





## PARÂMETROS E DIRETRIZES DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AVANÇOS E NOVAS DISPUTAS


### Quality Parameters and Guidelines for Early Childhood Education: Between Advances and New Disputes

**Bianca CORREA**

Departamento de Educação, Informação e  
Comunicação  
Universidade de São Paulo – USP  
Ribeirão Preto, Brasil  
[biancacorrea@ffclrp.usp.br](mailto:biancacorrea@ffclrp.usp.br)  
<http://orcid.org/0000-0003-1906-8729> 

**Mirian França SANTOS**

Departamento de Educação, Informação e  
Comunicação  
Universidade de São Paulo – USP  
Ribeirão Preto, Brasil  
[mirian.santos@usp.br](mailto:mirian.santos@usp.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-5068-7782> 

Mais informações da obra no final do artigo 

#### RESUMO

Neste trabalho, tomaremos como objeto de estudo as três edições dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, publicadas em 2006, 2018 e 2024, bem como a Resolução n. 1 de 17 de outubro de 2024 que definiu as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, buscando confrontar as principais características de seus respectivos conteúdos e estrutura e identificar possíveis fatores que possam ter influenciado o teor desses materiais. Argumentamos que, nesse decurso, os princípios que originalmente orientaram a elaboração do documento de 2006, no que diz respeito à concepção e à natureza do atendimento educacional, sofreram desvios significativos, os quais afastaram sobremaneira a Educação Infantil de sua expansão como direito público em 2018, retornando em alguma medida em 2024, mas apresentando novos desafios.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Parâmetros de qualidade. Diretrizes de qualidade.

#### ABSTRACT

In this work, we will study the three editions of the National Quality Parameters for Early Childhood Education, published in 2006, 2018, and 2024, as well as Resolution No. 1 of October 17, 2024, which defined the Operational Guidelines for Quality and Equity in Early Childhood Education. We aim to compare the main characteristics of their respective contents and structures and identify possible factors that may have influenced the material's content. We argue that, over this period, the principles that originally guided the development of the 2006 document, concerning the concept and the nature of the educational services provided to them, underwent significant deviations. These deviations greatly distanced Early Childhood Education from its expansion as a public right in 2018, partially returning in 2024, but presenting new challenges.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Quality Parameters. Quality Guidelines.

## INTRODUÇÃO

O Brasil tem uma peculiaridade importante no que diz respeito à Educação Infantil em relação aos demais países ao redor do mundo, pois prevê em seu arcabouço legal o direito de frequência a uma unidade educativa a toda criança desde o seu nascimento, independentemente de quaisquer critérios ou condições de vida sua ou de sua família. Desde 1988, quando promulgou sua última Constituição Federal, o país passou a reconhecer a assim denominada Educação Infantil como direito de toda criança do zero aos seis anos de idade, o que se alterou posteriormente com a mudança no arranjo da educação básica no país e essa etapa passou a se encerrar aos cinco anos. Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) organizou nosso sistema de ensino e integrou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, composta por creche do zero aos três e pela pré-escola dos quatro aos cinco. No primeiro caso a matrícula é opcional para a família, mas a oferta é obrigatória por parte do poder público, já que se constitui como um direito da criança; no segundo, trata-se de uma dupla obrigatoriedade, já que tanto o poder público deve garantir a vaga quanto a família tem o dever de matricular a criança a partir dos quatro anos (Lei nº 11.700/2008; EC 59/2009).

Conforme Correa (2011), do ponto de vista legal, o Brasil avançou sobremaneira em termos do direito à educação de bebês e crianças pequenas, todavia, em termos de financiamento e controle social, dois outros pilares que segundo a autora dariam sustentação a uma boa política, ainda há muito por fazer. É assim que em outro artigo, em conjunto com José Marcelino de Rezende Pinto (Pinto; Correa, 2020), os autores evidenciam as desigualdades ainda existentes, sobretudo no segmento das creches, como por exemplo em relação à localização, sendo as regiões norte e centro-oeste as mais prejudicadas. A partir de outras fontes, podemos ainda verificar que em 2019 São Paulo atendia 50% das crianças em idade de frequentar a creche, enquanto em Roraima essa frequência era de apenas 11%. Em “Retrato da Educação Infantil no Brasil - Acesso e Disponibilidade de Vagas”, levantamento realizado pelo Ministério da Educação e o Gaepe-Brasil, constatamos que 44% dos municípios brasileiros têm crianças aguardando uma vaga em creche. Finalmente, segundo o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação de 2022, com dados de 2019, observamos que os 20% mais pobres atingiram uma taxa de 26,9% de matrícula na creche, enquanto os 20% mais ricos atingiram 54,2%. Quanto à pré-escola, embora

estejamos próximos dos 100%, ainda restam crianças fora da escola, sobretudo nas regiões mais pobres do país.

Tais dados nos fazem refletir que falar em qualidade ainda implica pensar em acesso, já que mesmo não tendo como meta a universalização da creche, os dados evidenciam 44% de municípios com fila de espera, ou seja, com demanda expressa por vagas. Isso sem contar a demanda reprimida, já que a maioria dos municípios não realiza busca ativa. Vale lembrar, ainda, que esse percentual de atendimento não reflete a meta do PNE aprovado em 2014 e cuja data final era originalmente 2024, ou seja, 50%. No caso da pré-escola, que é obrigatória, não atingimos os 100%.

Considerando tais dados de realidade que, por sua vez, evidenciam os profundos níveis de desigualdade em nosso país, reverberando também na oferta de Educação Infantil, vale lembrar que alguns estudiosos do campo do financiamento já têm evidenciado há algum tempo que para oferecê-la com qualidade, ainda que este seja um termo polissêmico, há um custo (Pinto, 2006; Carreira; Pinto, 2007; Bruno, 2020; Alves; Silveira; Bruno, 2020; Taporosky; Silveira, 2022). Estamos aqui nos referindo ao “custo aluno qualidade inicial” (CAQi) e ao “custo aluno qualidade” (CAQ), conceitos desenvolvidos pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e mais recentemente também encampados pela Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca). Tais conceitos são extremamente relevantes para uma definição mais objetiva acerca dos insumos necessários sem os quais nenhuma unidade de Educação Infantil poderia funcionar e qual seria o seu custo, tratando-se, portanto, de uma lógica de financiamento “do necessário”, e não “do possível”.

Como os documentos em análise não mencionam custos ou quaisquer mecanismos de financiamento ao definir qualidade, e considerando os objetivos e os limites deste trabalho, vamos nos deter no debate conceitual presente em seu conteúdo. Estamos nos referindo aos Parâmetros de qualidade, sendo o primeiro lançado em 2006, o segundo em 2018 e o terceiro em 2024. Além deles também será objeto de análise a Resolução n. 1 de 17 de outubro de 2024 que institui as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.

A partir de uma perspectiva qualitativa, foram adotados procedimentos de análise documental (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015), buscando compreender as possíveis articulações entre os conteúdos dos materiais e as transformações políticas e históricas dos contextos em que foram produzidos. Esse enfoque permitiu identificar não apenas os propósitos explícitos veiculados nos documentos, mas também captar tensões e contradições.

Embora localizemos pontos em comum entre os diferentes materiais, há também significativas discrepâncias, mas não temos como meta a realização de uma comparação exaustiva. O que nos importa é, principalmente, a análise das Diretrizes, porque sua natureza tem algo que o torna totalmente peculiar: por se tratar de uma Resolução do Conselho Nacional de Educação, ela possui caráter mandatório, ou seja, são diretrizes que agora deverão ser seguidas por redes, sistemas e unidades de Educação Infantil públicas e privadas. Assim, importa conhecê-las de modo mais detalhado, procurando também analisar como foram construídas, quem foram os sujeitos que nela influenciaram e para quais sentidos elas podem indicar.

## **ENTRE 2006 E 2018: DO DIREITO AO RETROCESSO**

Foram pelo menos dois anos de discussões, a partir de seminários regionais, até a aprovação da primeira publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, em 2006. Considerando o então recém aprovado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o qual previa, pela primeira vez na legislação brasileira, a destinação regular de recursos à Educação Infantil, os Parâmetros/2006 foram promulgados num contexto de expectativas em torno de uma provável maior responsabilidade estatal para com essa etapa educacional.

Essa expectativa foi inicialmente frustrada devido a não inclusão da creche no Fundo. Prevendo recursos somente à pré-escola, o Fundeb excluía as crianças de zero a três anos, não fazendo jus ao seu título que indicava abranger toda a educação básica; razão pela qual a sociedade, organizada em movimentos sociais e coletivos, reivindicou a inclusão dos bebês na distribuição dos recursos realizando, dentre suas atividades, uma passeata em frente ao Congresso Nacional (Arelaro; Maudonnet, 2017). Esse movimento, liderado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ficou conhecido como “Fraldas Pintadas” e alcançou seu objetivo de inclusão da creche no Fundeb.

Esse cenário pode ilustrar, por um lado, a força e a organização dos movimentos em torno da Educação Infantil naquele período, os quais, conforme lembra Faria (2005), vinham desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 intensamente mobilizados em prol do reconhecimento de direitos. Por outro lado, revela também a resistência em compreender a Educação Infantil, especialmente as creches e o atendimento aos bebês, como parte integrante da educação básica.

Fúlvia Rosemberg (2010) argumentava que a entrada de bebês e crianças pequenas na educação formal demandava uma revisão das concepções sobre seu cuidado e educação, já que, a partir de então, estavam sendo assumidos como uma questão social e não mais de responsabilidade particular e exclusiva das famílias. Essa mudança implicava o reconhecimento desses sujeitos como cidadãos de direito, além de provocar reflexões sobre a posição da mulher na sociedade, a maternidade, entre outros temas. Ou seja, além da disputa por recursos, especialmente considerando que a Educação Infantil, devido às suas especificidades, como a menor proporção de crianças por professor/a, é a etapa que mais demanda recursos, também se fazia necessário considerar questões situadas no plano de valores sociais.

Esse contexto de disputa por concepções pode ser percebido também no conteúdo dos Parâmetros/2006, cuja organização se deu em dois volumes. O primeiro abordava fundamentos que envolviam a qualidade na Educação Infantil, explicitando, sobretudo, as concepções de criança, de educação e de qualidade que embasavam o documento. O segundo volume tratava, mais especificamente, das competências dos sistemas de ensino em nível federal, estadual e municipal na implementação dos referenciais estabelecidos, além de caracterizar as instituições de Educação Infantil do país.

A conceituação de criança presente nos Parâmetros/2006 a compreendia como sujeito social e histórico, profundamente marcado pelo meio social ao qual pertence. No contexto brasileiro, esse meio é caracterizado por uma diversidade tão grande quanto suas desigualdades. Como destacou Rosemberg (2015), o documento demonstrou uma preocupação em reconhecer que, embora a legislação brasileira referente à Educação Infantil estivesse bastante avançada, acompanhando aquilo que se tinha de mais “sofisticado” em termos de concepções de educação de crianças pequenas que circulavam na época, o acesso a creches e pré-escolas perpassava por opressões de classe, gênero e raça - fato que ainda persiste na atualidade.

Dado o processo de elaboração dos Parâmetros/2006, realizado em um cenário de ampliação de direitos e valorização do diálogo, era perceptível um esforço em avançar de maneira democrática na definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil. O que não significou, evidentemente, ausência de disputas e tensões acerca de seu conteúdo. Embora o documento tenha, certamente, deixado algumas lacunas, a sua próxima versão viria a se mostrar ainda mais suscetível a elas.

Em 2018, os Parâmetros receberam sua primeira reedição, passando a ter um único volume. As discussões sobre as concepções adotadas no documento não mais

aparecem, e o conteúdo seguiu uma organização estruturada em itens numericamente identificados. Esses itens foram distribuídos em oito “Áreas Focais”, cada uma com tópicos específicos para gestores das Secretarias de Educação, gestores de instituições de Educação Infantil, docentes e profissionais de apoio. Destinando, assim, os parâmetros a grupos profissionais distintos, estabelecendo, ao nosso ver, uma individualização das responsabilidades, visto que na versão de 2006 a organização considerava os diferentes âmbitos governamentais (federal, estadual e municipal).

A elaboração dos Parâmetros/2018 ocorreu, ainda, em um contexto caracterizado pela implementação de políticas de austeridade fiscal, as quais reduziram o orçamento público destinado às áreas sociais, dentre elas a educação. Essas políticas são fundamentadas em princípios neoliberais, que promovem a diminuição da responsabilidade do Estado na garantia de direitos sociais, transferindo essa responsabilidade ao setor privado (Rossi; Dweck; Arantes, 2018). Assim, esse setor assume um papel direto na oferta e/ou gestão educacional, apropriando-se de parte dos recursos públicos.

É nessa conjuntura, onde a influência do setor privado nos assuntos da educação pública se amplia, que a versão de 2018 também contou, em sua construção, com a participação de três organizações privadas: “Movimento pela Base”, “Todos pela Educação” e “Fundação Maria Cecília Souto Vidigal”. Chamou-nos a atenção, ainda, a ausência de duas entidades que haviam contribuído na elaboração da primeira publicação do documento, em 2006, e que historicamente possuem significativa relevância na luta pela Educação Infantil no Brasil: Mieib e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Apesar de no documento constar que ele havia sido construído de forma conjunta e colaborativa, envolvendo diversas entidades representativas da Educação Infantil no Brasil e a escuta a vários setores da sociedade, não se menciona de que forma isso ocorreu.

Ao longo de seu texto, pudemos identificar cinco parâmetros voltados para “parcerias” com o setor privado na oferta de vagas para a Educação Infantil. Dirigidos aos gestores das Secretarias Municipais de Educação (SME), apresentam tais “parcerias” como uma alternativa aos municípios que comprovarem a impossibilidade de oferta de vagas da Educação Infantil em suas próprias estruturas, lembrando, ainda, que elas englobam a contratação de vagas em creches e escolas particulares (Brasil, 2018). Essa passagem demonstra uma mudança significativa de orientação entre os documentos de 2006 e 2018, onde a lógica da educação como um bem comercializável

prevalece sobre a noção da educação como bem público e, portanto, direito de todas as crianças. Além disso, ao reiterar que a parceria com o setor privado pode ser uma opção a ser considerada, o documento sugere que essa escolha não compromete a qualidade da/na Educação Infantil.

Esse posicionamento adotado pelo documento naturaliza o crescente movimento de privatização da gestão da educação, nesse caso, da Educação Infantil, o qual, segundo Adrião (2018), submete os processos decisórios a corporações e entidades privadas. A presença de grupos desse tipo em sua elaboração também pode ser vista como um indicador de que o setor privado tem, cada vez mais, definido diretamente o conteúdo de políticas educacionais. Representando, desse modo, um risco para a concretização da Educação Infantil como direito, uma vez que ela perde o caráter de bem público ao ser redefinida como mercadoria via abertura da possibilidade de compra de vagas no setor privado. Observa-se, portanto, que as concepções presentes nos Parâmetros/2018, em relação à edição de 2006, passaram de um enfoque predominantemente educacional para uma perspectiva mais alinhada aos referenciais econômicos de cunho neoliberal.

## **PARÂMETROS E DIRETRIZES OPERACIONAIS DE QUALIDADE E EQUIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRELINHAS**

A produção dos atuais Parâmetros tem início em 2023, segundo documento produzido pelo Ministério da Educação (Brasil, 2024a) para sua apresentação, quando o Ministério da Educação assume o compromisso junto ao Conselho Nacional de Educação de atualizar os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil cuja última edição oficial era de 2018. Ainda segundo o documento, após a assunção do compromisso houve um primeiro encontro “técnico” em 2023, reunindo “representantes de instituições governamentais e da sociedade civil” (Brasil, 2024a, p. 20). Na sequência, ainda em dezembro de 2023, foi realizado um encontro virtual com representantes de grupos de pesquisas na área da Educação Infantil, pesquisadoras e pesquisadores de universidades públicas federais e estaduais. Conforme o documento, tanto em um quanto em outro encontro “[...] levantaram-se importantes sugestões de aprimoramento ao texto-base” (Brasil, 2024a, p. 20). Neste ponto gostaríamos de levantar a primeira questão sobre a base das Diretrizes, pois em nenhum momento ficou esclarecido qual foi exatamente a autoria desse texto-base, embora no documento explicativo também se informe que os Parâmetros anteriores, de 2006 e de 2018,



tenham sido utilizados como referência. Todavia, em encontro realizado em Brasília durante o *Seminário Implementação dos Parâmetros de Qualidade e Equidade da Educação Infantil*, chamou-nos a atenção a fala da senhora Beatriz Abuchaim que, com todas as letras, mencionou alguns nomes de pessoas que teriam auxiliado na versão preliminar que a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), da qual ela é gerente de políticas públicas, junto com o Ministério da Educação haviam elaborado para iniciar a atividade. Conforme suas palavras, ficou entendido que a tarefa inicial coube a esta fundação<sup>1</sup>. Guardemos esta informação para posterior discussão.

Seguindo o documento de apresentação, informa-se que também houve outras reuniões com o Conselho Nacional de Educação, bem como com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e com a União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação (UNCME). Finalmente, um documento melhor estruturado foi à consulta pública entre o período de 22 de janeiro e 20 de fevereiro de 2024. O material foi apresentado conforme a mesma organização inicial, ou seja, com cinco dimensões: gestão democrática; identidade e formação profissional; projeto político-pedagógico; avaliação; infraestrutura, edificações e materiais. Esse material foi à consulta com muitas questões para as quais haviam sido feitas problematizações durante o encontro com pesquisadores das universidades públicas.

Conforme o material de apresentação, houve “ampla” participação, perfazendo um total de 2.230 acessos ao formulário digital. Há que se relativizar tal amplitude, se considerarmos, por exemplo, que conforme dados do próprio material do Ministério da Educação temos hoje mais de 10 milhões de crianças matriculadas na Educação Infantil. A maioria das participações foi de entidades públicas, principalmente unidades de Educação Infantil, mas também houve participação de Fundações privadas nacionais e Organismos de cooperação internacionais, conforme descrito no material. Outra informação constante no material é quanto ao nível de aprovação das dimensões, sendo em todos os casos superior a 90%. O que restou sem esclarecimentos foi a metodologia de análise das respostas, sobretudo quanto às contribuições quando o respondente, ao não concordar com um tópico, apresentava uma alternativa. Destaque-se ainda o tempo bastante exíguo em que o trabalho de compilação foi realizado, pois a consulta foi encerrada em 20 de fevereiro e em março o documento final foi apresentado em sua versão consolidada.

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=9g5qWV9ygzW> 7:32:45. Acesso em: 09 jan. 2024.



Observando o texto de abertura dos Parâmetros, verificamos uma mudança radical se o compararmos com a versão de 2018, pois elementos como direito universal, gestão democrática, diversidade, superação de desigualdades, inclusão entre outros elementos que remetem à ideia de uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade socialmente referenciada é o que dão a tônica. Nesse contexto, vale destacar o seguinte trecho:

Bebês e crianças na primeira infância estão em pleno e acelerado processo de desenvolvimento e as oportunidades educacionais devem ser sustentadas pela garantia de seus direitos, por experiências enriquecedoras e por interações responsivas capazes de nutrir sua individualidade e integralidade. Elas também devem contar com ambientes que incentivem o cuidar e o educar de forma indissociável. Justamente por ser esse um período tão sensível, a qualidade é algo tão estruturante. Uma creche ou uma pré-escola de baixa qualidade pode se colocar como uma barreira ao desenvolvimento pleno, ampliando as desigualdades. Por conta disso, o debate sobre qualidade se insere em um projeto de país comprometido com a melhoria de vida dos bebês e crianças de hoje e das novas gerações (Brasil, 2024b, p. 5).

No excerto observamos o destaque para o binômio cuidado-educação, tão caro no campo da Educação Infantil, mas nem sempre respeitado em função de alguns arranjos ainda presentes em muitos municípios pelo país. Além disso, há a afirmação veemente de que a qualidade é determinante também na superação de desigualdades presentes na estrutura de nossa sociedade.

Outro fator a se destacar diz respeito à explicitação das diferentes infâncias presentes em nossa sociedade, algo completamente inovador, mesmo em relação ao documento de 2006, para as quais os parâmetros de qualidade e equidade devem dar atenção. É assim que vemos serem apresentadas em um longo parágrafo as infâncias

[...] de cidades de pequeno, médio e grande porte; de periferias e centros urbanos; de áreas de fronteiras; nascidas no Brasil, migrantes e refugiadas; meninos e meninas; brancas, pretas, pardas e amarelas; com ou sem deficiência; com transtorno global do desenvolvimento; surdas; bilíngues; com condições de saúde que demandam cuidados diferenciados; com altas habilidades; superdotação; com famílias ou em situação de abrigo; de classes sociais distintas; de acampamentos ou assentados da reforma agrária; filhos e filhas de trabalhadores rurais ou urbanos; quilombolas, indígenas, ribeirinhas e todas as outras pertencentes aos povos e comunidades tradicionais - andirobeiras, caatingueiros, caiçaras, ciganos, faxinalenses, geraizeiros, ilhéus, morroquianos, pantaneiros, pomeranos, povos de terreiro, filhos e filhas de apanhadores de sementes, de castanheiras, de catadores de mangaba, de cipozeiros, de extrativistas, de fundo e fecho de pasto, deisqueiros, de pescadores artesanais, de piçaveiros, de quebradeiras de coco babaçu, de retireiros; de seringueiros; de vazanteiros, de vereadores (Brasil, 2024b, p. 9).

Já para as crianças quilombolas, do campo e indígenas, assim como no caso da educação para as relações étnico-raciais e a educação especial,

[...] cujos princípios e definições atravessam todos os níveis de ensino, há que se considerar as legislações que especificam aspectos a serem observados para essas populações. Para atender às especificidades dessas modalidades, foram acrescentados itens que reconhecem a necessidade de incorporação de elementos sensíveis ao desenvolvimento e às realidades socioculturais e ambientais dos bebês e das crianças (Brasil, 2024b, p. 9).

Numa perspectiva bastante objetiva da realidade, afirma-se que a qualidade se vincula a determinadas condições de oferta e a múltiplas dimensões, “uma vez que são elas que materializam espaços, tempos, interações e propostas pedagógicas que estruturam oportunidades para processos de desenvolvimento e aprendizagens aos bebês e crianças (Brasil, 2024b, p. 10). O texto, portanto, é organizado nas seguintes dimensões, conforme já mencionado: Gestão Democrática; Identidade e formação profissional; Proposta Pedagógica; Avaliação da Educação Infantil e Infraestrutura, edificações e materiais. Diferentemente dos documentos anteriores, os de 2024 se dirigem aos gestores em suas diferentes posições dentro das redes e sistemas de ensino: seja no interior das unidades seja no âmbito das secretarias municipais de educação, abarcando também os conselhos.

Finalmente, vale dizer que o documento pretende ser um norteador para a elaboração de novos indicadores de qualidade que possam servir como referência de avaliação das condições de oferta da qualidade tanto em âmbito nacional quanto nos diferentes contextos locais. É neste ponto que gostaríamos de iniciar nossa discussão sobre diferenças importantes entre o conteúdo desses Parâmetros/2024 e as Diretrizes/2024.

Conforme afirmado no documento de apresentação, essa versão dos Parâmetros serviu de base para o trabalho de elaboração das Diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação. Todavia, na dimensão AVALIAÇÃO, constam dos Parâmetros dois subitens, quais sejam: 1) “Avaliação e monitoramento da qualidade da rede”, explicitando-se aspectos relativos às condições de oferta cuja garantia dependeria do município/sistema de ensino. Embora se mencione o “Planejamento e implementação de fluxo de coleta de dados, organização, análise e **divulgação dos resultados** das avaliações da qualidade da Educação Infantil, pela rede de ensino, para toda a comunidade escolar”, o que pode ser bem polêmico, uma vez que poderia redundar em processos de competitividade entre unidades e entre profissionais, gerando estresse e adoecimento (Correa; Andrade, 2011), em outro item alerta-se para a necessidade de “Garantia, pelos sistemas de ensino, de práticas éticas e de atenção à Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD (Lei nº 13.709/2028), no trabalho com os resultados das avaliações e

do monitoramento”, indicando a necessidade de cuidados éticos com qualquer processo de divulgação das informações. Ademais, consta da Resolução a necessidade de construção conjunta dos procedimentos de avaliação. 2) “Autoavaliação institucional”, processo participativo e democrático por meio do qual toda a comunidade, inclusive entidades da sociedade civil ligada à educação participam tanto da elaboração dos instrumentos, quanto da avaliação e monitoramento da qualidade, acompanhando seus desdobramentos com vistas à sua melhoria.

Todavia, na Resolução n. 1 que estabelece as Diretrizes, na seção IV, que corresponde à dimensão 4 dos Parâmetros, ou seja, Avaliação da Educação Infantil, encontramos menção a “profissionais de apoio” (inciso III), como se esse profissional estivesse presente em todo o universo da Educação Infantil brasileira, naturalizando-se a sua existência. Antes desse artigo, ao tratar da seção II, Identidade e Formação Profissional, embora em seu artigo 16 se determine que “A docência da Educação Infantil deve ser exercida por profissionais habilitados em cursos de licenciatura em Pedagogia, ofertados em nível superior, admitida a formação mínima em nível médio, na forma da legislação vigente”, a Resolução apresenta o seguinte artigo:

ART. 18 Os sistemas de ensino que ofertam a Educação Infantil poderão organizar carreiras específicas para profissionais de apoio e suporte (assistentes, auxiliares, monitoras(es) e outras denominações), garantindo-lhes o reconhecimento como trabalhadores da educação, em função não equivalente à docência, desde que atuem sob a liderança de professor legalmente habilitado (Brasil, 2024).

Oras, se há um consenso na área da Educação Infantil recuperado inclusive no preâmbulo dos Parâmetros, é o de que cuidado e educação nessa etapa educacional não podem se dissociar.

Bebês e crianças na primeira infância estão em pleno e acelerado processo de desenvolvimento e as oportunidades educacionais devem ser sustentadas pela garantia de seus direitos, por experiências enriquecedoras e por interações responsivas capazes de nutrir sua individualidade e integralidade. **Elas também devem contar com ambientes que incentivem o cuidar e o educar de forma indissociável.** Justamente por ser esse um período tão sensível, a qualidade é algo tão estruturante (Brasil, 2024a, p. 5, grifos nossos).

Então, ademais todo e qualquer outra argumentação, cabe a pergunta: como dividir o trabalho entre a professora e um apoio? O que faria essa profissional sob a “liderança” da professora? Quem cuidaria e quem educaria? Trata-se de uma absoluta contradição com o artigo 16 e com a LDB em seu artigo 62 que é claríssimo e tem poder maior do que uma Resolução. Assim está redigido o artigo 62 da LDB em relação à formação para docentes da educação básica, da qual a Educação Infantil compõe a primeira etapa:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

O que se pode discutir é em que medida a formação docente para atuar na Educação Infantil tem sido exitosa na preparação para atuar diante desse desafio de cuidar e educar, todavia, não é a assunção de dois profissionais, com qualificações diferentes e com a divisão do trabalho que irá resolver a questão, muito pelo contrário. O grande desafio, aliás, tem sido justamente o de reconhecer e valorizar as atividades de cuidado como parte do que seja a educação. É assim que já na década de 1990 Maria Malta Campos (1994) alertava para a necessidade de um conceito mais amplo de “cuidado”, para uma ideia mais abrangente que pudesse incluir “todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’” (Campos, 1994, p. 35).

Além disso, alguns trabalhos vêm evidenciando que muitos municípios têm optado pela contratação de auxiliares e correlatos (os nomes da função variam) não para atuarem como apoio a docentes, mas para assumirem turmas, sobretudo nas creches. É o caso do trabalho de Luiz Alcides José Oliveira (2023), intitulado “O avanço das políticas públicas educacionais na Educação Infantil pós Fundeb nos municípios da região Alto Vale do Paranapanema (AMVAPA)”, que analisou o consórcio entre 19 municípios da região do Vale do Paranapanema. Todos os municípios, no período da pesquisa, contavam com esse perfil de funcionárias em suas redes. O que havia em comum era o fato de não constarem na carreira do magistério, trabalharem em jornadas maiores do que as de docentes de outras etapas, possuírem salários inferiores e não contarem com momentos de formação dentro da jornada de trabalho. Isso tudo apesar de em muitos casos, os editais de concurso descreverem como funções exigidas atividades típicas da docência na Educação Infantil: brincar, dar banho, trocar, alimentar. Também o movimento “Somos todas professoras” vem denunciando há algum tempo os casos de municípios que têm contratado pessoal com formação em nível médio ou superior, entretanto para cargos com outra denominação, fora da carreira do magistério (Mandl, 2024).

A presença desse artigo na Resolução nos faz refletir o quanto isso pode sugerir as tensões entre diferentes interesses e disputas na luta por direitos no campo da

Educação Infantil. No que diz respeito à pré-escola, cuja matrícula tornou-se obrigatória com a aprovação da Emenda Constitucional n. 59 em 2009, ainda que não tenhamos chegado a 100% da matrícula, de um modo geral os municípios têm atendido a essa população etária de modo regular, ou seja, com professoras devidamente formadas e contratadas como tais, dentro da carreira do magistério. Já no caso da creche, esta tem sido a etapa para a qual os municípios mais têm adotado a contratação de leigos ou até têm contratado pessoal com formação, mas, sob a forma de auxiliares ou correlatos, sem o reconhecimento profissional docente. Nesse sentido, temos que relembrar Fúlvia Rosenberg quando afirmava, já nos idos dos anos 1990 e 2000, a falta de compromisso e reconhecimento com os bebês, indicando o preconceito de idade com essa geração, como se a eles qualquer atendimento fosse o bastante. Como se para eles “o possível” já fosse o suficiente. Mas como admitir tal hipótese em uma Resolução de âmbito nacional e com caráter mandatório que define diretrizes de qualidade?

Voltando à seção relativa à avaliação, na Resolução fomos surpreendidos com o artigo 28, cujo conteúdo não aparece de nenhuma forma nas Parâmetros. Além disso, a maneira como está redigido deixa dúvidas quanto aos seus sentidos, não havendo nenhum inciso ou parágrafo explicativo: “ART. 28 – A avaliação em larga escala deve ser construída como um meio de subsidiar e orientar a formulação e implementação de políticas educacionais do governo federal e dos entes subnacionais” (Brasil, 2024).

Nos Parâmetros são referenciadas a avaliação da rede e a autoavaliação institucional como meios de melhorar a qualidade. No material de apresentação, menciona-se o Plano Nacional de Educação que indica a necessidade de construção de políticas de avaliação das condições de oferta no âmbito das diferentes esferas administrativas e, ainda, lembra-se o papel do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na definição de indicadores de qualidade da Educação Infantil baseados em Parâmetros de Qualidade. Ou seja, em momento algum há menção à avaliação em larga escala, o que remeteria à avaliação das crianças.

No histórico sobre avaliação na e da Educação Infantil, sabe-se que este também tem sido um campo em disputa (Sousa, 2018). Exemplo disso é que em 2011 a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República chegou a propor, conforme publicação em seu site à época, a incorporação de um instrumento estadunidense de avaliação em larga escala, o que significava a adoção de um modelo padronizado, para ser aplicado em todo o país. O modelo chegou a ser aplicado na rede municipal do Rio de Janeiro em 2010, o que significou, para Correa e Andrade (2011), uma verdadeira afronta aos direitos das crianças, desrespeitando toda a história de

lutas e conquistas desenvolvida até aquele momento no campo. E a disputa segue atual, pois conforme nos relata Sandra M. Z. L de Souza (2018), o evento realizado em Lima, Peru, em 2016, contou com a presença do Todos pela Educação e da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, dois institutos que têm estado muito atuantes no debate educacional brasileiro. O documento com o mesmo título do evento, "*Medición del Desarrollo Infantil en América Latina: construyendo una agenda regional*", ainda segundo a autora, tinha como propósito sistematizar uma referência de avaliação da Educação Infantil para os países da região da América Latina, avaliação, no caso, das crianças. Assim, concordamos com Sousa ao afirmar que

Os excertos da proposta de medição do desenvolvimento infantil [...] evidenciam que não só continua em pauta a defesa de uma avaliação externa e em larga escala das crianças de creches e pré-escolas, como também indicam um nível de articulação que extrapola o âmbito nacional, com a presença de instituições governamentais e não governamentais e de organismos multilaterais (Sousa, 2018, p. 72).

Após esse evento, outras experiências foram desenvolvidas e estão em curso no Brasil. É o caso, por exemplo, da parceria entre a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para o desenvolvimento do *International Early Learning and Child Well-Being Study* (IELS), um projeto de estudo que visa avaliar o desenvolvimento infantil e já foi aplicado na Inglaterra, Estônia e Estados Unidos. Conforme explicitado no informativo, o instrumento visa avaliar dimensões como linguagem, raciocínio matemático, autorregulação e habilidades socioemocionais de crianças na pré-escola e, no Brasil, o estudo terá início em maio de 2025 e vai avaliar 250 escolas e cerca de 3 mil crianças de quase 100 municípios (Cavichioli, 2024). Para a efetivação de sua última etapa, o projeto contou com um aporte de recursos do Serviço Social da Indústria (SESI) em 2024. Mas, conforme os dados da mesma matéria, outros institutos e fundações ligados à iniciativa privada participaram do financiamento do projeto: "B3 Social, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Lia Maria Aguiar, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Beja, Instituto Tecendo Infâncias e Perfin Wealth Management para garantir os recursos necessários à realização do estudo. Além deles, Ticiane Rolim, empreendedora social e presidente da Somos Um, e Edson Queiroz, entraram como apoiadores da pesquisa. No total, a aplicação do IELS custará cerca de R\$ 13 milhões" (Cavichioli, 2024).

Ao analisarmos as falas da Diretora Executiva da Fundação Maria Cecília e do diretor de Educação e Competências da Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), constatamos uma visão da Educação Infantil como atividade propedêutica e como investimento em capital humano para o futuro. Para Mariana Luz, da Fundação: “A frequência à pré-escola influencia positivamente a trajetória escolar e está associada a melhores resultados nas etapas seguintes, além de ser um fator de proteção essencial para crianças em situação de vulnerabilidade social”. Já para Andreas Schleicher, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): “O estudo IELS da OCDE é fundamental para entender como as trajetórias futuras das crianças são moldadas nos primeiros anos, por meio do desenvolvimento de habilidades iniciais em alfabetização, cálculo, resolução de problemas e empatia” (Cavichioli, 2024).

Assim, embora não tenhamos encontrado nem na atividade de 2026 nem da de 2024 e 2025 a presença do governo brasileiro, verificamos que um forte movimento por parte de institutos e fundações cuja presença e parceria em outras atividades junto a diferentes instâncias governamentais têm sido constantes. Como mencionado mais inicialmente neste texto, a senhora Beatriz Abuchaim mencionou em evento de lançamento dos Parâmetros a participação da Fundação Maria Cecília como protagonista na elaboração dos Parâmetros desde a sua base inicial. Isso nos causa preocupação. Sobretudo quando, ao nos debruçarmos com a Resolução n. 1, encontramos um artigo como o 28, que trata de avaliação em larga escala, sem qualquer explicação. A que interesses este artigo estaria atendendo? O que virá na esteira desse artigo? Como afirma Sousa, com quem concordamos:

Além do risco de rotulação e estigmatização das crianças malsucedidas nos testes, além da desconsideração dos diferentes ritmos de desenvolvimento nessa faixa etária, essa concepção desconsidera as condições desiguais em que se realiza a educação infantil no Brasil, abrindo a possibilidade de culpabilização das crianças pelo fracasso escolar (Sousa, 2018, p. 73).

Ademais, considerando as condições de desigualdades que persistem em nosso país e para as quais o texto dos Parâmetros de 2024 tanto chamaram a atenção, é impossível pensar em um teste padronizado que possa ser adequado. Assim:

Uma avaliação em larga escala, que tenha como foco a avaliação da criança em um contexto precário e desigual de oferta da educação infantil, apoia diagnósticos equivocados e leva à prescrição de “remédios” que, certamente, não terão efeito, ou pior, poderão produzir graves efeitos colaterais (Sousa, 2018, p. 74).

Finalmente, é preciso lembrar que a abertura para a elaboração de avaliação em larga escala pode representar mais uma abertura para o mercado educacional, uma vez que em havendo avaliação poderá haver ranqueamento e tudo o mais que ocorreu com



o ensino fundamental e médio desde que passou a participar de avaliações nesse modelo (Freitas, 2018). Em 2011 Correa e Andrade já alertavam para os riscos da privatização ao afirmarem que:

[...] se a proposta de avaliação veiculada e defendida no âmbito da SAE concretizar-se, veremos ampliarem-se as possibilidades de abertura para a iniciativa privada, que, com a adoção de uma avaliação de larga escala para a educação infantil, terá um novo filão para atuar, vendendo os próprios “instrumentos de avaliação”, bem como “assessorias”, “consultorias” e afins, com a promessa de que, com esses serviços, todos os problemas da educação infantil nos municípios – que são os entes federativos que respondem por quase 100% das matrículas nessa etapa – serão resolvidos (Correa; Andrade, 2011, p. 286).

Todavia, é bom lembrar as palavras de Freitas ao discorrer sobre o processo de privatização da educação ao tratar das avaliações em larga escala no ensino fundamental e médio, e seu alerta sobre os custos dessas políticas:

Em vez de cuidar da remoção das condições que impedem o setor público de ampliar sua qualidade (por exemplo: instalar turmas menores, eliminar o professor horista, combater a pobreza, entre outras), essa política não reconhece limites estruturais da ação da escola e prega padrões que permitam a elevação da régua nos testes, ou seja, acrescentam mais exigências sem remover os impedimentos que afligem as redes públicas (Freitas, 2018, p. 81).

É isto o que queremos para a Educação Infantil? Precisamos estar alertas, mais do que nunca, como na música, é preciso estar atento e forte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto procuramos mostrar um pouco do movimento, desde 2006, na construção de Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil. Tal movimento expressa a construção de saberes no campo das pesquisas, a força de luta dos movimentos em defesa dos direitos das crianças e das profissionais da área, bem como o contexto político em cada momento histórico. Expressa, ainda, as contradições e embates presentes num mesmo e único momento. Exemplo dessa contradição é a presença de fundações como a Maria Cecília Souto Vidigal na elaboração tanto do documento de 2018 quanto no de 2024.

Em 2024, apesar do texto dos Parâmetros expressar com veemência a questão das desigualdades e a necessidade de sua superação, bem como a ideia de educação como um direito público, institutos como o Movimento Todos pela Educação, Movimento pela Base e Itaú Social, além da própria Fundação Maria Cecília, foram parceiros na revisão do documento. Tais institutos têm participado de encontros e da produção de materiais que ferem os princípios de educação como bem público e direito universal de

todas as crianças. É o caso dos instrumentos de avaliação em larga escala já mencionados neste texto e é, também, o caso de material relativo aos negócios de impacto social, que têm como foco atuar sobre a infância pobre onde o Estado não chega, mas, sob a condição de obter lucro (Correa, 2020).

Nesse sentido, embora o documento tenha avançado em termos de reconhecimento da diversidade das infâncias e dos contextos em que vivem, persistem desafios significativos quanto ao igual e necessário reconhecimento da pluralidade de seus percursos de aprendizagem e desenvolvimento. Isso porque as Diretrizes/2024 permitem que a implementação de sistemas padronizados de avaliação seja explorada, os quais, muitas vezes, baseiam-se em modelos idealizados de infância, podendo, assim, negligenciar essa mesma diversidade, a qual frequentemente é perpassada por desigualdades.

Em contrapartida, ao pensar em avaliação sem perspectiva de financiamento, pode-se incorrer no risco de que uma possível assimetria de resultados se configure como uma estratégia para justificar a entrada e atuação do setor privado na Educação Infantil, apresentando supostas soluções que, como a história mostra, são sempre precárias e focalizadas; afastando-se, assim, tanto da qualidade quanto da equidade almejadas em seu texto.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.

ALVES, Thiago; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone Silveira; BRUNO, Dhaiene de Jesus dos Reis Bruno. Financiamento da expansão da educação infantil em condições de qualidade: um estudo dos municípios da região metropolitana de Curitiba a partir do SimCAQ. **Revista Inter-Ação**, (UFG. ONLINE), v. 45, p. 493-514, 2020.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. Os fóruns de educação infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 1, p. 6-18, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas**. Brasília, DF: MEC, 2024a. 66 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Parâmetros de qualidade e equidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2024b.

BRUNO, Dhaiene de Jesus dos Reis Bruno. **O desafio de ampliar o acesso à educação infantil garantindo condições de qualidade**: uma análise a partir da capacidade financeira dos municípios do Primeiro anel Metropolitano de Curitiba. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. *In*: Brasil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**, p. 32-42, 1994.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2007.

CAVICCHIOLI, Silvia. **Brasil integra avaliação inédita da OCDE sobre educação infantil**. Portal da Indústria, Brasília, 1 nov. 2024. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/brasil-integra-avaliacao-inedita-da-ocde-sobre-educacao-infantil/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

CORREA, Bianca Cristina. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 20-29, 2011.

CORREA, Bianca; ANDRADE, Erika. Infância e vivências formativas na educação infantil: qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional?. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 9, p. 83-97, 2011.

CORREA, Bianca. A educação infantil sob a lógica do empreendedorismo e dos “negócios de impacto social”. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-13, 2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1013-1038, 2005.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; LUTZ, Diego. (2022). Para Além do Acesso: o direito à educação infantil de qualidade exige financiamento adequado. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 11, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. Expressão Popular, 2018.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones de la UNAD**, v. 14, n. 2, 2015.

MANDL, Alexandre Tortorella. O reconhecimento da função docente na primeira infância como forma de garantir o direito à integralidade da docência às crianças: revelações a partir do Movimento Somos Todas Professoras. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak. (Orgs.). **O direito das crianças a ter direitos: infâncias e políticas para a educação das crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

OLIVEIRA, Luiz Alcides José. **Políticas públicas educacionais na educação infantil pós FUNDEB nos municípios da região Alto Vale do Paranapanema (AMVAPA)**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, p. 197-227, 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende; CORREA, Bianca. C. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb?. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 23, p. 01-23, 2020.

## NOTAS


### TÍTULO DA OBRA

#### PARÂMETROS E DIRETRIZES DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AVANÇOS E NOVAS DISPUTAS

Quality Parameters and Guidelines for Early Childhood Education: Between Advances and New Disputes


#### **Bianca Correa**

Livre docente – Professora Associada  
Universidade de São Paulo – USP  
Departamento de Educação, Informação e Comunicação  
Ribeirão Preto, Brasil  
[biancacorrea@ffclrp.usp.br](mailto:biancacorrea@ffclrp.usp.br)

 <http://orcid.org/0000-0003-1906-8729>

#### **Mirian França Santos**

Mestra em Educação  
Universidade de São Paulo – USP  
Departamento de Educação, Informação e Comunicação  
Ribeirão Preto, Brasil  
[mirian.santos@usp.br](mailto:mirian.santos@usp.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-5068-7782>

### ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Av. Bandeirantes, 3900, Bloco 13, Sala 3. CEP 14040-901. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** B. Correa, M. F. Santos

**Coleta de dados:** B. Correa, M. F. Santos

**Análise de dados:** B. Correa, M. F. Santos

**Discussão dos resultados:** B. Correa, M. F. Santos

**Revisão e aprovação:** B. Correa, M. F. Santos

### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

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

### FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

### 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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (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: 10-01-2025 – Aprovado em: 31-05-2025