




ENTRE AVANÇOS, RETROCESSOS E APAGAMENTOS: A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NOS PNQEI

Between advances, setbacks and erasures: the Pedagogical Proposal for Early Childhood Education, the Countryside, Water and Forests in the PNQEI

Suzana MARCOLINO

Centro de Educação
Universidade Federal de Alagoas
Maceió, Brasil


suzana.marcolino@cedu.ufal.br


<https://orcid.org/0000-0002-6757-2375> 

Cintia Mota CARDEAL

Centro de Formação de professores
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Amargosa, Brasil

cintiacardeal@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3415-8805> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

Este artigo investiga em que medida os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) incorporam conhecimentos e práticas territoriais na dimensão da proposta pedagógica. Argumentamos que, sob uma lógica universalizante, as políticas públicas tendem a excluir conhecimentos territoriais; em uma política que versa sobre qualidade, tal exclusão implica considerar esses saberes e práticas, referências para a construção das identidades, como sem qualidade. Analisamos as três versões dos PNQEI (2006, 2018 e 2024) à luz da pluriversalidade e da criança corpo-território. No documento de 2006, os conhecimentos do território têm presença decorativa, na medida em que são mencionados, mas não são incorporados de fato. No de 2018, eles sequer aparecem, sendo totalmente apagados. Já o documento de 2024 inclui indicadores que reconhecem o território e as infâncias nele tecidas, porém outras políticas do contexto regulatório atual acabam limitando os avanços.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Proposta Pedagógica. Decolonialidade.

ABSTRACT

This article investigates the extent to which the National Quality Parameters for Early Childhood Education (PNQEI) incorporate territorial knowledge and practices into the pedagogical proposal. We argue that, under a universalizing logic, public policies tend to exclude community and ancestral knowledge; in a policy focused on quality, such exclusion implies considering this knowledge and practices as lacking quality. We analyze the three versions of the PNQEI (2006, 2018, and 2024) in light of pluriversality and the concept of the child as body-territory. The documents reveal a movement that ranges from the decorative presence of this knowledge to its erasure, with progress evident in the 2024 version, albeit still constrained by a regulatory context that limits advancement.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Pedagogical Proposal. Decoloniality.

INTRODUÇÃO

Um conjunto de políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil tem buscado assegurar o direito à educação e ao cuidado com qualidade, especialmente após a Constituição Federal de 1988 (Lei nº 8.625/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Documentos orientadores, diretrizes e normativas expressam esses esforços, contudo persiste o desafio de garantir que essas políticas reconheçam e acolham as múltiplas infâncias que habitam os diversos territórios do país. Em um contexto marcado por desigualdades estruturais e diversidade cultural, o direito à educação e ao cuidado não se efetiva plenamente quando se desconsideram os modos de vida, as infâncias e os saberes dos territórios.

Entre os documentos que definem padrões nacionais de qualidade, destacam-se os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, 2018, 2024a), as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024b), os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos das crianças (Campos; Rosemberg, 2009) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009a).

O estudo que apresentamos no presente artigo se orienta pela seguinte questão: em que medida os parâmetros nacionais de qualidade reconhecem elementos territoriais e incorporam perspectivas que contradizem com a lógica universalizante? Quando as políticas partem da ideia de um sujeito universal (Escobar, 2018), tendem a considerar um modelo homogêneo de infância, urbano e branco, invisibilizando conhecimentos e práticas das infâncias indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas, dentre tantas outras que habitam os territórios brasileiros.

Assim, argumentamos que a definição de parâmetros de qualidade não pode significar a imposição de um conjunto único de padrões para todas as instituições; ao contrário, deve considerar as diferenças como condição essencial para a efetivação dos direitos (Rodrigues; Schühli, 2023), pois, nesse contexto, conhecimentos e práticas incorporados pelos documentos passam a ser entendidos como sinônimo de qualidade, enquanto outros são excluídos, reforçando hierarquias epistêmicas relacionadas à infância, à educação e ao cuidado de bebês e crianças do campo, das águas e das florestas.

Diante disso, o debate sobre a proposta pedagógica precisa ocupar um lugar central, de modo que as infâncias tecidas nos territórios, bem como o cuidado e a educação a elas oferecidos, sejam conhecidos e reconhecidos na construção de práticas pedagógicas de qualidade. Com frequência, tais conhecimentos e práticas, além de não dialogarem com as referências culturais das crianças (Silva; Barbosa, 2023), são consideradas de menor valor, o que reproduz e perpetua violências epistêmicas e subalterniza identidades (Walsh, 2008).

O objetivo deste artigo é analisar as três versões dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, 2018, 2024), identificando avanços e retrocessos na incorporação de conhecimentos e práticas dos territórios às propostas pedagógicas, partindo da suposição de que uma educação infantil de qualidade, especialmente para instituições do campo, das águas e das florestas, depende dessa incorporação.

A análise fundamenta-se na perspectiva decolonial e intercultural, que problematiza a colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005), expressa na imposição de epistemologias eurocentradas e na hierarquização de culturas e corpos. Nessa direção, a decolonialidade emerge como projeto ético-político que propõe a pluriversalidade para as políticas (Escobar, 2018), rompendo com a ideia de um único modelo de humanidade e afirmando a legitimidade de modos de vida e infâncias historicamente subalternizados. Esse quadro teórico dialoga ainda com o conceito de corpo-território, compreendendo as crianças como sujeitos que produzem conhecimento sobre o território a partir de seus corpos (Haesbaert, 2020; Walsh, 2017).

A partir desse enquadramento teórico, realizamos uma análise documental, evidenciando como os parâmetros de qualidade sobre a proposta pedagógica não são neutros, mas expressam disputas sobre quais conhecimentos e práticas são entendidos como de qualidade. Assim, emergem tensões entre os próprios documentos e entre as políticas nacionais e as práticas de cuidado e educação das infâncias enraizadas no território, revelando que parâmetros, quando descolados da realidade, reproduzem desigualdades e silenciam conhecimentos e práticas.

DAS ÁGUAS AO CORPO-TERRITÓRIO: REFLEXÕES DECOLONIAIS SOBRE A QUALIDADE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tomamos como ponto de partida uma experiência em uma instituição de Educação Infantil situada na transição entre campo e cidade. Nosso objetivo é

problematizar como as práticas de cuidado revelam tensões entre saberes do território e padrões universais naturalizados que, frequentemente, deslegitimam conhecimentos locais. Sustentamos que as políticas educacionais podem tanto reforçar esses padrões quanto abrir espaço para mudanças epistemológicas nas práticas. Para conduzir a análise, adotamos uma perspectiva decolonial e intercultural, mobilizando os conceitos de pluriversalidade (Escobar, 2018) e corpo-território (Miranda, 2020), a fim de pensar uma Educação Infantil enraizada nos territórios e nas experiências plurais das crianças.

Assim, durante uma visita a um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), situado no limiar entre o campo e a cidade¹, uma professora relatou um desafio na acolhida de bebês de famílias do campo: o receio diante do banho de chuveiro. Esse temor se relaciona às vivências de cuidado das famílias, nas quais o banho, o divertimento e a sensação de refrescância com a água acontecem por meio de baldes, tanques e mangueiras, e não pelo jato contínuo do chuveiro.

Esse estranhamento se manifestou de diversas formas: algumas crianças hesitavam em entrar no *box*, outras choravam ao sentir a água cair diretamente sobre seus corpos, enquanto algumas se afastavam do jato do chuveiro. Sensíveis à questão, as professoras buscaram alternativas, como o uso do chuveirinho, que permite direcionar a água de maneira gradual, reduzindo a pressão sobre o corpo e evitando que a água caísse diretamente sobre a cabeça.

Esse exemplo ilustra como os espaços institucionais não apenas organizam experiências, mas também legitimam determinadas práticas, definindo ritmos, modos de uso da água e relações com o corpo. O banho no chuveiro, reservado ao *box*, é apresentado como padrão institucional, frequentemente percebido como um procedimento funcional e individual, dissociado de dimensões culturais e comunitárias. Mesmo quando a prática é concebida como momento de interação, prevalece a ideia de que todas as crianças devem se adaptar a esse formato.

Compreender o banho para além da higiene implica reconhecer sua dimensão cultural, afetiva e simbólica. Em muitos territórios ribeirinhos e tradicionais, o banho não é um ato isolado, mas parte da vida cotidiana: acontece no rio, em ritmos próprios, entrelaçando brincadeira, cuidado e pertencimento (Almeida; Toutonge, 2023). Como destaca Luciano (2013), nas comunidades indígenas, o contato com a água é também um ato espiritual e de conexão com a ancestralidade. Assim, a questão não é apenas sobre o chuveiro, mas sobre a necessidade de romper com hierarquias que desvalorizam

¹ A visita aconteceu no âmbito do projeto de extensão "Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil" / CEDU/UFAL).

outras formas de cuidado e de viver a infância que se dão nos territórios, sendo que a escuta sensível sobre o que os corpos desses bebês nos informam pode levar à construção de práticas e políticas plurais.

Para compreender a potência de práticas como essas, territorializadas, é preciso reconhecer o território como elemento estruturante. Ele deixa de ser mera delimitação geográfica e assume contornos de ancestralidade, convivência e pertencimento (Haesbaert, 2020), constituindo-se como espaço-tempo de relações atravessadas por saberes inscritos no corpo e nos modos de viver (Escobar, 2014). O território vivido é paisagem que pulsa, memória que se planta, chão que educa e cuida (Salgado, 2024); é, enfim, um sujeito coletivo com quem se estabelecem relações de reciprocidade (Porto-Gonçalves; Quental, 2012; Santos, 2005).

A partir da ideia de território de re-existência, surge o conceito de corpo-território, que reconhece o corpo como primeiro território de experiências, memórias, saberes e insurgência (Haesbaert, 2020). Permite, assim, compreender o mundo a partir de si mesmo, como um território em constante movimento, que carrega consigo marcas culturais, memórias e afetos (Miranda, 2020). Essa concepção rompe com a visão estática do território e valoriza os saberes encarnados nas práticas cotidianas, especialmente nos corpos dissidentes, como os das crianças do campo, das águas e das florestas.

Assim, nesse contexto, compreender a infância a partir do conceito de corpo-território é, sobretudo, reconhecer que a criança é, ao mesmo tempo, sujeito e território; ela habita o mundo com o corpo e é habitada por ele em suas experiências, memórias e práticas culturais (Ribeiro, 2016). Essa compreensão diverge completamente da concepção historicamente construída da criança, que desconhece o corpo-território infantil e cria uma imagem da criança moldada por discursos adultos e eurocêntricos, que a posicionam como objeto de intervenção social, pedagógica e moral. Rompendo com essa concepção, a perspectiva transcultural da infância, como propõe Clarice Cohn (2005), desloca essa ideia de uma infância universal, revelando que as experiências infantis são tecidas em redes de significados culturais, políticos e ecológicos.

Essa compreensão sugere que a proposta pedagógica vá além da normatização e se constitua como espaço de re-existência, onde a pluralidade de saberes seja estruturante (Walsh, 2017). Não se trata apenas de permitir práticas alternativas ou admitir os conhecimentos e práticas de forma pontual ou decorativa, mas de construir uma pedagogia enraizada, que respeite os tempos, os ritmos e os vínculos das

comunidades. Como gesto ético-político, essa perspectiva demanda humildade epistêmica (Mignolo, 2020), reconhecendo as crianças como sujeitos geopolíticos e produtores de conhecimento a partir de seus territórios.

Por isso, ao analisar a proposta pedagógica como uma dimensão de qualidade nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), importa questionar quais saberes são legitimados como qualidade e quais permanecem invisíveis e subalternizados. Se a qualidade continua vinculada a indicadores homogêneos e a uma lógica universal, reproduz-se a colonialidade. Ao contrário, assumir as diferenças como princípio implica conceber a educação infantil não como aplicação de modelos prontos, mas como construção coletiva, a partir dos conhecimentos acadêmicos, institucionais e ancestrais. É nesse horizonte, da pluriversalidade, que se inscreve a análise deste artigo.

PROPOSTA PEDAGÓGICA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PARA OS TERRITÓRIOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

A seguir analisaremos a proposta pedagógica de qualidade delineada nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI). Em primeiro lugar, analisamos o conceito de qualidade dos documentos e como ele implica a proposta pedagógica para o campo, as águas e as florestas. Em seguida, analisamos a dimensão de qualidade ligada à proposta pedagógica nas três versões dos PNQEI, identificando quais conhecimentos e práticas ela inclui e exclui.

Proposta pedagógica e qualidade na educação infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, definem a proposta pedagógica como o plano orientador das ações institucionais, construído coletivamente e orientado pelo compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Esse plano deve assegurar a função sociopolítica e pedagógica da instituição, garantindo direitos, promovendo a convivência e o acesso a saberes diversos. Além disso, deve se comprometer com a construção de novas formas de sociabilidade, baseadas na ludicidade, na democracia e na superação das desigualdades, e fundamentadas em princípios éticos, políticos e estéticos.

Resultado de um movimento social iniciado em 2008, que reivindicou a inserção da educação infantil do campo na agenda das políticas educacionais, as retrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 passaram a contemplar as particularidades da proposta pedagógica para instituições situadas no campo, nas águas e nas florestas (Silva; Barbosa, 2023) orientação ausente na versão das retrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999.

Assim, em seu art. 8º, § 3º, estabelece que as propostas pedagógicas destinadas a crianças filhas e filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, devem reconhecer os modos próprios de vida dessas populações como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, vinculando-se às suas culturas, tradições e práticas ambientalmente sustentáveis. O documento também orienta a flexibilização de calendários e rotinas, bem como a valorização dos saberes locais e a oferta de materiais e brinquedos que respeitem as características socioculturais e ambientais das comunidades (Brasil, 2009b).

Essa diretriz representa um marco no reconhecimento da diversidade territorial e um fundamento para pensar parâmetros de qualidade da proposta pedagógica para as infâncias do campo, das águas e das florestas.

Nas três versões dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), a proposta pedagógica é tratada como uma dimensão da qualidade, refutando a ideia de que ela se limita ao acesso ou à infraestrutura. As nomenclaturas dessa dimensão variam entre as versões, implicando a forma como é significada a proposta pedagógica de qualidade, especialmente para a educação infantil do campo, das águas e das florestas.

Assim, em 2006 e 2024, a dimensão aparece explicitamente como "Proposta pedagógica"; mas em 2018 assume a denominação "Currículos, interações e práticas pedagógicas". Explicitar a conexão entre o currículo e as práticas foi coerente com o movimento de alinhamento das políticas de Educação Infantil à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), por isso essa menção mais explícita ao currículo. Essa mudança sugere um deslocamento conceitual que se afasta da construção coletiva e contextualizada.

O quadro a seguir sintetiza as dimensões dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), evidenciando a alteração da nomenclatura relacionada à proposta pedagógica:

Quadro 1: Dimensões dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PNQEI – 2006	PNQEI – 2018	PNQEI – 2024
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Proposta pedagógica</i> • Gestão das instituições • Professores/professoras e demais profissionais • Interações de professores, gestores e demais profissionais • Infraestrutura das instituições 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão dos sistemas e das redes de ensino • Formação, carreira e remuneração de professores e demais profissionais • Gestão das instituições • <i>Currículos, interações e práticas pedagógicas</i> • Interações entre família e comunidade • Intersetorialidade • Espaços, materiais e mobiliários • Infraestrutura 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão democrática • Identidade e formação profissional • <i>Proposta pedagógica</i> • Avaliação da Educação Infantil • Infraestrutura, edificações e materiais

Fonte: elaboração das autoras.

Em relação aos conceitos de qualidade, a versão de 2006 concebe qualidade como um processo socialmente construído, dependente do contexto histórico e resultado de negociações permanentes. Essa concepção é compatível com a noção de participação e diversidade, reconhecendo que critérios e parâmetros de qualidade são dinâmicos e politicamente tensionados. Assim, a partir de um debate mais geral sobre a qualidade na educação e das especificidades da educação infantil, extraem-se conclusões sobre o que é qualidade:

- 1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- 2) depende do contexto;
- 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (Brasil, 2006, p. 24).

Por sua vez, a versão de 2018 apresenta uma ruptura com esse conceito, definindo a qualidade como "um conjunto de características positivas que a Educação Infantil deve oferecer" (Brasil, 2018, p. 12). Essa formulação, associada à ausência de participação social no processo de elaboração, reforça uma perspectiva técnica e padronizada, reduzindo a qualidade a uma lista de atributos fixos considerados como positivos por um grupo de pessoas, sem considerar a participação dos sujeitos e os contextos em que as práticas se desenvolvem.

A versão de 2024 afirma o conceito de qualidade da primeira versão:

A concepção de qualidade presente nesses Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil é herdeira dos consensos já estabelecidos em regulamentações nacionais.

Ela segue as definições de qualidade já desenhadas desde a versão de 2006, entendida como dependente de uma multiplicidade de dimensões e necessariamente, vinculada às condições de oferta, 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, 2024a, p.11).

Essa versão inclui a equidade, entendendo que a qualidade deve promover "a oferta de atendimento que garanta direitos humanos, na sua universalidade e particularidade, na sua dimensão geral e de reconhecimento" (Brasil, 2024a, p.10).

A inclusão da equidade na versão de 2024 merece atenção. Autores do campo da política educacional, como Ball (2007), alertam que o conceito, historicamente vinculado à luta por justiça social, foi apropriado pelo neoliberalismo, passando a ser usado como um dispositivo técnico para a focalização de políticas destinadas aos mais pobres, sem enfrentar as causas estruturais das desigualdades. Teodoro (2009) reforça que, nesse contexto, a equidade perde sua dimensão política e torna-se um recurso de gestão. Nesse discurso de equidade, que alcança currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil, têm predominado modelos antecipatórios subordinados às etapas posteriores da escolarização (Campos, 2019; Thiesen; Durli, 2022; Moreira, 2019). Essas propostas concentram-se na promoção da saúde, do bem-estar e na transmissão de conteúdos considerados preparatórios para o ensino fundamental (Moreira, 2019), partindo da suposição de que, assim, as crianças mais pobres teriam melhores chances de avançar no sistema educacional, suposição alinhada a uma concepção de educação voltada para um mercado de trabalho precarizado.

Em contraposição, Rosemberg (1994) defende a equidade como indissociável da qualidade, pois, para além do acesso e da infraestrutura, dimensiona a necessidade de mudanças estruturais nas relações cotidianas, superando práticas autoritárias, adultocêntricas e, acrescentamos, colonizadoras. Nessa mesma direção, Rodrigues e Schühli (2023) destacam que promover os direitos das crianças requer decisões baseadas em princípios de equidade, reconhecendo as diferenças para garantir igualdade e orientar instituições a acolherem todas as infâncias de forma plural. Essa compreensão implica assumir a equidade como compromisso político e ético, garantindo o acesso, a permanência e o acolhimento das identidades territoriais das crianças do campo, das águas e das florestas, e o documento mostra um movimento muito próximo a esse entendimento de equidade.

Tendo em vista os conceitos que guiam a presente análise, ao compreender a infância a partir do corpo-território, questiona-se a qualidade como um padrão universal e afirma-se a necessidade de propostas pedagógicas enraizadas. Isso significa que a qualidade não pode ser reduzida a indicadores técnicos, mas deve ser construída a partir de princípios que reconheçam a pluriversalidade (Escobar, 2018), permitindo que saberes comunitários, ancestrais e institucionais coexistam na definição das práticas pedagógicas. Assim, a qualidade da proposta pedagógica torna-se inseparável na luta por uma Educação Infantil que respeite as diferenças e garanta a dignidade das diversas infâncias.

DO SIMBÓLICO AO EPISTÊMICO: A TRAJETÓRIA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NOS PNQEI E O RECONHECIMENTO DOS SABERES TERRITORIAIS

Nesta seção, analisamos a dimensão da proposta pedagógica nas três versões dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) – 2006, 2018 e 2024 –, com o objetivo de identificar como esses documentos significam a proposta pedagógica de qualidade e em que medida reconhecem conhecimentos e práticas das infâncias que habitam os territórios do campo, das águas e das florestas.

A proposta pedagógica de qualidade nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2006 (Brasil, 2006) traduz-se no atendimento a princípios éticos, políticos e estéticos. Seu objetivo é promover a formação das crianças para o exercício progressivo da autonomia, da cidadania, da sensibilidade e do respeito à diversidade cultural. Fundamenta-se no reconhecimento da criança como um ser completo, exigindo, assim, a integração entre cuidado e educação. As atividades necessitam ser organizadas a partir do respeito às necessidades e aos ritmos individuais.

A interação com as famílias é considerada essencial, sendo valorizada a construção de vínculos e a participação na gestão institucional. As propostas pedagógicas precisam ainda refletir o respeito às identidades individuais e coletivas e à diversidade sociocultural e linguística, bem como garantir a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, por meio de adaptações físicas, materiais e metodológicas. As instituições têm autonomia para desenvolver suas propostas com base nas orientações legais, adotando princípios como participação e intencionalidade educativa.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2006 não apresentam uma visão linear da infância, pois, ao reconhecer a criança como um sujeito de direitos, com cultura própria, plural e ativa (Campos, 2013; Kramer, 2015), apoiam práticas pedagógicas mais democráticas. Essa perspectiva adotada no documento proporciona uma prática pedagógica centrada nas experiências das crianças. Kramer (2015) reforça que tal orientação inaugura uma nova forma de pensar a qualidade na educação infantil, ao integrar cuidado e educação como dimensões indissociáveis do processo formativo.

Nesse marco, a proposta pedagógica deve considerar a identidade pessoal das crianças, as culturas familiares e profissionais da instituição, bem como a identidade da própria unidade educacional no contexto em que se insere. Com essa premissa, buscou-se a valorização dos costumes e das culturas locais e regionais, incluindo o direito à educação bilíngue nas comunidades indígenas e à interculturalidade nas regiões de fronteira.

Entretanto, a promessa de autonomia institucional, central nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2006, revelou-se paradoxal frente a mecanismos de regulação educacional. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), a "participação na gestão" e o diálogo com famílias, essenciais para legitimar propostas pedagógicas, são frequentemente cooptados por lógicas verticalizadas, nas quais comunidades detêm voz simbólica, mas não poder decisório efetivo. Essa contradição se denomina "formalismo democrático", de modo que a participação de famílias de classes populares é limitada por barreiras culturais e econômicas, reproduzindo hierarquias sociais. Assim, embora o documento mencione a "construção de vínculos" (Brasil, 2006, p. 21), sua materialização exigiu, essencialmente, a redistribuição de recursos e autoridade, o que não foi assegurada completamente.

O documento acaba por adotar uma abordagem universalizante, ao não explicitar o reconhecimento dos modos próprios de vida dessas populações, tampouco orienta a flexibilização de calendários e a valorização dos saberes locais, talvez por reduzi-los a costumes locais, ou a adequação das práticas pedagógicas às realidades culturais e ambientais. Essa ausência evidencia a limitação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2006 em incorporar perspectivas territoriais e as infâncias tecidas nele na definição de qualidade para a Educação Infantil.

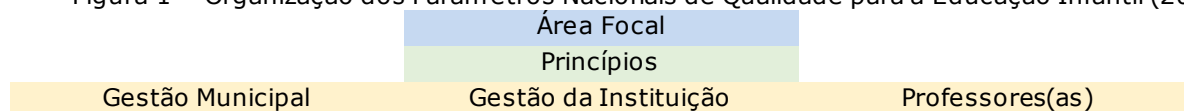
Assim, a proposta pedagógica dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2006, embora tenha trazido avanços para a época, operou ainda sob uma lógica multiculturalista, que insiste na percepção decorativa do território,

ou seja, este até é mencionado, mas de forma genérica, sem se transformar em parâmetros. Não há parâmetros específicos sobre as particularidades da participação das comunidades do campo, das águas e das florestas, sendo reduzida a participação delas (Matheus; Lopes, 2014), o que dificulta a valorização do espaço para que seus modos próprios de existência (ritmos, relações com a terra, oralidade) orientem a proposta, perpetuando o que Freire (1996) já alertava acerca da domesticação da diferença sob aparências democráticas, reforçando uma lógica que invisibiliza epistemes não ocidentais (Mignolo, 2017).

Prosseguindo com a análise dos documentos, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) 2018 foram elaborados tendo a preocupação central de alinhar os parâmetros à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assumindo um caráter bastante prescritivo, como já afirmamos acima.

Vale mencionar que, em relação às outras duas versões (Brasil, 2006; Brasil, 2024a), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2018 apresentam uma organização distinta: o termo *área focal* é utilizado para designar um conjunto de parâmetros, os quais se desdobram a partir de princípios orientadores. Outra novidade é a distribuição dos parâmetros de cada área segundo princípios, direcionando-os de forma específica para a gestão municipal, para a gestão da instituição e para os(as) professores(as).

Figura 1 – Organização dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018)



Fonte: Elaboração das autoras a partir de Brasil (2018).

Nessa abordagem, a proposta pedagógica passou a ser tratada na área focal intitulada *Currículos, interações e práticas pedagógicas*. Ainda assim, a área focal *Gestão das instituições de Educação Infantil* contempla princípios que orientam ações da gestão na elaboração e no desenvolvimento do projeto pedagógico.

A área focal *Currículos, interações e práticas pedagógicas* apresenta como princípios: a multiplicidade de experiências e linguagens nos campos de experiências; a qualidade das interações; a intencionalidade pedagógica; e a necessidade da observação, do planejamento, da documentação e da reflexão das práticas e das aprendizagens das crianças.

Diante da abordagem técnico-administrativa e de critérios de qualidade que buscam a homogeneização das práticas, nenhum parâmetro do documento de 2018 faz

referência às práticas educativas existentes nas instituições do campo, das águas e das florestas, muito menos avançam na consideração epistêmica dos territórios. Assim, ainda que os Parâmetros de 2006 tenham poucos avanços nesse aspecto, o documento de 2018 representa um retrocesso em relação às proposições anteriores.

Quando o documento trata da qualidade das interações e das múltiplas linguagens, é possível perceber a ideia de uma criança abstraída de seu território; as interações são apresentadas como aspectos pedagógicos internos à instituição, sem reconhecer que o corpo infantil é também território vivo atravessado por história e pertencimento. Essa lacuna mantém a infância sob uma prática pedagógica em que a criança precisa se ajustar às práticas institucionais.

Esvaziam-se as possibilidades de a proposta pedagógica ser construída a partir dos diálogos coletivos, que buscam apreender, compreender e atribuir sentido aos diversos acontecimentos da instituição a partir dos conhecimentos dos territórios, como no caso do banho apresentado no quadro teórico deste artigo. Nesse contexto, sob uma ótica decolonial, esses conhecimentos e essas práticas não apenas não são legitimados como de "qualidade", como também sofrem total apagamento, fortalecendo-se, assim, a hierarquização dos conhecimentos, o que permite que as violências epistêmicas se perpetuem.

Entendemos que, para alcançarmos uma proposta pedagógica de qualidade, é necessário um avanço no diálogo com os territórios e as comunidades do campo, das águas e das florestas, ou seja, é essencial que haja um aprofundamento das práticas pedagógicas no que se refere à integração dos saberes locais como parte essencial do cuidado e da educação. Essa visão implica reconhecer um território para além do espaço físico; implica reconhecê-lo como um lugar de resistência, de produção cultural e de afirmação de identidades (Santos, 2005), de constituição do corpo-território infantil, no qual os saberes tradicionais e locais não são relegados a um segundo plano, mas se tornam centrais na configuração das práticas. Assim, a verdadeira inclusão pedagógica passa pela valorização desses territórios enquanto espaços vivos de aprendizagem, onde a epistemologia popular e comunitária, entrelaçadas com o saber acadêmico, desafiam a colonialidade do saber.

No documento de 2024, constata-se avanços. Há um movimento importante no sentido de pensar a qualidade da educação para a multiplicidade das infâncias, tendo em vista "a oferta do atendimento para bebês e crianças concretas e não abstratas" (Brasil, 2024a, p. 9).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil englobam e são válidos para a totalidade dos territórios urbanos e rurais, com as suas identidades e diversidades internas e externas. Eles reafirmam o compromisso com o direito à educação infantil de qualidade das múltiplas infâncias que vivem no nosso país (Brasil, 2024a, p. 9).

Ao centrar a atenção nas "crianças concretas" que habitam diferentes territórios, o documento sinaliza uma tentativa de romper com a lógica abstrata de criança típica das concepções universalizantes presentes nas políticas, reconhecendo que cada criança está situada em um território. Na continuidade da análise, é necessário investigar como essa proposição se desdobra em parâmetros de qualidade para a proposta pedagógica do campo, das águas e das florestas.

A versão de 2024 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) apresenta avanços significativos ao afirmar a proposta pedagógica como documento de identidade da instituição, elaborado de forma coletiva com a participação da equipe gestora, de professores, profissionais da Educação Infantil e famílias. Essa proposta deve refletir o contexto social, histórico e cultural no qual a instituição está inserida, sendo periodicamente revisada com base em processos avaliativos.

Além disso, há destaque para compromissos importantes, como a educação antirracista, a valorização das identidades étnico-raciais, culturais e de gênero, a inclusão de crianças com deficiência e a garantia do direito à educação bilíngue para surdos. Também orienta que as propostas pedagógicas incorporem práticas ecológicas, respeitem os tempos comunitários e integrem brinquedos, rituais, festas e linguagens próprias, especialmente no caso das infâncias do campo, das águas e das florestas.

É relevante a ampliação das experiências educativas, por meio da integração entre práticas pedagógicas e a vida comunitária. As orientações incluem o uso cotidiano de espaços externos, a promoção do cuidado com a natureza e a sustentabilidade, bem como a valorização de saberes locais e referências culturais na organização das atividades. Há recomendação para a produção de materiais bilíngues e multilíngues, especialmente para povos indígenas, e a valorização das línguas remanescentes nas comunidades quilombolas também reforça o reconhecimento das diversidades linguísticas e culturais. Tais parâmetros indicam uma abertura para práticas pedagógicas capazes de aproximar a educação infantil da vida concreta das crianças e de suas famílias, sugerindo inclusive o respeito a formas de avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nas comunidades.

A proposta pedagógica que busca sua identidade no território, construída coletivamente, dá um passo para reconhecer os saberes que se inscrevem nesses corpos-territórios, por exemplo, quando recomenda integrar brinquedos, brincadeiras, rituais e tempos comunitários das infâncias do campo, das águas e das florestas.

Nesse sentido, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2024 contemplam as retrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009b). Uma questão a ser problematizada é que, para a construção das propostas pedagógicas, as instituições devem obedecer tanto às Diretrizes como à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual, diferentemente daquelas, configura-se como um currículo prescritivo.

Essa coexistência cria um cenário contraditório: enquanto os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) anunciam a valorização da diversidade e o acolhimento de práticas territoriais, há um currículo nacional do tipo prescritivo (Marcolino; Alves, 2023) com uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem linear expressa em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada idade, que impõe limites à autonomia das instituições, à avaliação e à criança como centro do planejamento. Como alertam Mignolo e Walsh (2018), a colonialidade opera nesse espaço onde a diversidade é reconhecida, mas normatizada, mantendo intactas as hierarquias epistêmicas.

Outra questão é que as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DOQEI) (Brasil, 2024b), documento normativo que orienta a implementação das políticas públicas de Educação Infantil em todo o país, não incorporaram todo o debate e as proposições apresentadas nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2024. As orientações para a proposta pedagógica limitam-se a recomendações pontuais, como a inclusão de livros que representem a diversidade das infâncias, inclusive as do campo, das águas e das florestas, manifestando novamente um deslocamento para o enfoque multiculturalista e a citação decorativa desses contextos.

Dessa forma, embora existam avanços, observa-se no contexto atual um conjunto de políticas e mecanismos que buscam regular e controlar os avanços de políticas mais inclusivas (Barroso, 2003, 2005), que dialoguem com os territórios, diminuindo a força que o documento de 2024 poderia ter caso fossem previstos dispositivos de indução dele pelo Ministério da Educação (MEC), bem como garantidas condições concretas e processos formativos para docentes e equipes gestoras, na perspectiva do reconhecimento do território na construção da proposta pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do conjunto de documentos analisados, observa-se a menção de práticas e conhecimentos, que aparecem de forma decorativa — isto é, mencionados, sem que se transformem em parâmetros de qualidade; ou parâmetros com alusões genéricas à "diversidade cultural" nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2006 —, ao apagamento total dessas referências na atualização de 2018, quando a ênfase migra para "interações de qualidade" e o território é apagado, invisibilizado. Em 2024, há avanços com o reconhecimento do valor do território e com parâmetros específicos, porém cercados por políticas de caráter regulatório que os limitam.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2006 representaram um avanço importante ao propor a qualidade como construção social e ao romper com uma visão linear do desenvolvimento, embora o documento ainda se mostrasse restrito por um multiculturalismo que não rompe com perspectivas universalizantes. Em contrapartida, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2018 significaram um retrocesso ao assumir um caráter prescritivo e sem participação, reforçando a padronização curricular e a invisibilidade das infâncias do campo, das águas e das florestas. Já os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2024 retomam princípios centrais de 2006 e avança ao afirmar a centralidade das crianças concretas, reconhecendo identidades culturais e territoriais, bem como saberes e práticas comunitárias, como elementos constitutivos da proposta pedagógica de qualidade.

No entanto, esses avanços coexistem com mecanismos regulatórios e normativos que mantêm padrões homogêneos, gerando tensões e distanciamentos entre as políticas nacionais e os contextos locais. Tal cenário evidencia que, apesar do discurso de valorização da diversidade, a efetivação de propostas enraizadas nos territórios continua condicionada à ausência de dispositivos normativos que assegurem autonomia institucional, participação comunitária e reconhecimento epistêmico das práticas locais. Sem isso, corre-se o risco de perpetuar a colonialidade que subalterniza modos de vida e saberes, reproduzindo violências epistêmicas.

Por fim, reconhecer a infância como corpo-território, sujeito e espaço pulsante de saberes, memórias e afetos, é condição para que a proposta pedagógica deixe de

ser mera adaptação às políticas nacionais e se torne efetivamente plural e de "qualidade"; por isso a importância de inserir esse conceito nos debates.

Avançar nesse debate significa deslocar a lógica colonial que ainda permeia as políticas e afirmar uma educação que dialogue com os territórios, assegurando às crianças o direito de aprender e viver em conexão com sua cultura e história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Grasiela da Cruz; TOUTONGE, Eliana Campos Pojo. Território educativo das águas: desde crianças em práticas de banho e nado no rio Acará, Pará. **Iaça: Artes da Cena**, v. 6, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/iaca/article/view/363>. Acesso em: 8 ago. 2025. BALL, Stephen J. **Education plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education**. 1. ed. London: Routledge, 2007. DOI: 10.4324/9780203964200.

BARROSO, João. Regulação e desregulação das políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, João (org.). **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: Edições ASA, 2003. p. 19-48.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.725-751, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwYChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2025.

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

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2009a.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009b. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2024a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, 17 out.

2024b.CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan. 2013.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan. 2019.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2009. 44 p.

COHN, Clarice. Antropologia da criança: considerações teórico-metodológicas. **Proposições**, Campinas, v. 16, n. 2 (47), p. 31-46, maio/ago. 2005.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la Tierra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

ESCOBAR, Arturo. **Designs for the Pluriverse**. Durham: Duke University Press, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, v. 22, n. 48, 16 jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/43100>. Acesso em: 8 ago. 2025.

KRAMER, Sonia. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Revista Interacções**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 32, 2015. DOI: 10.25755/int.6345. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345>. Acesso em: 8 ago. 2025.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

MARCOLINO, Suzana; ALVES, Adelaide. Sobre o currículo na Educação Infantil: uma revisão sistemática de literatura. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 65, p. 1-20, abr./jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n65.23238>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23238>. Acesso em: 8 ago. 2025.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4JCT7CZHzyPmbn4nKv5gQdc/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVlk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter D. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista Lusófona de Educação**, v. 48, n. 48, 4 nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7324>. Acesso em: 8 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território e educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para educação infantil e a Agenda E2030 no Brasil. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432019000100077&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 set. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218>. Acesso em: 8 ago. 2025.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. **Polis**, Santiago, v. 11, n. 31, p. 295-332, abr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682012000100017&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 8 ago. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. 2. ed. La Habana: Instituto Cubano del Libro; Editorial de Ciencias Sociales; CLACSO, 2005. p. 201-246.

RIBEIRO, Cintya Regina. Uma infância, um silêncio, um aprendizado do gesto. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 47-64, abr. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/childphilo/v12n23/1984-5987-childphilo-12-23-00047.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025. DOI: 10.12957/childphilo.2016.23419

RODRIGUES, Ana Julia Lucht; SCHÜHLI, Monica Boscardin. Qualidade na educação infantil: o que revelam as pesquisas? In: COUTINHO, Ângela Scalabrin et al. (org.). **Acesso e oferta na educação infantil: qualidade e desigualdades em debate**. Curitiba: UFPR; NEPIE, 2023. p. 173-200.

ROSEMBERG, Fulvia Mota Barros. Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. **Anais [...]** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.154-156.
SALGADO, Amira. I. Ramírez. The body as territory: a movement perspective. **Studies in Theatre and Performance**, v. 44, n. 1, p. 201-217, 2024.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, Ana Paula Soares da; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Educação infantil das crianças do campo, das águas e das florestas: pertencimento, pluralidade e singularidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 39, p. 997-1016, set./dez. 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i39.1910. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1910>. Acesso em: 31 jul. 2025.

TEODORO, António. **Education, Globalization and Neoliberalism**. News technologies of governance and reconfiguration of transnational regulation of education policies. 2009. Tese de Agregação em Educação Comparada – Universidade Lusófona de Lisboa, Lisboa, 2009.

THIESEN, Juarez da Silva; DURLI, Zenilde. Currículo para a educação de primeira infância: indicativos de internacionalização. **Educação**, v. 45, n. 1, e37021, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37021>. Acesso em: 28 set. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. *Educação Online*, Rio de Janeiro, Brasil, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 31 jul. 2025.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (org.). **Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. t. II, p. 17-45. (Pensamiento decolonial).

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

ENTRE AVANÇOS, RETROCESSOS E APAGAMENTOS: A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NOS PNQEI

Between advances, setbacks and erasures: The Pedagogical Proposal for Early Childhood Education, the Countryside, Water and Forests in the PNQEI

Suzana Marcolino

Doutora em Educação
Universidade Federal de Alagoas
Setor de Educação Infantil
Maceió, Brasil

suzana.marcolino@cedu.ufal.br

<https://orcid.org/0000-0002-6757-2375>

Cintia Mota Cardeal

Doutorado em Educação Física
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Formação de Professores
Amargosa, Brasil

cintiacardeal@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3415-8805>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Tancredo Neves, 379, CEP: 57038-730, Maceió, AL, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Inserir os agradecimentos a pessoas que contribuíram com a realização do manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: S. Marcolino, C.M. Cardeal

Coleta de dados: S. Marcolino, C.M. Cardeal

Análise de dados: S. Marcolino, C.M. Cardeal

Discussão dos resultados: S. Marcolino, C.M. Cardeal

Revisão e aprovação: D. L. Bertagnoli

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

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

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

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: 08-03-2025 – Aprovado em: 04-08-2025