubro de 2024 (Brasil, 2024a), aponta, em seu artigo 13, inciso IV, que deve haver “o reconhecimento

das interações e das brincadeiras como elementos estruturantes do trabalho educativo com as crianças".

Nesse sentido, ressaltamos, em relação à realidade observada na escola, que quando se considera que a professora possui um papel de trazer atividades prontas para serem aplicadas com as crianças, o protagonismo delas, as necessidades e interesses das crianças, bem como as interações e brincadeiras não são desconsideradas, em prol de práticas planejadas que, muitas vezes, possuem um caráter escolarizante. Sobre a cobrança para que sejam realizadas atividades em folhas, trazemos abaixo o relatado pela professora Maria:

*[...] sabe, então, no maternal 2, parece que tu passa o ano inteiro tendo que explicar o porquê você não tá trabalhando as letrinhas, porque não estão escrevendo os números, mas isso não quer dizer que eles não estejam contando, que eles não tenham essa noção de quantidade, de reconhecer o número onde ele estiver escrito né, o reconhecer a letrinha do seu nome, mas parece que enquanto eles não estiver escrevendo ali, no papel, parece que tu não tá fazendo teu trabalho.* (Excerto da Entrevista realizada com a Professora Maria em 28/11/2023).

Em contrapartida, apesar dos relatos de cobranças que as professoras expuseram durante a pesquisa, para que sejam realizadas atividades de ordem mais formal, a gestão escolar, juntamente com a equipe de professoras, no decorrer do ano letivo pesquisado, iniciou uma nova organização, com a proposição de espaços para que as crianças pudessem brincar de faz de conta. O que favorece o protagonismo e o direito de escolher, brincar e interagir nos espaços propostos.

A organização de contextos educativos em que as crianças tem a possibilidade de escolher os espaços em que desejam interagir e brincar parte de uma compreensão de que as crianças possuem diferentes necessidades e essas são respeitadas. Para isso, os espaços devem ser planejados e enriquecidos, possibilitando a ampliação das experiências das crianças.

Quanto à formação dos profissionais atuantes na Educação Infantil, as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a) determinam que os profissionais devem possuir formação de nível superior em Pedagogia, admitindo como formação mínima o curso normal de nível médio. Sobre a formação das professoras e da equipe gestora na escola B, a coordenadora, a diretora e duas professoras possuíam formação em Pedagogia, porém outras duas professoras possuíam licenciatura em Matemática, curso superior que não habilita para a docência na Educação Infantil. Como o concurso do município em questão possibilita o ingresso com o curso normal de nível médio, as professoras utilizaram essa formação para o requisito

de ingresso. Dessa forma, percebe-se um problema na questão da exigência da formação pelo plano de carreira do município, pois, ainda que o curso normal habilite para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a formação posterior de nível superior em Pedagogia aprofunda os estudos sobre o desenvolvimento infantil e sobre a docência com bebês, crianças bem pequenas e pequenas, considerando, especialmente, a Educação Infantil.

Sobre a infraestrutura da escola, devido a esta pertencer ao Programa ProInfância<sup>3</sup>, é adequada para as crianças de todas as idades, possuindo espaços como solários, lactário, banheiros adaptados, fraldário e, também, amplo espaço externo para que sejam possibilitadas interações e brincadeiras em outros espaços que não o da sala de referência. Ainda em relação ao espaço externo da escola, as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a) apontam, inclusive, que este possua condições tanto de espaços ensolarados como sombreados e a falta de sombra em espaços externos foi um aspecto considerado pelas professoras, durante a pesquisa, como limitante do espaço externo para o uso das crianças, sendo que há horários, principalmente no verão, em que alguns dos espaços da escola não podem ser utilizados devido à falta de sombra e devido ao calor.

Outro ponto importante a ser considerado sobre a infraestrutura da escola B é que possibilita condições de acessibilidade. O mobiliário das salas é adequado, também, à idade das crianças, possuindo condições para que elas se desloquem entre os espaços, sem riscos. Entretanto, alguns aspectos também foram considerados pelas professoras como limitadores na organização dos espaços e da rotina, como o volume de colchões depositados na sala para a hora do sono e a rotina imposta, que determina que todas as escolas municipais da rede possuam o mesmo horário de sono, sendo este no horário de intervalo de almoço, que é revezado entre as profissionais da escola. Observa-se quanto a esse aspecto como a quantidade inadequada de profissionais às necessidades das crianças influencia em toda a organização pedagógica e na rotina das crianças.

Um dos quesitos para avaliação da qualidade na Educação Infantil, apontados pelas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a), refere-se às condições de infraestrutura, considerando a acessibilidade, a oferta de brinquedos em diversidade e a qualidade dos brinquedos e materiais pedagógicos. Quanto à oferta de materiais e brinquedos, observou-se, na pesquisa da

---

<sup>3</sup> O ProInfância é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/proinfancia>

escola B, a falta de brinquedos e livros em boas condições à disposição das crianças. Observa-se, contudo, que a gestão escolar, com recursos provenientes de rifas, ações como festa junina e contribuições espontâneas das famílias, estava, no momento da pesquisa, adquirindo materiais e brinquedos de boa qualidade, como brinquedos em madeira, e apostando na organização de materiais não estruturados, visando, assim, melhorar a oferta desses materiais às crianças, sendo que a mantenedora não realizou o envio de brinquedos novos para as salas de aula das crianças no decorrer do ano letivo.

Como ressaltado, ainda, pelas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a), a infraestrutura, a oferta e a organização dos materiais estão relacionadas com o Projeto Pedagógico da escola, contribuindo para as interações e a ampliação do repertório cultural das crianças e favorecendo os direitos de aprendizagem delas e o trabalho com os campos de experiências. Assim, esses são importantes aspectos a serem considerados para a qualidade na Educação Infantil e aspectos que a gestão da escola em questão vem investindo, tanto no planejamento quanto na aquisição e na organização de materiais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A concepção de criança das redes e instituições educativas, mais do que registrada em documentos de projeto político pedagógico, se apresenta e revela no cotidiano de diversas maneiras. Na gestão municipal, demonstra-se nos recursos que o município disponibiliza para a Educação Infantil, na manutenção da infraestrutura, na aquisição de brinquedos, livros e demais materiais, na valorização dos profissionais da educação, na formação específica para essa etapa da educação básica.

Nas escolas, as concepções de criança se demonstram no respeito aos direitos das crianças em brincar, conviver, participar, explorar, conhecer-se, expressar (Brasil, 2017). E, assim, nas práticas pedagógicas que consideram as crianças de forma plural, com interesses e necessidades diferentes. Para que se respeite as crianças, é preciso uma escola com acessibilidade, com infraestrutura física e material de qualidade, com gestão democrática e participativa e que respeite a especificidade da Educação Infantil. Percebe-se que as escolas pesquisadas, em vários aspectos, estão em desacordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024b) e, também, com as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a), que são documentos recentemente publicados, porém estão alinhados com os ideais já presentes nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a

Educação Infantil (Brasil, 2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). Portanto, percebe-se uma necessidade de que esses documentos estejam mais vivos dentro das instituições, sendo debatidos, analisados e, principalmente, se efetivem nas práticas pedagógicas com as crianças.

Percebemos diferenças significativas entre a escola A e a escola B. Ainda que a estrutura da escola B seja de melhor qualidade, há situações que ferem os direitos das crianças quando em um turno as crianças não são atendidas por professoras com curso superior. Na escola A, além de o espaço não ser adequado, a rotina da escola acompanha o Ensino Fundamental e as professoras não tem possibilidade de realizar a formação continuada relativa ao campo da Educação Infantil.

Dessa maneira, considera-se a imprescindibilidade de que as escolas, a partir dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024b) e das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a), debatam a respeito de suas propostas pedagógicas, revisando, também, seus documentos, e realizem o planejamento conjunto para a sua efetivação.

Mas, além disso, outros fatores que influenciam na qualidade oferecida nas escolas de Educação Infantil, como infraestrutura, materiais, livros e brinquedos de boa qualidade e formação continuada dos profissionais, dependem de recursos financeiros. Assim, é crucial a destinação e o planejamento de recursos pelos governos federal, estadual e municipal, visando atender aspectos trazidos pelos novos documentos legais publicados em 2024 para a Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15. nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2024a. Disponível em: <<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2023/09/Diario-Oficial-da-Uniao.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)> Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)> Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006a. Vol. 1. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>> Acesso em: 27 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006b. Vol. 2. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>> Acesso em: 27 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.fmcsv.org.br/wp-content/uploads/2023/07/parametros-nacionais-qualidade-educacao-infantil-2.pdf>> Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2024b. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/parametros-nacionais-de-qualidade-da-educacao-infantil-atualizacao-2024/>. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Qualidade e equidade na educação infantil**: princípios, normatização e políticas públicas Brasília, DF: MEC, 2024c. Disponível em: <<https://andi.org.br/wp-content/uploads/2024/11/andi.org.br-qualidade-e-equidade-na-educacao-infantil-principios-normatizacao-e-politicas-publicas-qualidade-e-equidade-21nov2024-web.pdf>> Acesso em 03 dez. 2024.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa** - Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

ELESBÃO, Heloisa. Dissertação. **Corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil**. 2021. 226 f. Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

FORTUNATI, Aldo. Identidade, diversidade e mudança - a aventura da educação infantil sob o ponto de vista da criança. In: FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara. (Orgs.). **As crianças e a revolução da diversidade**. Porto Alegre: Editora Buqui, 2019. p. 14-23.

GÉLIS, Jackes. A individualização da criança. In. ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. História da Vida Privada. **Da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311-330.

MEC. Ministério da Educação. **MEC atualizará parâmetros de qualidade da educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2024. Disponível em:  
<<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/mec-atualizara-parametros-de-qualidade-da-educacao-infantil#:~:text=Os%20Par%C3%A2metros%20Nacionais%20de%20Qualidade%20t%C3%AAm%20por%20objetivo%20orientar%20os,para%20as%20crian%C3%A7as%20da%20faixa>> Acesso em: 27 ago. 2024.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

**OS PARÂMETROS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIMENSÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DUAS ESCOLAS DO RIO GRANDE DO SUL**

The quality parameters in the kindergarten and the dimension of the pedagogical practicing in two Rio Grande do Sul's schools

**Sueli Salva**

Doutora em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria  
Departamento de Metodologia de Ensino  
Santa Maria, Brasil  
[sueli.salva@ufsm.br](mailto:sueli.salva@ufsm.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-6760-770X>

**Janaína Raquel Cogo**

Doutora em Educação  
Instituto Federal Farroupilha  
Setor de Assessoria Pedagógica  
Santa Rosa, Brasil  
[janaraquelsr@gmail.com](mailto:janaraquelsr@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-2330-2506>

**Heloisa Elesbão**

Doutora em Educação  
Professora da Educação Básica  
Prefeitura de Santa Maria  
Santa Maria, Brasil  
[elesbaoheloisa@gmail.com](mailto:elesbaoheloisa@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-5322-2510>

### ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, número 1000, CEP 97105-900, Santa Maria, RS, Brasil.

### AGRADECIMENTOS

As escolas participantes da pesquisa.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** H. Elesbão, J. R. Cogo, S. Salva

**Coleta de dados:** H. Elesbão, J. R. Cogo

**Análise de dados:** H. Elesbão, J. R. Cogo, S. Salva

**Discussão dos resultados:** H. Elesbão, J. R. Cogo, S. Salva

**Revisão e aprovação:** H. Elesbão, J. R. Cogo, S. Salva

## **CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA**

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

## **FINANCIAMENTO**

Não se aplica.

## **CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Não se Aplica.

## **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

O presente estudo está registrado Certificado de Apresentação para Apreciação Ética 52010121.1.0000.5346 e aprovado pelo Parecer 055634, pelo CEP da UFSM, em 19 de outubro de 2021.

## **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: 28-12-2024 – Aprovado em: 01-08-2025