



PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PROJETOS EM DISPUTA National Quality Standards for Early Childhood Education: Projects in debate

Ligia Maria Leão de AQUINO

Departamento de Estudos da Infância
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil
ligiaaquino@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-8767-7203> 

Cláudia Vianna de MELO

Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis
Universidade Federal Fluminense
Niterói, Brasil
claudiaviannamelo@id.uff.br
<https://orcid.org/0000-0001-7796-6637> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

O presente artigo analisa os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil (PNQEEI), publicados pelo Ministério da Educação no mês de novembro de 2024, e elaborados pelo Conselho Nacional de Educação. A análise se faz cotejando documentos que orientam e definem as políticas para a Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) e outros documentos. Discute como os PNQEEI se inscreve na mesma perspectiva do RCNEI e da BNCC, se pondo em conflito com as DCNEI, em especial no que se refere aos eixos norteadores (brincadeiras e interações), à importância das múltiplas linguagens e à defesa da docência como função no trabalho junto às crianças. O estudo evidencia ainda a forte influência sobre os PNQEEI de concepções de educação de/para o capital.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Parâmetros de Qualidade. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This article analyzes the National Parameters of Quality and Equity in Early Childhood Education (PNQEEI), published by the Ministry of Education in November 2024 and developed by the National Education Council. Our analysis compares these parameters with documents that guide and define policies for early childhood education, such as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN/96), and others. It discusses how the PNQEEI aligns with the principles of the RCNEI and the BNCC, while conflicting with the DCNEI, particularly regarding the guiding axes (play and interactions), the significance of multiple languages, and the promotion of teaching as a core function in the work with children. The study also highlights the strong conceptual capitalistic influence of education on the PNQEEI.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Quality Standards. Public Policies.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Em outubro de 2024, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou uma resolução que instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a), que teve como base em sua elaboração um texto enviado pelo Ministério da Educação, produzido como uma versão atualizada do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), de 2006 (Brasil, 2024b).

A condição de resolução do CNE configura-o como um documento mandatário, isto é, deve ser acatado por todos que desenvolvem políticas e práticas de educação infantil. A relevância desse documento demanda estudos para sua compreensão sobre quais concepções e ações trazem para o cenário atual. Para buscar responder parte dessas questões, o presente artigo apresenta uma análise deste documento, na qual se identificou a disputa de concepções de educação infantil e como esta está articulada a disputas de projetos societários.

Nos últimos mais de trinta anos, inúmeros profissionais da educação infantil, pesquisadores das infâncias e diversos movimentos sociais vêm lutando pela garantia dos direitos das crianças de zero a seis anos de idade, no Brasil (Canavieira, 2018; Rosemberg, 1984; 2003). As conquistas decorrentes dessas lutas vêm produzindo uma série de documentos legais e oficiais visando definir e orientar as políticas da pequena infância, as práticas educacionais e todos os serviços de educação infantil no Brasil (Canavieira, 2018). Vale observar que as conquistas coletivas para as crianças de tão pequena idade não se afirmaram sem tensões. Ao contrário. Na elaboração de documentos, pareceres e políticas públicas há muitos dissensos entre os sujeitos interessados pela área da infância e educação infantil (Canavieira, 2018; Rosemberg, 2003), como também tensões atravessadas pela presença cada vez mais direta de entidades que representam interesses do empresariado e do capital, como será abordado neste artigo.

Se, nos anos de 1980 e 1990, a proposição de políticas destinadas à educação para crianças de zero a seis anos foi pautada por movimento feministas, de mulheres, comunitários, e entidades de pesquisa, advogando pelo direito das crianças a uma educação democrática e plural (Rosemberg, 2003), no final dos anos de 1990 em diante, observa-se a presença de concepções marcadas por um viés neoliberal, que busca definir um modelo único de educação que permita maior controle de seus processos e resultados que atendam aos interesses do capital. Nessa vertente estão o

Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em parecer de análise do RCNEI emitido no ano de 1998, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPEd) apresentou diversas críticas ao Referencial. Dentre essas, elencamos algumas, como a preocupação com uma concepção de currículo muito pautado em áreas de conhecimento num modelo similar ao da escola de etapas posteriores à Educação Infantil, especialmente naquilo que se dirige às crianças de creche (0 a 3 anos), mas também para as crianças de pré-escola em tempo integral. Outra crítica está na “abordagem que foi adotada [...] sobre desenvolvimento infantil, [...] [com] a predominância de uma abordagem unidimensional de desenvolvimento, onde por vezes parece que a criança é concebida apenas como ‘pensamento’.”, com “evidente viés psicologizante” e “um marcante viés cognitivista, comum a certo tipo de interpretação da teoria piagetiana, o qual aponta para a adoção precoce de um modelo de ensino-aprendizagem tradicional” (ANPED, 1998, p. 93-94).

A BNCC foi um documento analisado por muitos pesquisadores em relação à concepção de criança, de desenvolvimento, de currículo e avaliação no escopo do texto (Hoffman, 2020; Abramowicz, Cruz, Moruzzi, 2016; Aquino, Menezes, 2016). Uma crítica está no fato de apresentar a não obrigatoriedade na educação de 0 a 3 anos sem explicitar que a não obrigatoriedade é de matrícula e afirmar que a oferta pelo Estado à demanda é um dever deste, ou seja, é obrigatória e atribuição dos municípios. Um dos pontos mais centrais quanto ao papel da BNCC na Educação Infantil se evidencia na análise produzida por Aquino e Menezes (2016, p.32), exposta a seguir:

Ao estabelecer objetivos educacionais e traduzi-los como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, as intenções expressas na BNCC para a educação das crianças, adolescentes e jovens brasileiros deslocam o foco da ação pedagógica do contexto da experiência para centrá-lo no contexto da mudança, e, neste percurso, deslocam o foco dos sujeitos para colocar na centralidade das propostas educacionais e das práticas dos educadores os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os componentes curriculares, os conhecimentos, conteúdos e valores que expressam o projeto de nação explícito (e implícito) no documento, objetivando uma educação que prepara sujeitos para a vida e para a cidadania pré-estabelecidas em detrimento da educação que potencializa a vida e a participação dos sujeitos na realidade concreta.

Assim, ao deslocar o direito à educação para direitos de aprendizagem e desenvolvimento, se esvazia o papel da educação e a reduz a algo de caráter preparatório para um modelo específico de sociedade, que se alinha ao neoliberalismo.

Esse tipo de proposta educacional que atende a tal tipo de projeto de sociedade acaba por se conflitar com os princípios postos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (2009), que, em seu artigo 4º, afirma que a criança, como sujeito histórico e de direitos, é centro do planejamento curricular, ao contrário do modelo de um currículo que tem como centro de planejamento “campos de experiência” e “objetivos de aprendizagem” segmentados e sequenciados numa suposta ordem crescente de conhecimentos e habilidades.

A disputa de projetos tem estado muito marcada por interesses econômicos e ideológicos. O crescente interesse pelo projeto educacional e pela verba pública garantida pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e programas governamentais vem aumentando, nas últimas décadas, com a intensificação do neoliberalismo. Se antes o que estava presente na elaboração de propostas e ação de atenção à infância brasileira se encontrava mais em entidades não-governamentais (predomínio de comunitárias e filantrópicas) e organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nos últimos anos, se observa a forte presença de entidades organizadas pelo empresariado interessado na participação da gestão de políticas públicas – sendo uma delas a Educação Básica, atendendo aos interesses do capital sob postulados neoliberais (Montaño, 2004).

QUANDO O EMPRESARIADO DISPUTA O PROJETO DE EDUCAÇÃO

Trazemos essa questão da presença do empresariado na educação para evidenciar que novas proposições na política de Educação Infantil têm base em pontos fundamentados num projeto de sociedade e formação do trabalhador que atenda aos interesses deste segmento.

Desde a década de 1990, o empresariado vem se articulando de modo organizado com o objetivo de participarem do projeto de expansão da Educação Básica para superar o analfabetismo no mundo, “uma questão fundamental para a paz mundial” (Lamosa, 2017, p. 3). Para tal, “a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) produziu o documento *Transformación Productiva com Equidad*”, o qual indicava “a necessidade de realização de uma ampla reforma educacional com o objetivo de integrar os países da região ao processo de globalização mundial” (Lamosa, 2017, p. 3). Esse processo tem como um de seus focos, reafirmado nas diretrizes da Carta de

Joemtien¹, a “formação de trabalhadores flexíveis, versáteis, inovadores, comunicativos e motivados” (Lamosa, 2017, p. 4).

Para o avanço desse projeto, no ano de 1996, foi criado o Programa das Reformas Educacionais na América Latina e o Caribe (PREAL), sendo dirigido por três entidades “Diálogo Americano², USAID³ e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)⁴. (Lamosa, 2017, p. 4). O referido autor traz a seguinte análise:

[...] o programa tem cumprido a função de intelectual orgânico do Estado maior do capital no processo de recomposição dos instrumentos de mediação de classe, destacadamente na reforma da educação, objetivo maior deste instrumento organizativo do projeto de poder da classe dominante (Lamosa, 2017, p. 4).

O envolvimento do empresariado cria em 2011 a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA), tomando como referência a experiência brasileira que criou, em 2006, o movimento Todos pela Educação, que em 2014 passou a ser uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). A Oscip “conta com 32 organizações associadas divididas entre mantenedores e parceiros” (Lamosa, 2017, p. 8), sendo sócios mantenedores as seguintes entidades e empresas:

Fundação Educar DPASCHOAL, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto UNIBANCO, Banco Itaú BBA, Banco Santander, SUZANO, Fundação Lemann, Instituto Península, Fundação Vale, Instituto Natura e Instituto Samuel Klein (Lamosa, 2017, p. 8-9).

¹ Documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, patrocinada por agências como Unicef e Unesco, reunindo 157 países. (Folha de São Paulo, 1999). Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff11069921.htm>>.

² Diálogo Americano ou IAD - Inter-American Dialogue, foi “fundado em 1982 como um centro de análise de políticas e de intercâmbio e divulgação dos temas que afetam as relações do Hemisfério ocidental. É uma organização sem fins lucrativos e não- governamental de que participam líderes tanto do setor público como do privado dos Estados Unidos, do Canadá e de 22 Países da América Latina e do Caribe, com o objetivo de desenvolver e mobilizar apoio para enfrentar em conjunto os desafios e as oportunidades do Hemisfério.” (Brasil, Câmara dos Deputados, s/d) Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mistas/cpcms/siglas/siglario2/i/IAD.html>>.

³ USAID – “Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*, USAID), é um órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa, seguindo as diretrizes do Departamento de Estado americano.”. Criado em 1961, “atua como um reforço à política externa dos EUA, cooperando com os países receptores nas áreas de economia, agricultura, saúde, política e assistência humanitária. A agência tem sido objeto de críticas e acusada de trabalhar em colaboração com a CIA por conta de suas atividades de inteligência na desestabilização de governos não alinhados com as políticas dos EUA” (Wikipédia, s/d) Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ag%C3%A7%C3%A3o_dos_Estados_Unidos_para_o_Desenvolvimento_Internacional>.

⁴ BID – O Banco Interamericano de Desenvolvimento (Inter-American Development Bank), “é uma organização financeira internacional com sede na cidade de Washington, Estados Unidos, e criada no ano de 1959 com o propósito de financiar projetos viáveis de desenvolvimento econômico, social e institucional e promover a integração comercial regional na área da América Latina e o Caribe.” (Wikipédia, s/d) Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Banco_Interamericano_de_Desenvolvimento>.

Há, entre seus parceiros, editoras, como Moderna e Saraiva, empresas do setor de comunicação, como O Globo, e ainda empresas como Microsoft, Banco HSBC, dentre outras entidades. A listagem de empresas e entidades aqui relacionadas tem o sentido de explicitar os interesses em jogo dessa rede que tem investido fortemente na definição das diretrizes das reformas da educação. Também se observa que, em sua composição, “se destacam destintas frações do capital, com grande protagonismo da fração financeira e empresas de telecomunicação [...]” (Lamosa, 2017, p. 2).

Martins e Krawczyk (2018, p. 15) afirmam que o Todos pela Educação se constitui numa nova força presente na “arena de disputas políticas que conformam o atual cenário brasileiro”. As autoras consideram que esta organização como “um patrimônio ideológico de um setor da burguesia brasileira” e como tal, “se concretiza reconfigurando os espaços públicos do país e gerando novos mecanismos de controle social para além das instâncias formais de participação.” (Martins e Krawczyk, 2018, p. 15).

No campo específico da educação infantil, a presença do empresariado, através de suas entidades, aparece fortemente no processo de elaboração dos Parâmetros de Qualidade, desde o processo de revisão dos Parâmetros de Qualidade (2006). Conforme registro no documento “Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas”, publicado pelo MEC, em 2024, já na primeira reunião técnica para sua elaboração, contaram com a presença de entidades como Itaú Social⁵, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal⁶ e do Todos pela Educação. Na terceira reunião, além destas, também se fez presentes a Fundação Bracell⁷ (Brasil, 2024b).

⁵ O Itaú Social, conforme consta em seu site, a entidade atua desde 1993, desenvolvendo diversos programas comprometidos com a melhoria da educação pública brasileira. Tem como parceiros outras entidades similares, como Todos pela Educação, Movimento pela Base e GIFE (Grupo de Institutos e Fundações Empresariais) (<https://www.itausocial.org.br/>).

⁶ FMCSV. A fundação foi criada pelo banqueiro Gastão Eduardo de Bueno Vidigal e sua esposa, Maria Cecilia Souto Vidigal, em 1965, atuando no fomento de pesquisas, tradução e disseminação de conhecimento no campo da hematologia até 2001. A primeira infância passa a ser foco de interesse a partir de 2007. (<https://fundacaomariacecilia.org.br/a-fundacao/#nossa-historia>).

⁷ A Fundação Bracell tem como foco a educação infantil, especialmente a pré-escola, em seu site, evidencia a cultura empresarial ao afirmar que “Políticas bem-sucedidas dependem de ações eficazes e de boa gestão”, apoiando iniciativas voltadas ao desenvolvimento de lideranças, além das voltadas à primeira infância. A fundação foi criada a partir da Bracell, uma empresa brasileira de produção de celulose, celulose solúvel e especial, e papéis de higiene (<https://www.bracell.com/>). Embora brasileira, integra o Grupo RGE “Royal Golden Eagle”, criado por Sukanto Tanoto, (<https://fundacaobracell.org.br/sobre-nos/>).

PNQEEI EM FOCO: AVANÇOS E RECUOS – CONCEPÇÕES EM DISPUTA.

O processo de divulgação de PNQEEI, em sua versão final, se fez com a produção de uma publicação, ainda no ano de 2024, intitulada “Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas” (Brasil, 2024), sendo uma realização do Ministério da Educação, em parceria institucional com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Fundação Bracell e ANDI – Comunicação e Direitos⁸.

Aqui vale observar quem são as duas entidades que participaram diretamente na elaboração do documento de apresentação e divulgação da PNQEEI. Fundação Bracell e a ANDI – Comunicação e Direitos, são duas entidades que participam do Todos pela Educação. A primeira entidade foi criada em 2023 e está associada a uma entidade estrangeira – Fundação Tanoto⁹, tendo como foco de atuação a educação infantil e, especialmente, a pré-escola, no território nacional. Aqui, vale demarcar a concepção de fragmentação da educação infantil, ao cindir creche de pré-escola. Já a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), Comunicação e Direitos, desde 2011, assume outras atividades como a coordenação da Secretaria Executiva da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), em 2018.

Antes de mais nada, vale observar que a resolução (Brasil, 2024a) que institui os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil, no ano de 2024, traz muitos avanços e esforços para abranger as conquistas já construídas ao longo desses quase 40 anos, como a creche e pré-escola serem direito da criança e seus responsáveis e dever do Estado em ofertá-las, como expresso na Constituição Federal (Brasil, 1988), a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (LDBEN/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999, 2009), Planos Nacionais de Educação (2001, 2014), Marco Nacional pela Primeira Infância (Brasil, 2016), e uma série de documentos e políticas formulados pelo Ministério da Educação para essa etapa.

Um ponto relevante está no esforço de articular a operacionalização à qualidade, e, por sua vez, a qualidade à equidade. Não é possível pensar em qualidade sem considerar sua operacionalidade – a dizer, instrumentos e ações que envolvem todo o fazer dedicado à educação para a primeira infância. Por outro lado, qualidade está

⁸ Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) foi criada em ano de 1993, tendo por objetivo atuar como mediador entre a grande imprensa e os grupos sociais que defendem os direitos das crianças e dos adolescentes. Em 2011 passou a atuar no campo das políticas públicas de comunicação. Disponível em <https://andi.org.br/sobre/?soa=1>. Acesso 21/08/2025.

⁹ Informações disponíveis em <<https://www.tanotofoundation.org/en/>>.

diretamente ligada à equidade numa sociedade desigual e com tantas dívidas históricas – como o racismo, o machismo, o capacitismo, a exploração, a divisão de classe etc. Esse é um grande desafio para a efetiva materialização desta resolução para que de fato se produza uma educação de qualidade. Zara Figueiredo, secretária da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), em sua fala durante Seminário Nacional sobre a Implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil¹⁰, em 27 de novembro de 2024, afirma que “ainda é preciso definir instrumentos de ação que induzam políticas efetivas para de fato se produzir equidade.” E ela complementa dizendo que, “pensando em Direitos Humanos, o direito de uns tem que ser mais urgente do que de outros”, e, para tal, é preciso definir orçamentos para além de princípios e orientações.

Como no mito de Sísifo, as políticas de Educação Infantil vivem ora “morro acima”, ora “morro abaixo”, pois há “forças progressistas que empurram a política de educação infantil para o topo - isto é, um atendimento democrático de qualidade - , e as forças contrárias que fazem-na despencar morro abaixo” (Rosemberg, 2003, p.177).

No caso do PNQEEI, há concomitantemente “morro acima” e “morro abaixo”. A presente análise se detém naquilo que tem o caráter de forças contrárias a conquistas para um atendimento democrático de qualidade. São aspectos que, embora independentes, estão relacionados a uma concepção de dissociação do cuidado da educação e o estabelecimento entre educar e cuidar. Sendo o primeiro mais importante, ou valoroso, que o segundo.

Apesar de que, nas últimas décadas, tenha-se construído um consenso (ou aparente consenso) de que educar e cuidar não são dissociáveis, para que isso de fato ocorra é necessário que essas ações não sejam separadas como funções distintas, portanto, as ações voltadas para a educação e cuidado da criança devem ser desempenhadas por docentes, como determinado em lei. Isso porque toda ação junto às crianças deve ter intencionalidade pedagógica. No cotidiano da Educação Infantil não há uma ação pedagógica e outra não pedagógica. Seja a organização dos espaços de brincar e criar, seja o momento de repouso ou de higiene precisam ser pensados do ponto de vista pedagógico, é o olhar pedagógico de quem interage com a(s) criança(s). Assim, não é possível supor que pessoas não docentes possam realizar ações

¹⁰ Evento realizado por iniciativa do Ministério da Educação com o apoio da Fundação Bracell e a parceria institucional do Unicef. Disponível no link <<https://www.youtube.com/live/9g5qWV9ygzw?si=LSqCKe8dLDvLQ6vm>>.

pedagógicas, mesmo que sob a supervisão e orientação de docentes, como previsto nos PNQEEI, no artigo 18. Em diversos artigos da Resolução há menção a figura de educador/a, “ressuscitando” inclusive termos como assistente, auxiliar, monitor (art.10). Esses termos fizeram parte da história da Educação Infantil, mas, a partir dos anos de 1990, passa a se adotar apenas a denominação de professor/a, como esclarece abaixo Aquino (2010, n.p.):

A profissão de professor de educação infantil é marcada historicamente pela diversidade de concepções que se espelham nas múltiplas denominações. A variedade de nomes atribuídos a esses profissionais continua a ser utilizada mesmo depois da publicação de leis e documentos oficiais que determinam o magistério como a formação necessária para atuar na educação infantil. As diretrizes e orientações advindas da legislação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996; Diretrizes Operacionais de Educação Infantil – Parecer CNE/CEB nº 4/2000; Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2000, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil Resolução CEB nº 1/1999) definem a carreira magistério como obrigatória para atuar na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, afirmam a indissociabilidade das funções educar e cuidar nessa etapa de ensino.

A hierarquização dos fazeres pedagógicos está presente na ideia de que há uma carreira “não docente” que se subordina à docente, embora ambas estejam na ação direta e cotidiana com as crianças nos diversos momentos e situações. Esse modelo, além de criar uma relação de subalternidade, costuma representar uma carreira mais desprestigiada que a outra, acarretando diferenças de condições de trabalho e remuneração (Buss-Simão, Rocha, 2018; Coutinho, Côco E Alves, 2023; Santos, Tavares E Anjos, 2025). Tal solução sem fundamentação pedagógica atende aos gestores, na redução de custos do serviço, e nada traz de melhoria para a qualidade do atendimento.

Em relação a aspectos relacionados à prática de educação e cuidado, presentes em distintas passagens do documento, observa-se uma concepção de redução do lugar de cuidado das crianças, por exemplo, ao se desconsiderar determinadas atividades de higiene. No artigo 30, há uma minuciosa descrição de quesitos a se observar e garantir nas instalações das instituições de Educação Infantil, devendo assegurar normas técnicas quanto à edificação considerando acessibilidade, características socioculturais e ambientais da região, mobiliário etc. Há menção a banheiros e fraldários, bancada de troca de fraldas e cabines sanitárias, mas chuveiro e cuba de banho não são nem citados, embora se deva destacar cuidados anatômicos e ergonômicos nesses equipamentos que são fundamentais na rotina do cotidiano de Educação Infantil.

A ausência indicada acima não parece ser um esquecimento, mas denota uma desvalorização do banho, algo como uma atividade dispensável, como ocorre na educação em etapas posteriores.

Ainda como sinais de predomínio de um modelo escolar dos anos iniciais é forte a ênfase a práticas de leitura. A minucia em descrever detalhadamente tipos de materiais de leitura e de produção gráfica não é observada na descrição de brinquedos.

No desenvolvimento das propostas pedagógicas, conforme o artigo 23, item II, deve-se assegurar “**livros** e **revistas** de qualidade, com *formatos e gêneros diversificados*, que contemplem temáticas de interesse dos bebês e de crianças de diferentes idades e as diversidades e as especificidades do campo, das águas e das florestas” [grifo das autoras]. Também no artigo 30, item VII, reforça o detalhamento a ser assegurado em relação aos livros:

[...] *qualidade, diversidade e adequação às faixas etárias dos livros*, garantindo seus **diferentes formatos** e **materiais** (livros de **papel**, de **plástico**, de **pano**, **cartonados**, **livros-brinquedo**) bem como a atenção às necessidades das crianças surdas (*livros bilíngues*), cegas ou com baixa visão (**livros em braille** ou com **tipografia adequada**) (Brasil, 2024a, s.p. grifos das autoras).

A leitura aparece em diversos momentos com um valor maior do que outras práticas e dimensões.

No artigo 22, que se refere ao planejamento dos ambientes destinados às crianças, estabelece que deve ser disponibilizado, “no mínimo”, o seguinte:

I - para os bebês: áreas para exploração sensório-motora, área macia com colchonetes, tapetes, poltronas, **canto de leitura**, além de condições e mobiliários para exploração e deslocamentos no espaço - entrar/sair/subir/descer etc.; e

II - para crianças: áreas de brincadeiras e interações, com diferentes possibilidades - jogos diversificados (construção, encaixe, de regras etc.), jogos simbólicos, além de **espaço de leitura** e espaço e superfícies para **produção gráfica/plástica** (**desenho, recorte e colagem, produção de registros diversos** etc.) (Brasil, 2024a, s.p. grifos das autoras).

No referido artigo, se prioriza a leitura e “escrita” e se despreza a importância de brinquedos para bebês e possíveis explorações e experiências plásticas e simbólicas ao definir espaços e ações sensório-motoras, à exceção do canto de leitura. Bebês estão imersos no mundo de signos e símbolos, sendo necessário proporcionar atividades simbólicas e estéticas, com rudimentos de dramatizações. Para as crianças também não se menciona brinquedos, apenas jogos. Tanto para os bebês como para as crianças não se prevê a necessária presença de instrumentos musicais, fantoches e fantasias para a vivência e exploração de atividades com distintas linguagens que não se resume à leitura e escrita.

Não desconsiderando o valor do acesso a práticas de leitura e escrita e a responsabilidade da educação em garantir essa experiência, estranha-se o desprestígio dado à linguagem oral. Esta só aparece mencionada uma vez, no artigo 13, item terceiro, que afirma:

[...] a atenção ao desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança e o compromisso com o investimento pedagógico intencional nos processos de apropriação da leitura e da escrita e de desenvolvimento da **oralidade**, orientados para a garantia do direito humano à alfabetização e ao letramento; nos termos do inciso XI do artigo 4º da Lei nº 9.394, de 1996. (Brasil, 2024a, s.p. grifos das autoras).

A oralidade, assim como as múltiplas linguagens, é vista como instrumento para a alfabetização e letramento, desconsiderando a importância das linguagens como produção humana e elementos de nossa cultura. Nesse aspecto, preocupa a ausência de intenção em garantir o acesso e apropriação da nossa cultura e literatura oral. A grande preocupação com a alfabetização acaba por empobrecer o desenvolvimento da criança e sua apropriação e criação cultural.

Vale destacar ainda que, enquanto oralidade só aparece uma vez num documento com 37 artigos, *livro* tem incidência de sete vezes, *leitura* de três vezes e *biblioteca* de uma vez. Com relação a livros há uma série de descrições de aspectos a se observar no material, tanto no que se refere a formato e material como a aspectos de respeito a diversidade e diferenças nas infâncias, enquanto, em relação a brinquedos, menciona-se considerar a diversidade, mas sem dar especificação de como se considerar, como aparece no trecho a seguir, que consta no Artigo 23 item II.

[...] oferta diversificada de **brinquedos**, **livros** e materiais, representativos da **diversidade de infâncias** e acessíveis às diferentes deficiências, que favoreçam a organização do trabalho com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como com os diferentes campos de experiências; (Brasil, 2024a, s.p. grifo das autoras).

De outra parte, menção a brinquedos no artigo 26 é feita, mais uma vez, como algo genérico e sem especificidades, justo num artigo que aborda aspectos a se observar no processo de avaliação da Educação, conforme transscrito a seguir.

II – [...] condições e infraestrutura física das instituições de Educação Infantil, incluindo aquelas que dizem respeito à acessibilidade, e à disponibilidade, diversidade e **qualidade dos brinquedos**, materiais pedagógicos e outros equipamentos necessários ao bom funcionamento das unidades educacionais. (Brasil, 2024a, s.p. grifo das autoras).

Embora enfatize a relevância de considerar a “qualidade de brinquedo”, bem como sua acessibilidade, disponibilidade e diversidade, não há qualquer orientação quanto ao que o caracteriza nesses critérios. Há uma diversidade de materiais, formas,

tamanhos, tipos etc. que poderiam ser mencionados, assim como se fez em relação a livros e jogos. A menção à qualidade dos brinquedos volta a ser citada no artigo 30, item VII, quanto a assegurar nas instalações das instituições de Educação Infantil, cuidados como “qualidade, diversidade e adequado estado de *limpeza* e conservação dos **brinquedos** disponibilizados nos diferentes ambientes” (Brasil, 2024a, s.p. grifos das autoras).

Ainda na relação entre brinquedo e diversidade das infâncias e às identidades e singularidades das crianças, no Art. 10, se relaciona alguns pontos a serem observados na execução de ações integradas que considerem as especificidades educacionais. Em relação a brinquedos, no item IV se estabelece que, na “previsão e oferta de atividades, materiais, **brinquedos** e brincadeiras [...] [devem respeitar] características desenvolvimentais, ambientais e socioculturais dos bebês e crianças” (Brasil, 2024a, s.p. grifos das autoras).

A pouca atenção dada a brinquedos e brincadeiras (palavras que só aparecem quatro vezes, cada uma) expressa uma determinada concepção de Educação Infantil e tende a afetar as gestões, equipes técnicas e docentes. Até porque, sendo um documento com força legal por ser uma resolução do Conselho Nacional de Educação, este será referência para a avaliação e possíveis financiamentos do governo federal, o que acaba por induzir a política e prática das redes de educação.

É de estranhar como o Ministério da Educação (MEC) e as entidades e sujeitos envolvidos na elaboração desse documento desconsideraram materiais e publicações do próprio MEC que tratam desse tema. Há uma publicação de 2010, Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, que traz um texto de Tizuko Kishimoto (2010), onde ela afirma o valor da brincadeira.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p.1).

Em seguida, Kishimoto complementa sobre a importância do brincar no cotidiano e o papel das interações e da educação para seu desenvolvimento.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com

objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica (Kishimoto, 2010, p. 1-2).

Outro material publicado pelo MEC, que poderia servir de orientação para o cuidado e atenção a esse respeito, é o Brinquedos e Brincadeiras de Creches, de 2012, e elaborado com a colaboração e consultoria de Tizuko Kishimoto e Adriana Freyberger, duas referências no campo dos estudos sobre o brincar.

Trata-se de um documento técnico com a finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade (Brasil, 2012, p. 5).

O documento traz os seguintes tópicos: Brincadeira e interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil; Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês e crianças pequenas; Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas; Parque Infantil como Espaço de Aprendizagem, Experimentação, Socialização e Construção Da Cultura Lúdica; e por fim, apresenta Critérios de compra e usos dos brinquedos e materiais para Instituições de Educação Infantil. Portanto, não é por falta de material e estudos que essa temática foi tratada de modo tão desprestigiado.

Ademais, no próprio parecer que fundamenta os PNQEEI, há o alerta para o fato de que os brinquedos não são acessíveis às crianças cotidianamente.

Quanto ao acesso das crianças a brinquedos nas creches e pré-escolas, fator fundamental para a organização do trabalho na Educação Infantil, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), que definem os eixos das interações e da brincadeira como estruturantes do trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica, os achados da pesquisa colocam um ponto de reflexão, ao apontar que, apesar da maioria dos professores respondentes avaliarem positivamente os brinquedos disponíveis para as crianças, apenas metade deles concorda com a afirmação de que eles são utilizados pelas crianças todos os dias (Brasilc, 2024, p. 3).

Ainda complementa essa afirmação apresentando dados de pesquisa, realizada em 2023 e citada nesse Parecer, na qual informa que há baixo percentual de brinquedos nas salas de referência, com os seguintes valores: "bola, 52%; bonecos e bonecas: 54%; jogos, 57%; material para fantasia e faz de conta, 42,6%; brinquedos de montar e encaixar, 63,4%; brinquedos de empurrar e puxar, 40,8%; brinquedos sonoros e musicais, 36,8%" (Brasilc, 2024, p. 4).

Tais informações evidenciam a necessidade de se explicitar a presença de brinquedos no espaço das salas, bem como indicar tipos de brinquedos fundamentais e básicos para o cotidiano das crianças.

A ênfase dada ao letramento e alfabetização na Educação Infantil tem-se intensificado e se sobreposto a outros aspectos até então próprios dessa etapa da Educação Básica, como as múltiplas linguagens, as brincadeiras e interações. Cada vez mais se desenha uma educação para as crianças de 0 a 5 anos com caráter preparatório para as etapas posteriores. Um projeto educacional que atende aos interesses do capital e organismos internacionais.

CONCLUSÃO

O estudo sobre o PNQEEI, aqui apresentado, identifica conquistas no campo da Educação Infantil na perspectiva do direito das crianças e famílias à educação plena para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões, muitas destas são resultantes de lutas de movimentos sociais populares, sindicais e da academia e pesquisadoras e pesquisadores. Entretanto, tais conquistas tem sido cada vez mais ameaçadas por interesse do capital – especificamente através do empresariado dos setores financeiro e da comunicação.

A concepção de uma Educação Infantil pautada no Educar e Cuidar, nos eixos norteadores brincadeiras e interações, tem como um de seus pilares para sua efetivação a presença de profissionais devidamente formados em licenciatura para atuar nessa etapa educacional. A exigência de formação em licenciatura se constituiu e se afirmou nesses quase quarenta anos, entretanto, desde o final dos anos de 1990, há permanente tensão com propostas de precarização do trabalho ao prever a presença de pessoal não habilitado em licenciatura para o desenvolvimento de ações junto às crianças, caracterizando, assim, um desvio para um projeto mais voltado para uma perspectiva preparatória e subordinada à escolaridade das etapas posteriores.

Deslocam-se os objetivos educacionais focados na ação pedagógica no contexto da experiência para componentes curriculares, conhecimentos e conteúdos interessados ao mundo do trabalho conformado ao capital. A criança deixa de ser o centro da proposta pedagógica, passando a se privilegiar objetivos de aprendizagem pré-definidos, segmentados e sequenciados num único modelo. Uma contradição com a ideia de infâncias e suas diversidades.

Esse movimento se intensifica com a massiva presença de empresas privadas na formulação de políticas públicas de educação. O que se observa na Educação Infantil não diz respeito apenas à educação da pequena infância, mas está associado a um fenômeno que abarca toda a Educação Básica, como afirma Lamosa (2017, s.p.):

A entrada das organizações representativas da classe dominante no interior da escola é um fenômeno internacional, tendo, destacadamente nos últimos trinta anos, grande impulso, a partir de conferências e programas que definem uma agenda de reformas nos Estados nacionais, com grandes desdobramentos na educação pública.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, [S. I.], v. 8, n. 16, p. 46, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p46. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 21 ago. 2025.

ANPED. Parecer da ANPED sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 1998, n.07, pp.89-96. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE07/RBDE07_09_ESPACO_ABERTO_ANPED.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

AQUINO, Ligia M. Leão de. Professor de Educação Infantil (verbete). **Dicionário de Verbetes. Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em <https://gestrado.net.br/verbetes/professor-de-educacao-infantil/> Acesso em: 21 ago. 2025.

AQUINO, Ligia Maria Leão de; MENEZES, Flávia. Base Nacional Comum Curricular: Tramas e Enredos para a Infância Brasileira. **Debate em Educação**. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689,

de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial [da] União, 13 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial [da] União, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Diário Oficial [da] União, Brasília, 18 dez. 2009a, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creche**. Manual de orientação. Brasília, MEC, Unicef, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de outubro de 2024a, Seção 1, p. 40.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualidade e Equidade na Educação Infantil**: princípios, normatização e políticas Públicas. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Brasília, DF: MEC, 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2/2024**, aprovado em 4 de julho de 2024. Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. publicado no D.O.U. de 17/10/2024c, Seção 1, Pág. 39. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=261201-pceb002-24&category_slug=julho-2024&Itemid=30192. Acesso em 9 de setembro de 2025.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230021> Acesso em: 21 ago. 2025.

CANAVIEIRA, Fabiana O. Militância na educação infantil e formação docente: em busca de um caminho. **Laplage em Revista**. Sorocaba: UFSCar, vol. 4, nº Especial, set-dez 2018.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete; ALVES, Thiago. As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p.130-143, Jan.-Abr., 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Importância do brincar para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses. In Ministério da Educação. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morschida/file>. Acesso em: 21 ago. 2025.

LAMOSA, Rodrigo. A nova ofensiva do capital na América Latina: todos pela Educação? In **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História**. ANPUH, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1489967747_ARQUIVO_TextoCompletoANPUH2017.pdf Acesso em: 21 ago. 2025.

MARTINS, Erica Moreira, & KRAWCZYK, Nora Rut (2018). Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa De Educação**, 31(1), 4-20. <https://doi.org/10.21814/rpe.12674> Acesso em: 21 ago. 2025.

MONTAÑO, Carlos. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Lutas Sociais**, (8), 53-64. 2004. <https://doi.org/10.23925/ls.v0i8.18912> Acesso em: 21 ago. 2025.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, nº 41, pp. 73-89, jan./jul 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p73/43045>. Acesso em: 21 ago. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições** - vol. 14, N. 1 (40)- Jan/abr. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa** (51), p. 90-103, 1984. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1462>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SANTOS, Charllane S. A. dos, TAVARES, Maria J. Barbosa; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Auxiliares na educação infantil: reflexões sobre identidade e docência. **Cadernos Cajuína**. Revista Interdisciplinar. Vol. 10, nº 1, 2025. Disponível em <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/755>. Acesso em 1/08/2025.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PROJETOS EM DISPUTA

National Quality Standards for Early Childhood Education: Projects in Debate

Ligia Maria Leão de Aquino

Doutora em Educação

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Departamento de Estudos da Infância

Rio de Janeiro, Brasil

ligiaaquino@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8767-7203>

Cláudia Vianna de Melo

Doutora em Educação

Universidade Federal Fluminense

Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis

Niterói, Brasil

claudiaviannamelo@id.uff.br

 <https://orcid.org/0000-0001-7796-6637>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Garibaldi, 133 apto 1002 bloco A, CEP 20511-330, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: L. M. L. Aquino, C. V. Melo

Coleta de dados: L. M. L. Aquino, C. V. Melo

Análise de dados: L. M. L. Aquino, C. V. Melo

Discussão dos resultados: L. M. L. Aquino, C. V. Melo

Revisão e aprovação: L. M. L. Aquino, C. V. Melo

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: 30-12-2025 – Aprovado em: 02-09-2025