



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
CURSO DE PEDAGOGIA

Maria Joana Vasques

Relações e Interações como Indicadores de Qualidade: uma análise dos
Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil

Florianópolis
2025

Maria Joana Vasques

Relações e Interações como Indicadores de Qualidade: uma análise dos
Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Pedagogia do CED da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título licenciada em Pedagogia

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Buss-Simão

Florianópolis

2025

Vasques, Maria Joana

Relações e Interações como Indicadores de Qualidade :
uma análise dos Parâmetros de Qualidade da Educação
Infantil / Maria Joana Vasques ; orientadora, Márcia Buss-
Simão, 2025.

53 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Educação Infantil. 3. Relações. 4.
Interações. 5. Parâmetros de Qualidade. I. Buss-Simão,
Márcia . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Pedagogia. III. Título.

Maria Joana Vasques

Relações e Interações como Indicadores de Qualidade: uma análise dos Parâmetros de
Qualidade da Educação Infantil

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de
licenciada e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia

Florianópolis, 28 de novembro de 2025

Dra. Leila Procópio do Nascimento
MEN/CED/UFSC

Coordenadora do Curso

Profa. Dra. Márcia Buss-Simão
MEN/CED/UFSC
Orientadora

Prof. Dr. Marcelo Feldhaus
MEN/CED/UFSC
(Membro Titular)

Profa. Me Thayse da Costa Machado
PMF
(Membro Titular)

Profa. Mestra Wanessa Bruna Santos Brito Gomes
PPGE/UFSC
(Membro Suplente)

Florianópolis
2025

Dedico este trabalho a todas as crianças
que encontrei em minha trajetória até aqui.
Foram elas que me fizeram continuar.

AGRADECIMENTOS

Para iniciar os agradecimentos, agradeço primeiramente a mim, por te me permitido a voltar a sonhar e dar o primeiro passo para iniciar essa trajetória em 2019, essa escolha permitiu me encontrar, me perder diversas vezes.

Sou imensamente feliz e grata à cada uma das crianças com as quais cruzei, elas são o motivo de eu continuar e escolher a educação todos os dias. Agradeço também ao meu Tio Tuca, que quando eu era muito pequena já me mostrava que educação é o caminho, saudades imensas.

Agradeço aos meus pais por terem me educado para ter um olhar sensível e cuidadoso. Agradeço minha avó Didi, que através do seu exemplo me ensinou a ser uma mulher forte. Agradeço a minha madrinha Elisabete, que me instigou a ser uma menina curiosa.

Agradeço ao meu companheiro Matheus, pessoa que incansavelmente me apoiou nessa trajetória do curso, acalentando meu pranto nos momentos difíceis e permitindo que eu pudesse continuar. Obrigada por todo apoio, te amo!

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pela possibilidade de uma formação ampla e de qualidade. Expresso minha gratidão a todos os professores e professoras com os quais tive a oportunidade de aprender cada um contribuiu para a professora que eu me torno e que ainda anseio ser. Agradeço especialmente à professora Márcia Buss-Simão, pela orientação comprometida na escrita deste trabalho e por me fazer acreditar em uma Educação Infantil que respeite, escute e valorize as infâncias.

Agradeço minha amiga Indra Maia, dupla de graduação e vida, obrigada pela escuta, pelo acolhimento e amizade. Agradeço também a minha parceira de sala, Thayse, por ter se mostrado uma parceria para além da unidade educativa, me dando suporte diário para seguir.

E por fim, agradeço aos meus gatos Mujica, Gaspar e Teemo, por terem sido companhia diária na escrita deste trabalho.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve por finalidade analisar e compreender de que maneira as relações e interações são reconhecidas como indicadores de qualidade na Educação Infantil, tomando como principal referência o documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil. Para elucidar a problemática de pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral investigar como as interações e as relações sociais são abordadas em documentos norteadores publicados pelo governo federal que tratam da qualidade na Educação Infantil. Com vistas a alcançar tal propósito, definiram-se os seguintes objetivos específicos: a) reunir os documentos norteadores publicados pelo governo federal que tratam da qualidade da educação infantil; b) localizar nos documentos as definições e concepções interações e relações sociais e suas continuidades, avanços e possíveis lacunas; c) reunir indicativos para as relações educativo-pedagógica da docência na educação infantil. O caminho metodológico foi trilhado a partir da pesquisa qualitativa e quantitativa, com o intuito de reunir dados para análise. Para organização e categorização dos dados, utilizou-se a Técnica de Análise de conteúdos. Para o aprofundamento da investigação as reflexões se sustentaram em alguns referenciais teóricos: Carvalho e Rubiano (2000), Cerisara (1999), Brougère (1997), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Vygotski (2007), Weber (2002), Salva e Beltrame (2021), Schmitt (2011), Tiriba (2010). No processo de análise destacou-se que os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil reconhecem as relações e interações como indicativos de qualidade, contudo, evidencia-se uma lacuna nas orientações práticas, e pouco aprofundamento conceitual sobre o que se compreende dessas dimensões e como assegurá-las no cotidiano da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Relações; Interações; Parâmetros de Qualidade.

ABSTRACT

The present undergraduate thesis aims to analyze and understand how relationships and interactions are recognized as indicators of quality in Early Childhood Education, taking the document *Quality Parameters for Early Childhood Education* as the main reference. To elucidate the research problem, the general objective was established to investigate how interactions and social relationships are addressed in guiding documents published by the federal government that deal with quality in Early Childhood Education. In order to achieve this purpose, the following specific objectives were defined: a) to compile the guiding documents published by the federal government that address the quality of early childhood education; b) to identify in these documents the definitions and conceptions of interactions and social relationships, as well as their continuities, advances, and possible gaps; c) to gather indicators for the educational-pedagogical relationships in early childhood teaching. The methodological process followed both qualitative and quantitative research approaches in order to collect data for analysis. For organizing and categorizing the data, the technique of documentary analysis was employed. To deepen the investigation, reflections were grounded in the theoretical frameworks of Carvalho and Rubiano (2000), Cerisara (1999), Brougère (1997), Dahlberg, Moss and Pence (2003), Vygotsky (2007), Weber (2002), Salva and Beltrame (2021), Schmitt (2011), among others. The analysis revealed that the *Quality Parameters for Early Childhood Education* acknowledge relationships and interactions as indicators of quality; however, there remains a gap in practical guidelines and a limited conceptual depth regarding the understanding of these dimensions and how to ensure them in the daily practices of Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Relationships. Interactions. Quality Parameters.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 1(2006).....	21
Figura 2 - Capa do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 2 (2006).....	21
Figura 3 - Capa do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018)	22
Figura 4 - Capa do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil (2024)	22
Figura 5 - Atores envolvidos na construção dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2018)	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação dos documentos	21
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência de palavras e termos	25
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CAMINHOS DA PESQUISA	19
3	A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	27
	3.1 ADENTRANDO AOS DOCUMENTOS	33
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS	51

1 INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia representa a realização de um sonho. Minha trajetória profissional na Educação Infantil teve início muito antes de ingressar na graduação, ainda no ensino médio estive pela primeira vez em contato com o chão da creche, atuando como auxiliar de sala. Desde então, sigo me encantando pela infância e o curso me permitiu acessar as teorias que fundamentam o fazer pedagógico e enchem de sentido a prática.

Partindo das minhas experiências nos espaços de Educação Infantil, identifico as relações e interações como processos centrais que possibilitam as descobertas das crianças. Essa compreensão foi fortalecida tanto pelas teorias estudadas quanto pela análise dos documentos oficiais da educação. Concordo com Schmitt (2011, p. 18) quando afirma: “O contexto da Educação Infantil se caracteriza pela potencialidade de as crianças se encontrarem com múltiplas pessoas, de diferentes origens”. Os encontros possibilitados criam condições para que as crianças, partilhem vivências, convivam com a diversidade, estabeleçam vínculos. Nesse sentido, Coutinho (2017, p. 109) observa que, para as crianças, “[...] a vida é uma constante novidade, elas estão descobrindo as coisas, as pessoas e a si próprias em um movimento de encontros e descobertas”. Com base nessas concepções, evidencia-se que a Educação Infantil se configura como um espaço capaz de proporcionar e acolher tais encontros, possibilitando às crianças oportunidade para experimentar, brincar, se relacionar, ao mesmo tempo em que se descobre e reconhecem o outro.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, possui especificidades que a distinguem das demais. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em seu Art. 5º a Educação Infantil é definida como “[...] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais [...] que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos” (Brasil, 2009, p. 1). Destaca-se a indissociabilidade entre educar e cuidar, já que a criança, o sujeito da Educação Infantil, ainda tem a necessidade de suporte para suas demandas de cuidados. O cuidado na Educação Infantil, assim, não pode se reduzir a um mero assistencialismo, devendo estar articulado ao ato de educar, possibilitando às crianças a apropriação cultural e social por meio das interações, das brincadeiras e das múltiplas experiências vividas no cotidiano. Conforme previsto nas diretrizes, que a proposta deve cumprir sua função sociopolítica e pedagógica “[...] possibilitando

tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;” (Brasil, 2009, p.2). Dessa forma, essas especificidades vão ao encontro da demanda do sujeito da Educação Infantil que

[...] é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações, práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p.1).

Nesse sentido, evidencia-se a Educação Infantil como espaço que deve acolher, reconhecer e potencializar as múltiplas linguagens das crianças. Como afirma Loris Malaguzzi (apud Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 3), a criança tem “[...] cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens”, o que evidencia que as infâncias são atravessadas por inúmeras formas de expressão, criação e modos de se relacionar e interagir.

Para Vigotski (2007, p. 58), “[...] todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. As funções superiores referem-se às capacidades complexas do ser humano, como o pensamento, a linguagem, a memória voluntária e a consciência, estas que se desenvolvem por meio das interações sociais e com a cultura. Nesse sentido, as interações possuem caráter constitutivo no desenvolvimento humano, sendo a partir dela que o sujeito elabora sua percepção de si mesmo e do mundo, além de se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos. O autor ainda destaca que, na idade pré-escolar, as descobertas das crianças não estão voltadas à assimilação de conteúdo, mas sim ao processo de interação e às relações estabelecidas com os pares e os adultos.

A centralidade das interações sociais nas trajetórias infantis evidencia a importância da mediação dos adultos nos espaços educativos. Segundo Mukhina (1995, apud Salva; Beltrame, 2021, p. 155):

[...] a criança aprende e desenvolve-se observando, assimilando a experiência social, e aí está a importância das mediações do adulto, pois as mesmas, realizam e imitam as diferentes atividades humanas concretas e desenvolvem as qualidades psíquicas correspondentes.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) em seu Art.9º reforçam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as brincadeiras e as interações. Essa orientação também aparece

no Art. 8º quando discorre sobre a proposta pedagógica “A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança [...] à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (Brasil, 2009, p. 2). O documento enfatiza a importância de assegurar o direito à socialização, destacando que as experiências devem ocorrer de maneira integrada “[...] a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Brasil, 2009, p. 2). Sendo assim, dentro de uma proposta pedagógica os tempos, materiais e espaço devem assegurar para a criança a possibilidade de desenvolver esses campos por meio da interação com o outro e da ampliação de repertórios.

Buscando aprofundar a compreensão acerca das relações sociais, considerando a relevância das interações no contexto da Educação Infantil, recorro a Max Weber (2002), cuja obra oferece bases importante para compreender as relações sociais. Segundo Weber (2002, p. 45), relação social é o termo usado para designar “[...] a situação em que duas ou mais pessoas estão empenhadas numa conduta onde cada qual leva em conta o comportamento da outra de uma maneira significativa”. Essa definição mostra que as interações não se limitam a encontros superficiais, mas representam processos nos quais os sujeitos atribuem significados e ajustam suas práticas em função do outro. Sendo assim, esse entendimento permite perceber, que nas trocas estabelecidas entre as crianças, desenvolvem-se aprendizagens relacionadas às formas de estar com o outro, à construção de regras, à negociação e ao reconhecimento, potencialidades fundamentais para o desenvolvimento social e cultural.

Destaca-se ainda que, “[...] nem todo tipo de contato entre seres humanos tem um caráter social, mas apenas quando a ação do indivíduo é significativamente orientada para a dos outros” (Weber, 2002 p. 37). Assim, para que a relação social no contexto da creche seja caracterizada como tal, é necessário que haja uma interação intencional, pois o simples ocupar o espaço não garante por si só, a existência dessa relação. Nessa perspectiva, concordo com Coutinho (2017, p. 109), ao afirmar que “[...] as ações e relações sociais das crianças estão diretamente ligadas aos modos como os adultos organizam o cotidiano da creche”. Essa constatação evidencia que a qualidade das interações das crianças não depende apenas da presença das crianças, mas, está profundamente relacionada as formas de organização do espaço, da mediação pedagógica e das interações promovidas pelos adultos.

Assim, considerando a função social da educação infantil como um espaço de ampliação das interações e relações das crianças, a criança como sujeito histórico e de direitos, que se constitui nas interações e relações, este trabalho busca analisar como as interações e relações estão presentes nos documentos dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, volumes 1 e 2 (2006), *Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil* (2018) e sua revisão lançada em 2024, *Parâmetro de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil* para identificar as mudanças, permanências, retrocessos e qual a relevância deste documento para a qualidade da Educação Infantil.

A compreensão do que seja qualidade na Educação Infantil passa pelo reconhecimento de sua não neutralidade. Nesse sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 127) criticam o ideário de qualidade ao afirmar “fundamental para a construção da qualidade é a suposição da existência de que há uma entidade ou essência de qualidade, que é uma verdade conhecível, objetiva e certa”. Trata-se, portanto, de “um conceito construído socialmente, com significados muito particulares” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 119). Assim, a qualidade na Educação Infantil é uma construção social permeada por marcadores históricos, políticos, culturais e sociais. Os autores ainda destacam que “a linguagem da qualidade é também a linguagem da instituição dedicada à primeira infância como produtor de resultados pré-especificados” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 119), evidenciando que, a qualidade na Educação Infantil, muitas vezes, se configura como um projeto que privilegia a eficiência, produção, o controle e o alcance de metas, distanciando-se da sua função social, que visa garantir os direitos das crianças, a diversificar experiências e assegurar o acesso a bens culturais.

Os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006) constituem um documento que tem como objetivo estabelecer padrões de referência orientadores para a organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, com os requisitos necessários para promover uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral de crianças até os cinco anos de idade, e seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O documento reforça que: “A criança é um sujeito social e histórico em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura” (Brasil, 2006, p.13).

Os Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil de 2018 se propõe a ser um documento de atualização aos documentos anteriores (Parâmetros de Qualidade para

a Educação Infantil vol. 1 e 2; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil vol. 1 e 2), consolidando em um único texto as orientações dos quatro documentos e incorporando as atualizações trazidas pelas legislações vigentes. No documento, as relações sociais são destacadas como centrais para o desenvolvimento das crianças, ressaltando a importância de interações: “O desenvolvimento e a aprendizagem ideais nessa faixa etária são amplamente reforçados quando há processos sociais e relacionamentos recíprocos, responsivos, respeitosos entre elas e os adultos nas práticas ofertadas” (Brasil, 2018, p. 12).

O documento Parâmetros de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024) se denomina uma atualização do Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e (2018), incorporando avanços nas políticas educacionais e respondendo a demandas por práticas mais inclusivas e equitativas. Na dimensão Proposta Pedagógica, o documento orienta que as instituições de Educação Infantil “[...] devem organizar seu currículo, a partir das interações e da brincadeira, garantindo situações pedagógicas que promovam a amplitude das aprendizagens e desenvolvimento” (Brasil, 2024, p. 50). Com base nesse contexto, propõe-se uma análise comparativa entre os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (2018) e Qualidade e Equidade na Educação Infantil (2024), tendo como objetivo examinar como cada documento aborda as relações e interações no contexto da Educação Infantil, identificando continuidades, avanços e possíveis lacunas. Essa comparação busca fornecer subsídios para a compreensão das evoluções nas políticas educacionais no sentido de orientar implementação de práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento integral das crianças.

A relevância desta pesquisa fundamenta-se na compreensão da Educação Infantil como etapa privilegiada para experiências, nas quais as interações e relações sociais configuram-se como elementos estruturantes para a construção de saberes, identidade e pertencimento das crianças. A partir dessa perspectiva elaboramos a seguinte **pergunta de pesquisa**: Como as interações e as relações sociais são abordadas em documentos norteadores publicados pelo governo federal referentes a qualidade da Educação Infantil? Considerando essa questão, o presente trabalho desenvolve uma análise documental comparativa cujo **objetivo geral** é investigar de que maneira as interações e relações sociais são abordadas em documentos norteadores publicados pelo governo federal que tratam da qualidade na Educação

Infantil. Conseqüentemente definimos como **objetivos específicos**: a) reunir os documentos norteadores publicados pelo governo federal que tratam da qualidade da educação infantil; b) localizar nos documentos as definições e concepções que tratam das interações e relações sociais e suas continuidades, avanços e possíveis lacunas; c) reunir indicativos para as relações educativo-pedagógica da docência na educação infantil.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa realizará uma análise documental, de caráter qualitativo e quantitativo, dos seguintes documentos: Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (vol. 1 e 2) (2006), Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (2018) e o documento Parâmetro de Qualidade e Equidade na Educação Infantil (2024).

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos a metodologia escolhida, a qual orientará todo o percurso deste Trabalho de Conclusão de Curso. Optamos por assumir uma abordagem qualitativa, por entender que esta é a que mais se adequa para compreender a complexidade e a profundidade dos fenômenos sociais (Minayo, 2009). O objetivo central deste trabalho é analisar como as relações e interações estão colocadas nos documentos oficiais. A pesquisa qualitativa, ao se aprofundar “[...] no mundo dos significados” (Minayo, 2009, p. 22), permite compreender as concepções de criança, infâncias e educação que estão presentes nos documentos orientadores oficiais.

A pesquisa constitui uma atividade fundamental para a construção do conhecimento científico. Segundo Minayo (2009, p. 16), ela é “[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. Embora se configure como uma prática teórica, a pesquisa estabelece uma relação indissociável entre teoria e prática. A autora ainda ressalta que “[...] toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma dúvida” (Minayo, 2009, p. 16) enfatizando que nada pode ser um problema intelectual se não tiver sido, anteriormente, problema da vida real. Sendo assim, a pesquisa busca, a partir de conhecimentos anteriores ou com a demanda de novos referenciais, compreender e construir respostas para esses problemas.

Minayo (2009) aponta, no campo da pesquisa social, duas abordagens: a quantitativa e qualitativa. A autora estabelece uma distinção fundamental entre as abordagens, sustentando que “[...] a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica” (Minayo, 2009, p. 22). De acordo com a autora, a abordagem quantitativa busca elaborar modelos abstratos e analisar fenômenos que demonstram padrões de repetição e regularidades e são exteriores aos sujeitos. Por sua vez, a pesquisa qualitativa, tende a se aprofundar nos significados, dedicando-se a investigar a realidade em um nível que não deve ser quantificado. Dessa forma, evidencia-se que cada abordagem possui objetivos e aplicações distintas.

O caminho metodológico que elege a pesquisa qualitativa de abordagem documental justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que busca compreender os significados e representações presentes nos documentos analisados. No entanto,

reconhecendo o potencial descritivo das técnicas quantitativas, este trabalho adotou uma perspectiva complementar, a análise de conteúdo de orientação mista. Conforme Minayo (2009) ressalta, embora as abordagens quantitativa e qualitativa possuam natureza distintas, elas podem estabelecer uma “[...] oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações” (Minayo, 2009, p. 22). Assim, adotamos à quantificação da frequência de palavras-chaves nos documentos, não como fim em si mesma, mas como etapa inicial que orientará a interpretação qualitativa. Esta estratégia permite mapear padrões, para adentrar aos significados e sentidos, articulando a descrição de regularidades para a compreensão da intencionalidade colocada nos documentos.

Para que os objetivos propostos no trabalho sejam alcançados, o recurso metodológico central será a análise documental. A metodologia mostra-se adequada, a partir de Cellard (2008), por tratar o documento oficial como uma fonte preciosa e única de acesso às concepções que orientam as políticas públicas. A análise aconteceu a partir de uma leitura interna e comparativa dos textos, buscando desconstruir e reconstruir os sentidos atribuídos às interações e relações sociais em cada documento. Nesse percurso, a quantificação de palavras-chaves atuou como etapa inicial, servindo apenas como recurso auxiliar para o mapeamento da presença textual, mantendo-se a interpretação essencialmente qualitativa. O objetivo central é compreender como as concepções sobre relações e interações sociais estão colocados e se repositionam ao longo das publicações dos documentos oficiais que tratam da qualidade na Educação Infantil.

Para a realização desta pesquisa, foram analisados documentos oficiais que orientam a qualidade da Educação Infantil no Brasil. A escolha desses documentos justifica-se por sua relevância no cenário da Educação Infantil brasileira. Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil* (2006), está dividido em volume 1 e volume 2, se constitui como referencial fundamental para orientar as práticas pedagógicas e a organização institucional voltadas à garantia de qualidade no atendimento às crianças pequenas. Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil* (2024), representa uma elaboração recente, que busca aprimorar os princípios de qualidade, incorporando de forma mais explícita a dimensão de equidade. Além destes dois documentos, será analisado também o documento *Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil* (2018), documento que surgiu como uma tentativa de atualização dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade*

para Educação Infantil (2006), mas não houve ampla divulgação ou consolidação com referência normativa.

Quadro 1 – Apresentação dos documentos

 <p>Figura 1 - Capa do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 1(2006)</p>	<p>Título: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil vol. 1 Autoria: Ministério da Educação; Secretária de Educação Básica. Consultores: Maria Lucia de A. Machado; Maria Malta Campos. Ano de Publicação: 2006 Número de Páginas: 64 páginas. Estrutura: Apresentação; Introdução; Qualidade na Educação Infantil – Fundamentos (com 4 subitens); Considerações Finais; Bibliografia.</p>
 <p>Figura 2 - Capa do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 2 (2006)</p>	<p>Título: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil vol. 2 Autoria: Ministério da Educação; Secretária de Educação Básica. Consultores: Maria Lucia de A. Machado; Maria Malta Campos. Ano de Publicação: 2006 Número de Páginas: 64 páginas. Estrutura: Apresentação; Introdução; Competência sistemas de ensino; Caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil; Bibliografia.</p>

 <p>Figura 3 - Capa do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018)</p>	<p>Título: Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Autoria: Ministério da Educação; Secretária de Educação Básica; Coordenação-Geral de Educação Infantil; Diretoria de Currículos e Educação Integral; Consultores: Luciana Moraes Nascimento; Maria Genilda Alves de Lima; Raquel Ribeiro Martins; Virley Santos. Ano de Publicação: 2018 Número de Páginas: 82 páginas. Estrutura: Apresentação; Introdução; Contextualização histórica da Educação Infantil no Brasil; Orientações para utilização dos parâmetros; Áreas, princípios e práticas; Glossários e bibliografia.</p>
 <p>Figura 4 - Capa do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil (2024)</p>	<p>Título: Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil Autoria: Ministério da Educação; Secretária de Educação Básica; Coordenação Geral de Educação Infantil. Consultores: Ana Paula Soares da Silva; Beatriz Abuchaim; Marcella Simonini; Marina Fragata Chicaro; Marisa Vasconcelos Ferreira; Ordália Alves de Almeida; Patrícia Santana; Rita Coelho. Ano de Publicação: 2024 Número de Páginas: 60 páginas. Estrutura: Apresentação; Dimensão: Gestão Democrática; Identidade e Formação Profissional; Proposta Pedagógica; Avaliação na Educação Infantil; Infraestrutura, edificações e materiais; Resolução CNE/CEB N°1; Referências; Agradecimentos.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Torna-se necessário apresentar algumas informações gerais sobre cada documento. Essa contextualização auxilia na compreensão do contexto em que foram produzidos, conforme destaca Cellard (2008, p. 299): “O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial em todas as etapas de uma análise documental”

Após a caracterização dos documentos que compõem a pesquisa, iniciaremos à descrição dos procedimentos metodológicos adotados. O primeiro passo consistiu na leitura integral dos documentos selecionados, com o intuito de compreender sua estrutura e organização.

Já nessa etapa inicial, foi possível observar diferenças na forma de apresentação dos documentos. Na primeira versão, publicada em 2006, o documento encontra-se dividido em dois volumes. O Volume 1, *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* reúne fundamentos conceituais, abordando aspectos como a definição de qualidade na Educação Infantil, a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil, o debate nacional sobre qualidade, resultados de pesquisas recentes, além das referências à legislação e às ações de órgãos oficiais no Brasil.

O Volume 2, *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* por sua vez, apresenta um carácter mais operacional. Estruturando-se, inicialmente, em um capítulo onde apresenta as competências dos sistemas de ensino destacando as responsabilidades dos níveis federal, estadual e municipal. Em seguida, traz uma caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil e, posteriormente, apresenta os parâmetros de referência para a qualidade na educação infantil, organizados nas seguintes dimensões: proposta pedagógica; gestão das Instituições; professoras e demais profissionais que nela atuam; as interações entre docentes, gestão e demais profissionais; infraestrutura das instituições de Educação infantil. Para além de caracterizar o documento é fundamental apontar que a construção do documento contou com a colaboração de movimentos sociais e entidades de classe, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Bem como do organismo internacional Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O documento publicado em 2018, apresenta-se com uma 'atualização' do Parâmetros Nacional de Qualidade para a Educação Infantil vol. 1 e 2 (2006) e do Parâmetros Básicos de Infraestrutura da Instituições de Educação Infantil – Vol. 1 e 2 (2006). Propunha-se a condensar e atualizar esses documentos transformando-o em um único. O Parâmetros Nacional de Qualidade na Educação Infantil (2018) em seu texto, traz uma contextualização histórica da Educação Infantil no Brasil. Em seguida, apresenta orientações para utilização dos parâmetros para gestores da Secretaria de Educação, gestores das Instituições de Educação Infantil, professores de Educação Infantil, profissionais de apoio e familiares e/ou responsáveis. Posteriormente, organiza de forma instrumental os parâmetros a partir de áreas focais, que se

apresentam em: gestão dos sistemas e redes de ensino; formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; gestão das instituições; currículos, interações e práticas pedagógicas; Interação com a família e a comunidade; intersetorialidade; espaços, materiais e mobiliários; infraestrutura. Para que possamos ter maior precisão nas nossas análises, é importante destacar que a elaboração dos *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (2018), contou com um regime de colaboração com agentes do setor privados, sendo eles a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Movimento pela Base e o Todos pela Educação, além da parceria com a UNESCO.

A versão mais recente do documento, agora intitulada de *Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para Educação Infantil*, foi aprovada em 2024. O documento inicia com uma apresentação, em que traz o “direito de bebês e crianças à creche e pré-escola” (Brasil, 2024, p. 6), seguida pela descrição do processo de atualização dos Parâmetros, alinhado aos novos marcos legais. Em seguida, aborda aspectos relacionados às múltiplas infâncias, enfatizando a exigência de qualidade e a promoção da equidade, destacando a qualidade como multidimensional e a necessidade do engajamento dos diversos atores, sendo esses apontados no texto como o coletivo de professoras e professores, conselhos escolares e agentes de controle social, tendo os gestores como interlocutores. Posteriormente, apresentam-se os parâmetros organizados em dimensões, divididas em: gestão democrática; identidade e formação profissional; proposta pedagógica; avaliação na Educação Infantil; infraestrutura, edificações e materiais. Destacamos que a elaboração deste documento contou com a colaboração direta da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, que está destacada como instituição organizadora. O documento contou com uma consulta pública que recebeu o auxílio de diversas universidades, movimentos sociais e agentes do setor privado, que também vieram a integrar os encontros técnicos de elaboração do documento. Cabe ainda destacar que dentre os agentes do setor privado estavam na lista de agradecimento instituições como, Itáú Social, Fundação Itáú, Fundação Sicredi, entre outros.

A partir da leitura integral dos documentos, seguimos com a seleção de palavras-chave com o objetivo de guiar a análise documental. Segundo Minayo (2009), a análise e o tratamento do material documental envolvem processos de ordenação, classificação e interpretação, permitindo articular os dados à teoria favorecendo compreensão de seus conteúdos. Nessa perspectiva, consideramos

fundamental a escolha de palavras-chaves para identificar a ocorrência e recorrência de termos relacionados às relações e interações, possibilitando compreender como estão articulados ao longo dos documentos. As palavras-chave foram selecionadas considerando as múltiplas formas como são abordadas as relações e interações nas teorias e nos documentos que orientam a Educação Infantil. Assim, foram definidos os seguintes termos: relação, interação, socialização, conviver, convivência, brincar, brincadeiras (todas com suas derivações no singular e plural).

Buscando aprimorar a análise e assegurar que a quantificação refletisse a relevância conceitual dos termos, e não apenas sua frequência, adotou-se uma divisão no registro. A contagem apresentada na coluna “Palavra” considerou todas as ocorrências do vocábulo no texto, independente do contexto. Por sua vez, na coluna “Termo” contabilizamos o uso da palavra em seu sentido técnico e conceitual, quando vinculado às discussões sobre relações e interações na Educação Infantil. A seguir, apresenta-se a tabela que registra a ocorrência das palavras-chave nos documentos analisados:

Tabela 1 - Frequência de palavras e termos

Palavras	Brasil (2006a)		Brasil (2006b)		Brasil (2018)		Brasil (2024)	
	Palavra	Termo	Palavra	Termo	Palavra	Termo	Palavra	Termo
Relação	8	0	4	0	27	0	12	0
Relações	7	3	2	0	14	5	16	0
Interação	7	3	6	3	19	9	2	1
Interações	3	3	2	1	21	9	19	18
Socialização	0	-	0	-	1	1	1	0
Conviver	0	-	0	-	2	2	0	-
Convivência	0	-	0	-	7	6	6	6
Brincar	2	2	0	-	5	5	1	1
Brincadeira	2	1	3	3	10	10	13	10

Fonte: Elaborado pela autora

A tabela evidencia que, o uso de determinadas palavras não está, necessariamente, associado ao sentido do termo conceitual que buscamos analisar. A palavra interação, por exemplo, pode aparecer em um contexto mais amplo, referindo-se à relação entre elementos, como no trecho: “[...] no sentido de incorporar

as necessidades e os desejos dos usuários ou possíveis usuários, no Projeto Pedagógico e garantir a interação com as características regionais e ambientais” (Brasil, 2018, p. 66). O que objetivamos analisar nessa pesquisa, é a análise da palavra empregada em sua dimensão conceitual, vinculada às relações humanas na educação infantil, sendo esse um critério na seleção do termo correspondente.

A partir da quantificação do registro dos termos nos documentos, buscamos analisar o conteúdo presente. Como defendido por Minayo (2009, p. 27)

[...] análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

Dessa forma, a frequência dos termos será tomada apenas um indicativo inicial, permitindo identificar a presença e localização nos documentos. A partir desse mapeamento, a análise buscará compreender os sentidos atribuídos aos termos e as formas como se articulam à concepção de qualidade na Educação Infantil. Permitindo evidenciar as mudanças, continuidades, rupturas entre os documentos analisados (Brasil, 2006, 2018, 2024).

3 A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para sustentar as análises, cabe demarcar as especificidades da Educação Infantil, revisitar seu histórico e seus marcos legais. É fundamental para a compreensão da nossa discussão que esteja evidente de qual Educação Infantil estamos falando e, principalmente, em quais referenciais teóricos e concepções de criança esta pesquisa está apoiada. Essa delimitação nos permitirá avançar na análise dos excertos retirados dos documentos Parâmetros de Qualidade (e equidade) para a Educação Infantil (2006, 2018 e 2024).

A Educação Infantil no Brasil passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do estado a partir de Constituição Federal de 1988. A partir dela a criança passa a ser um sujeito de direito, com garantia de acesso à educação e à convivência social. Esse direito se reforça a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que consolida a Educação Infantil como “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, art. 29).

Essa compreensão define a função social da Educação Infantil, atribuindo o papel de promover o desenvolvimento integral da criança em contexto coletivo de educação e cuidado. Para Cerisara (1999, p. 16), as instituições de creches e pré-escolas devem desenvolver um trabalho que contemple e priorize os “[...] processos educativos que envolvem as crianças com sujeitos da e na cultura, reconhecendo suas especificidades etárias, de gênero, de raça e de classe social”. Em consonância com essa perspectiva, o Art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelece que:

Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância ;V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009, p. 2).

A Educação Infantil se caracteriza por sua especificidade, que envolve a indissociabilidade entre educar e cuidar. Como aponta Cerisara (1999), as instituições de Educação Infantil têm como função educar e cuidar de forma indissociável, de modo que uma dimensão não se sobreponha à outra. Assim, ambas devem ocorrer de maneira constante e articulada. A autora ainda alerta que o caráter do trabalho a ser realizado com as crianças seja de “[...] intencionalidade e de sistematização, sem cair na reprodução das práticas familiares, hospitalares ou escolares (Cerisara, 1999, p. 16). Esse entendimento vai ao encontro com o que estabelece o Art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao determinar que a proposta pedagógica das instituições deve assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias, buscando promover a ampliação dos repertórios culturais, sociais e de conhecimentos das crianças.

Outra especificidade diz respeito à forma como se estrutura a prática pedagógica na Educação Infantil. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o artigo 9º orienta que “[...] as práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2009, p. 3). Nesse sentido, a Educação Infantil configura-se como uma etapa educativa com características próprias.

Salva e Beltrame (2022, p. 2) defendem que “[...] as crianças pequenas tem direito de brincar, sendo a brincadeira uma das aprendizagens essenciais para a convivência na sociedade e para o processo de tornar-se humana”. O brincar, não é apenas uma atividade colocada para as crianças como distração ou entretenimento, mas uma forma de participação social. Segundo as autoras que dialogam com Vigotski (1996), por meio da brincadeira a criança se apropria da cultura, elabora sentimentos e aprende sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Outro aspecto que é de suma importância para a Educação Infantil é a organização dos tempos e espaços, que se constitui com elemento fundante para promoção de interações e experiências. Agostinho (2003, p. 2) ressalta que “pensar o espaço da creche [...] exige que incluamos as crianças, que consideremos suas manifestações e expressões e seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos”, evidenciando que os ambientes devem considerar especificidades e expressões das crianças. Nesse sentido, entendemos que a Educação Infantil ainda apresenta a especificidade da organização dos seus espaços, que devem ser

planejados para, segundo Carvalho e Rubiano (2000, p. 122), “[...] favorecer o envolvimento das crianças em atividades e interações com companheiros”.

A contextualização apresentada estabelece que a Educação Infantil é direito fundamental, cuja função social é o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, criança essa, que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é um:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja aprende observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 1).

Essa etapa é definida pela indissociabilidade entre educar e cuidar, e estrutura a proposta pedagógica nos eixos das interações e brincadeiras.

Cabe aqui definir o que é a qualidade, segundo (Zabalza, 1998, p.32) “[...] a qualidade [...] não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico algo que se constrói dia-a-dia de maneira permanente”. Dahlberg, Moss e Pence (2003) também apresentam uma longa discussão acerca do conceito de qualidade, destacando que ele tem sido frequentemente associado a dimensões como confiabilidade, consistência, conformidade as exigências e eficiência. Segundo Pence e Moss (1994, p. 172 apud Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 14) a qualidade na Educação Infantil “[...] é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses”. Para os autores a noção de qualidade é algo que deve ser questionado, pois para a construção de qualidade existe a suposição a existência de que há uma essência da qualidade.

Dahlberg, Moss e Pence (2003), apontam que dentro do discurso da qualidade para as instituições de educação infantil, existem critérios que estão reunidos em três agrupamentos: estrutura, processo e resultado. Sendo os critérios estruturais aqueles que dizem respeito aos recursos e às dimensões organizacionais, como tamanho dos grupos, formação das/os profissionais, proporção de adulto-criança e o currículo. Os critérios processuais, referem-se as atividades das crianças, a atuação das/os profissionais e as interações das/os professoras/es com as crianças. Os critérios de resultado, estão relacionados ao desenvolvimento das crianças, o desempenho escolar, social e econômico posterior da criança. Outro critério apontado pelos autores, ainda dentro do espectro dos resultados é a satisfação dos ‘clientes’,

referindo-se as famílias. Diante dessas diferentes compreensões, torna-se necessários entender de que forma as concepções de qualidade estão colocadas nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil.

Retomamos aqui, de forma breve, a história acerca da produção dos documentos Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil. O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2), conforme apresentado em seu próprio texto (Brasil, 2006a), foi elaborado em atendimento a uma determinação legal do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa o estabelecimento de parâmetros de qualidade para os serviços de Educação Infantil, como “[...] referência para supervisão, o controle e a avaliação, e o como instrumento para adoção das medidas de melhorias da qualidade” (Brasil, 2006a, p. 7). A elaboração do documento aconteceu sob os preceitos da gestão democrática, envolvendo amplos processos voltados para o aprimoramento da Educação Infantil. A construção do documento contou com a participação das secretarias e conselhos municipais de Educação Infantil e, posteriormente, especialistas da área de Educação Infantil de todo o país que puderam contribuir para o debate. O principal objetivo do documento é “[...] estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006a, p.8), servindo, portanto, como um marco norteador para a promoção de políticas voltadas à primeira etapa da educação básica.

Com o lançamento da Base Nacional Comum Curricular, fez-se necessário também a atualização dos Parâmetros Nacionais de Qualidade de Educação Infantil, o que resultou na publicação do documento Parâmetros de Qualidade de Educação Infantil (2018). Segundo o próprio documento (Brasil, 2018), sua construção contou com a colaboração de diversos atores como podemos visualizar no print da página.

Figura 5 - Atores envolvidos na construção dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2018)

Atores envolvidos na Construção do Documento

O MEC tem a satisfação de lançar a atualização dos Parâmetros Nacionais de Qualidade de Educação Infantil e agradecer a todos que contribuíram com essa construção e estiveram disponíveis, ao longo do processo, para discutir e colaborar com os assuntos específicos aqui apresentados.

De forma ampla, o MEC agradece a todas as Instituições governamentais, não governamentais e representantes da sociedade civil engajadas com a melhoria da qualidade da Educação Infantil e que, portanto, apoiaram este trabalho.

- Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – DICEI, DARE e DIFOR.
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – SECADI.
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.
- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.
- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME.
- Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCEE.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.
- Todos Pela Educação.
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV.
- Movimento pela Base.
- Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal.
- Núcleo de Cooperação Municipal da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás – NUCOM.

Fonte: Brasil (2018, p. 8).

O documento registra que foram realizadas várias discussões durante seu processo de elaboração, estruturadas a partir de uma metodologia dividida em etapas. No entanto, essas etapas não são detalhadas no texto, o que limita a compreensão sobre a efetiva participação das diferentes instituições e os critérios que orientaram as contribuições recebidas.

Chama a atenção a expressiva presença de entidades do chamado “terceiro setor” na construção de documentos públicos de caráter normativo. Essa participação não se restringe ao documento de 2018, mas se evidencia também nas demais edições aqui analisadas. O que levanta questionamento sobre a influência de interesses externos ao campo educacional na definição de políticas voltas à infância. Essa presença dialoga com a crítica de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.65) ao observarem que “[...] a primeira infância está passando a ser vista como o primeiro

estágio no processo de produção de uma força de trabalho ‘estável e qualificada’ para o futuro”, essa visão tem aumentado o interesse do setor empresarial na Educação Infantil. Campos, Durli e Campos (2017), em diálogo com Ball e Youdell (2007), alertam que a privatização da educação acontece em um modelo onde se importam as ideias, técnicas práticas vindas do setor privado com a finalidade de tornar o setor público mais receptivo ao espírito das empresas. Trata-se de um movimento sutil, que mascara a mercantilização de políticas educacionais sob a aparência de colaboração e responsabilidade social. Desse modo, a expressiva presença de entidades do terceiro setor na elaboração dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil traz a reflexão acerca de quem define os rumos da educação e quais interesses estão sendo defendidos.

Após o lançamento da versão de 2018, o documento passou, já em 2019, por um processo de revisão sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Em 2020, a nova versão foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação (CNE), para análise e regulamentação, contudo, esse procedimento não foi concluído.

Em 2023, por meio de articulação entre a Secretária de Educação Básica (SEB) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), as discussões em torno dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil foram retomadas. A revisão do texto teve início em 2024, sendo apresentada, segundo o documento (Brasil, 2024), como um processo democrático e participativo, que incluiu uma consulta pública. Nessa etapa, foram registradas 1982 contribuições do setor público, 130 do setor privado e 118 do terceiro setor (organizações e entidades diversas). O documento destaca que “[...] as contribuições recebidas ao longo do processo participativo permitiram integrar aportes que refletem as múltiplas infâncias e de diferentes territórios, realidades e contextos socioeconômico do país” (Brasil, 2024, p. 25). A partir dessas discussões, foi elaborado o documento Parâmetros de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, que busca associar a noção de equidade ao conceito de qualidade. O documento define qualidade como um “[...] conceito social construído, sujeito a constantes negociações e dependente do contexto específico. Baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades” (Brasil, 2024, p. 17) e equidade, segundo esta edição, é o reconhecimento da diversidade sociocultural, étnica, de gênero, linguística, regional, aliada a distribuição de recursos para corrigir desigualdades sociais.

Ao analisar o percurso histórico dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, observamos que as diferentes versões refletem o contexto político e conceitual de sua época. Cada publicação expressa uma determinada compreensão sobre o que é qualidade. É a partir desse movimento histórico que se torna possível aprofundar a análise sobre como os termos e conceitos centrais, relacionados às relações e interação sociais, são apresentados e significados nos textos.

3.1 ADENTRANDO AOS DOCUMENTOS

A partir dos dados reunidos nos documentos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006, vols. 1 e 2), Parâmetros de Qualidade de Educação Infantil (2018) e Parâmetros de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil 2024, aprofundamos nossa análise. O ponto de partida foi a quantificação da ocorrência de palavras-chaves nos textos, distinguindo entre palavras e termos, sendo considerado termos apenas os casos em que as palavras apareciam no sentido específico relacionado ao objeto de estudo, as relações e interações sociais.

Essa etapa teve como finalidade identificar a frequência e o contexto em que determinados conceito são mencionados, buscando compreender como esses se articulam nas diferentes versões dos Parâmetros de Qualidade. A partir da análise quantitativa e identificação do contexto de uso, busca-se observar permanências, mudanças conceituais e variações, de modo a compreender como a relações e interação foram abordadas em cada documento, e de que forma essas concepções refletem diferentes perspectivas sobre a qualidade na Educação Infantil.

Buscando responder aos objetivos propostos na pesquisa, como descrito na metodologia, buscamos localizar e quantificar, nos três documentos, palavras-chave e termos associados às relações sociais e, por isso, iniciaremos pelo termo **RELAÇÃO** no singular. O termo em si, não apresentou nenhuma ocorrência em nenhum dos três documentos. Ainda que tenhamos observado expressivas ocorrências da palavra, o termo em si, no contexto da relação social, não foi identificado.

O termo **RELAÇÕES**, no plural, apresenta três registros nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil de 2006 vol.1, em seu volume 2 não foram identificadas ocorrências, nos Parâmetros de Qualidade de Educação Infantil de 2018 foram identificadas cinco menções do termo e nos Parâmetros de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil de 2024 o termo não teve registros. No documento de 2006a destacamos o seguinte excerto, que traz a importância das relações

interativas: *“Outros fatores que contribuem para a qualidade são as relações interativas calorosas com as crianças e o entendimento de que o desenvolvimento educacional e o desenvolvimento social são aspectos complementares [...]”* (Brasil, 2006a, p.28). A partir do excerto extraído do documento, observamos que os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil de 2006 destacam a importância das relações interativas calorosas, consideradas um fator essencial para a qualidade do atendimento nas creches. De forma complementar, o trecho aponta que o desenvolvimento educacional e o desenvolvimento social são aspectos complementares, o que reforça a dimensão relacional como elemento fundamental para a Educação Infantil. Schmitt (2013), em diálogo com Vygotsky, observa que o ser humano se constitui na relação com o outro, destacando que as significações daquilo que somos, falamos, sentimos e pensamos passaram primeiro pelo outro. Essa perspectiva é fundamental para compreender as crianças como resultado de processos interativos, que está inserida num contexto social, cultural e relacional. Dentro das unidades educativas o professor tem papel de mediador, podendo criar situações que favoreçam essas relações, organizando o trabalho docente a partir de uma perspectiva relacional.

No documento de 2018 o termo relações é utilizado nos seguintes contextos: *“As práticas baseiam-se nos direitos das crianças e na perspectiva de que o cuidado, a educação, as aprendizagens e o desenvolvimento ocorrem juntos e são fundamentados nas relações estabelecidas com elas”* (Brasil, 2018, p.15). As relações, também aparecem como eixo estruturante, sendo associadas aos processos de cuidado, educação, aprendizagem e desenvolvimento, compreendidos de maneira indissociável. Essa perspectiva dialoga com Agostinho e Lima (2015, p. 57), ao afirmarem que “[...] a docência é constituída das relações humanas”, e com Tardif e Lessard (2008, p. 11 apud Agostinho; Lima, 2015, p. 57), que compreendem o trabalho docente como interativo, realizado sobre e com o outro. Schmitt (2013) enfatiza que “[...] as relações entre pessoas são atravessadas por determinações e significações sociais que constroem suas posições uma diante da outra”. Compreende-se assim que, na Educação Infantil, as relações estabelecidas entre crianças e crianças, crianças e adultos, crianças de idade diferentes, possuem diferentes naturezas, mas são fundantes para que as crianças construam significados sobre si e se descubram, se reconhecendo como sujeitos sociais no mundo.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018), no que tange a organização dos espaços o documento menciona de que: “[...] a *setorização clara dos núcleos de atividades favorece as relações intra e interpessoais, além de estabelecer uma melhor compreensão da localização dos ambientes, facilitando a apropriação destes pelos usuários*” (Brasil, 2018, p. 70). Para Carvalho e Rubiano (2000, p. 112) um “[...] ambiente deve ser planejado, tanto em termos de espaço como de objetos disponíveis, para atender ambas as necessidades, de contato social e de privacidade”. Em consonância com as autoras e com a proposição apresentada no documento, compreendemos que fomentar as relações intra e interpessoais requer um olhar intencional sobre a organização dos espaços, de modo que eles favoreçam a convivência, as relações e também os momentos de individualidade. Carvalho e Rubiano (2000) destacam que o ambiente favorece as vivências da criança no ambiente da creche, possibilitando relações, interações e descobertas. Tendo em vista isto, é fundamental considerar as interações na organização dos ambientes, pois estes podem dificultar ou favorecer a ocorrência de interações.

Cabe ainda destacar, a ausência do termo *relações* no documento de 2024, identificando uma possível lacuna diante da evidente importância das relações sociais para a Educação Infantil. Tendo em conta essa ausência buscou-se encontrar outras nomeações que indiquem a presença das relações sociais no texto do documento.

O termo **INTERAÇÃO**, no singular, apresenta três ocorrências nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil de 2006 vol.1, em seu volume 2 foi identificada uma ocorrência; no Parâmetros de Qualidade de Educação Infantil de 2018 foram identificadas 14 ocorrências do termo e nos Parâmetros de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil de 2024 o termo foi encontrado uma única vez. No documento de 2006a destacamos os seguintes excertos:

[...] não é uma interação genérica. Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (VYGOTSKI, 1986 e 1989). Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (VYGOTSKI, 1991) (Brasil, 2006a, p. 14).

O documento apresenta o termo a partir de um diálogo com Vygotski para apresentar uma conceituação de interação, compreendendo a constituição do sujeito como resultado das relações mediadas cultural e socialmente. O documento traz

também uma orientação acerca da interação apontando que: *“As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.”* (Brasil, 2006a, p. 19). No volume 2 do documento de 2006, o excerto encontrado aparece de forma complementar a citação anterior e refere-se à atuação das/os professoras/es, que “[...] *organizam situações nas quais seja possível que bebês e crianças diversifiquem atividades, escolhas e companheiros de interação.*” (Brasil, 2006b, p. 40). A interação, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil de 2006, se apresenta como processo dinâmico e estruturante, no qual a criança se constitui na relação com o outro e com o meio que está inserido. Nesse sentido, Ferreira (2013, p.166) reforça que “[...] o processo de socialização se dá por meio de múltiplas interações estabelecidas com pessoas e objetos”, evidenciando que as experiências dos sujeitos se estabelecem em contextos coletivos. O documento enfatiza que o papel fundamental do/a professor/a como mediador/a, apoiando as crianças a diversificarem companheiros de interação, bem como as atividades que estarão envolvidos nesse espaço. Ao reconhecer essas vivências como significativas, afirmando o carácter relacional da Educação Infantil, compreende-se que a qualidade das práticas pedagógicas está diretamente vinculada à qualidade das interações que se estabelecem nos espaços educativos.

O documento de 2018, no qual localizamos um maior número de registro do termo interação, evidenciamos o seguinte excerto “[...] *o mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para atender as necessidades de brincadeiras, saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças*” (Brasil, 2018, p. 65). Observa-se que a ocorrência do termo interação, neste documento, em grande parte das vezes, apareceu associado à infraestrutura e à organização dos espaços físicos, e não há uma conceituação teórica do termo no texto como vimos no de 2006. A mesma tendência é identificada no documento de 2024, onde novamente as orientações são voltadas para a infraestrutura, observa-se o seguinte excerto:

Cadeiras e mesas da altura das crianças, com cantos arredondados, em altura que permita que os pés fiquem apoiados no chão e cotovelos apoiados nas mesas (mesas para trabalho coletivo de quatro crianças são ideais ou individuais de fácil locomoção para promover a interação e trabalhos em pequenos grupos) (Brasil, 2024, p. 40).

Como apontado por Ferreira (2013), a forma como a sala e os espaços das instituições são organizados é capaz de ativar e prever os espaços como palco de diversos encontros sociais entre as crianças do grupo, com as/os professoras/es e com crianças de outras idades. Nesse mesmo sentido, Carvalho e Rubiano (2000, p.117) afirmam que “[...] os ambientes podem favorecer ou dificultar a ocorrência de interações, principalmente entre as crianças pequenas em ambientes coletivos”. Dessa forma, compreende-se que a organização espacial é elemento fundante para a constituição da dimensão relacional na Educação Infantil, a organização dos espaços como apontado pelas autoras não apenas são o palco para as interações, mas podem favorecer ou dificultar.

O termo **INTERAÇÕES**, no plural, apresenta três ocorrências nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil de 2006 vol.1, já em seu volume 2 somente uma ocorrência foi verificada. No Parâmetros de Qualidade de Educação Infantil de 2018 foram identificadas nove ocorrências do termo e nos Parâmetros de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil de 2024 o termo apareceu 18 vezes.

No documento de 2006a destacamos o seguinte excerto: *“No que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil”* (Brasil, 2006a, p. 14). Nesse sentido, compreende-se que a oportunidade de se relacionar com diferentes sujeitos e contexto, contribui para o desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva, Kuhlmann Jr (2007, p. 57) afirma que a interação é o terreno que a criança se desenvolve, a partir das relações sociais estabelecidas, elas se apropriam de “[...] valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas”. Desse modo, evidencia-se que, ao diversificar suas interações, a criança amplia seu repertório e tem a oportunidade de conhecer múltiplas culturas de infâncias.

No texto do documento 2006b o excerto menciona: *“Quanto à infraestrutura das instituições de Educação Infantil: propiciam as interações entre as crianças e entre elas e os adultos”* (Brasil, 2006b, p. 42). Essa perspectiva, evidencia o espaço físico para além de uma função estrutural, mas como elemento que influencia as experiências dos sujeitos na creche e, principalmente, suas interações e relações sociais.

No documento de 2018, destaca-se o seguinte excerto: “[...] *os recursos pedagógicos existentes na Instituição de Educação Infantil propiciam interações, explorações e brincadeiras entre as crianças e entre elas e os adultos*” (Brasil, 2018, p. 65). Essa proposição evidencia que os recursos materiais são elementos fundamentais que podem propiciar interações, brincadeiras e explorações. As materialidades presentes nas unidades educativas são fundamentais para enriquecer o repertório das crianças, favorecendo experiências diversificadas. Cabe aqui demarcarmos que recursos pedagógicos são compreendidos como materiais e estratégias que facilitam o processo de ensino, assumindo uma função mais instrumental. O emprego desse termo no contexto da Educação Infantil pode indicar uma perspectiva mais escolarizante, ao enfatizar o suporte ao ensino. Nesse sentido, compreende-se o uso de materialidade/recursos materiais como mais pertinente por melhor representarem a especificidade da Educação Infantil, na qual os objetos, espaços e materiais se integram as experiências e interações das crianças.

Do documento de 2024 apresentamos o seguinte excerto: “*Garantia de que os espaços externos sejam acessíveis e usados diariamente, de forma a diversificar as experiências de bebês e crianças e a evitar práticas que concentrem interações e brincadeiras apenas nos espaços internos*” (Brasil, 2024, p. 29). A preocupação e indicação quanto a garantia de as crianças viverem experiências e encontros também nos espaços externos é de grande relevância. Assim como demarca Ferreira 2013, p. 164) o espaço do parque é “[...] uma oportunidade para as crianças se movimentarem amplamente, fazer escolhas, determinar os seus próprios tempos”. Compreendemos assim, a garantia de espaços externos como um dos fatores que contribuem para a qualidade e diversidade das interações das crianças, tendo em conta que nestes espaços externos, as crianças podem tanto se movimentar amplamente, fazer escolhas, determinar os seus próprios tempos e ressignificar as brincadeiras e interações.

Cabe destacar que os três documentos trazem as interações como relevantes para a qualidade na Educação Infantil, quando buscam trazer elementos para promover essas interações de qualidade, o que está evidenciado nos excertos que apresentamos para análise.

O termo **SOCIALIZAÇÃO**, será aqui conceituado à luz de Corsaro (2011 apud Garnier, 2021), que apontam que a concepção de socialização para a infância está atrelada a importância das interações entre as crianças e na importância das culturas

locais dos pares. Os autores enfatizam que “[...] o desejo das crianças de alcançar autonomia das regras e autoridade dos cuidadores adultos e obter controle sobre as suas vidas” (Corsaro 2011, p. 166 apud Garnier, 2021, p. 448). Nessa perspectiva, compreende-se que a socialização não é um movimento passivo, e sim coletivo e ativo, em que as crianças produzem sentidos, exercendo autonomia diante das regras e do controle estabelecido pelos adultos. O termo **SOCIALIZAÇÃO** foi localizado apenas uma vez no texto de 2018, no trecho que segue: “[...] o refeitório configura-se como uma alternativa de espaço para a socialização e a convivência das crianças e, quando possível, e integrado as áreas externas e aos pátios cobertos e descobertos” (Brasil, 2018, p. 72). O excerto evidencia o refeitório com um espaço que favorece a socialização, no qual as crianças orientam suas ações em torno de práticas coletivas. Essa compreensão aproxima-se do que Lessa (2011, p. 113) observou em sua pesquisa, ao afirmar que “[...] no refeitório a criança se relaciona com outras crianças, para além do seu grupo, relaciona-se com outras professoras [...] há uma socialização no refeitório, de diferentes maneiras e modos que trabalham também o lado afetivo e social”. Evidencia-se que o refeitório, mais do que um espaço destinado à alimentação, é um lugar que possibilita encontros e pode ser um espaço de socialização, desde que pensado para isso, contribuindo para a qualidade da Educação Infantil e das relações sociais.

O termo **CONVIVER**, teve ocorrência apenas no texto de 2018, cabe aqui definir o termo, conforme o Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa (2025), é “[...] ter intimidade ou viver com outrem”. No documento de 2018 encontramos o seguinte excerto: “O investimento em insumos pedagógicos e materiais é fundamental para a garantia dos direitos de brincar, explorar, conviver, participar, expressar (-se), conhecer (-se) das crianças” (Brasil, 2018a, p. 65). O conviver no contexto do documento de 2018 está associado a qualidade dos materiais e recursos disponíveis nas instituições, reconhecendo que as materialidades são elementos que contribuem como mediadores das interações sociais entre as crianças. Observa-se, entretanto, uma abordagem de caráter escolarizante, ao nomearem as materialidades como “insumos pedagógicos”. Zabalza (1998, p. 53) destaca “[...] na Educação Infantil [...] deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos”. Desse modo, compreende-se que as materialidades são fundamentais para o exercício de conviver, pois estas possibilitam ampliação dos repertórios de brincadeiras e de interações de qualidade, mas, a utilização da terminologia “insumos pedagógicos” ao

invés de materialidade nos acende um alerta, para uma visão de Educação Infantil escolarizada. A ausência do termo conviver nos documentos de 2006 e 2024 pode indicar que a noção é abordada de forma implícita ou substituída por outras terminologias a exemplo de convivência, ou outros.

O termo **CONVIVÊNCIA**, que a partir do dicionário da Língua Portuguesa Michaelis (2025) é “[...] relacionamento entre indivíduos que vivem em comunidade ou em grupo” ocorre seis vezes no texto de 2018 e seis vezes no documento de 2024. Porém, não consta registro no documento de 2006. No documento de 2018, o conceito aparece articulado a formação integral da criança “[...] *criar condições favoráveis a criança na construção da autonomia, da subjetividade e da identidade pela convivência em um ambiente que expresse e valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira*” (Brasil, 2018, p. 50). A partir da leitura do excerto vemos que o documento destaca a importância de criar contextos educativos que favoreçam a construção da autonomia e da identidade por meio do ambiente, pensando elementos variados, de diversas culturas para pensar a organização de forma estética.

No documento de 2024, observam-se orientações em defesa de uma infraestrutura que propicie espaços externos de convivência, reconhecendo o papel do ambiente físico na promoção das relações sociais: “*Áreas externas para convivência, contando com espaços sombreados e ensolarados que estimulem o uso cotidiano dos bebês e crianças*” (Brasil, 2024, p. 38). A partir do excerto, é possível afirmar que o documento coloca destaque para espaços externos como fatores que contribuem para a qualidade na Educação Infantil, assim como o contato com a natureza. Essa defesa vai ao encontro das contribuições de Tiriba (2010, p. 6) ao destacar a:

[...] importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo Sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual. Mais que isso, entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades.

Nesse sentido, os espaços externos configuram-se como ambiente privilegiados para os encontros entre as crianças, ampliando a convivência, possibilitando a construção de suas identidades a partir das interações, trocas e experiências coletivas junto à natureza. Como observa Tiriba (2010, p. 6): “As crianças

declaram sua paixão pelos espaços ao ar livre, porque são modos de expressão desta mesma natureza”

Evidenciou-se a presença do termo **BRINCAR** duas vezes no volume 1 de 2006, não foram localizadas ocorrência do termo em seu segundo volume. No documento de 2018 o termo aparece seis vezes e uma vez no documento mais recente, de 2024. Cabe aqui compreender o sentido atribuído ao brincar na Educação Infantil, reconhecendo-o como eixo estruturante das práticas pedagógicas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “[...] as práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2009, p. 4). A partir dessa perspectiva, o brincar constitui-se como forma privilegiada de relação com o mundo. Como afirmam Salva e Beltrame (2022, p. 156): “O brincar atua como principal mediador entre a criança e o mundo”, contribuindo para o “desenvolvimento das necessidades vitais infantis” (Salva; Beltrame, 2022, p.158). Ao brincar, as crianças vivenciam experiências e constroem significado sobre si e sobre o mundo, uma vez que o brincar “[...] insere-se no universo do imaginário, vivencia experiência e construindo significados” (Salva; Beltrame, 2022, p. 163). Em consonância, Ferreira (2021, p. 79), define o brincar como “[...] parte integrante da vida social das crianças, longe de ser separado do mundo real constitui, portanto, um modo de estar nele e agir sobre ele”. Essa concepção reforça o brincar como ação que acontece na vida real, em que as crianças vivenciam, negociam e constroem suas experiências coletivamente, inserindo-se na vida social, nesse sentido, o brincar é também um fenômeno relacional e cultural.

No documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil de 2006, volume 1, o termo aparece no sentido de incentivar e valorizar as ações autônomas das crianças: “*As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar*” (Brasil, 2006a, p. 19). Esse excerto evidencia que o brincar é compreendido como ação da criança, que deve levar em conta seus interesses, curiosidades e modos de ser e estar no mundo. O brincar, nesse sentido, é apresentado como expressão da autonomia da criança e ação que deve ser incentivada e mediada pelos adultos.

No documento de 2018, observa-se uma ênfase na infraestrutura e na organização dos espaços, que é compreendida como condição necessária para que o brincar aconteça. O texto do documento orienta que a instituição planeje e

disponibilize espaços, materiais e mobiliários que favoreçam experiências significativas:

Um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional de crianças planeja, organiza e fornece espaços, materiais, mobiliários e brinquedos que podem proporcionar experiências significativas para ampliar as potencialidades da criança e incentivar o brincar e a exploração (Brasil, 2018, p. 61).

Ao destacar a necessidade de planejamento dos espaços, o documento indica que o ambiente tem papel fundamental para a experiência do brincar, influenciando diretamente nas possibilidades das crianças. Nesse sentido, Carvalho e Rubiano (2000, p. 107) destacam que “[...] a organização da sala tem influência sobre os usuários, determinando em parte o modo como professores e crianças sentem, pensam e se comportam”. Ou seja, o espaço é um componente que orienta e potencializa o brincar. Assim, o brincar nos documentos pode ser compreendido não apenas como ação inata das crianças, mas como experiência que deve ser mediada e planejada. Nesse sentido, Salva e Beltrame (2021, p. 156) reforçam que: “O brincar é fonte de aprendizagem na vida da criança, é o momento que ela é protagonista”. Desse modo, o brincar se constitui como dimensão fundamental da experiência infantil. As autoras, em diálogo com Leontiev (2010), afirmam que essa atividade está relacionada a complexas ligações sociais e culturais, capazes de ampliar e transformar a experiência da criança.

O termo **BRINCADEIRA** aparece uma vez nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006, vol. 1) e três vezes no volume 2 da mesma publicação. Já no documento de 2018, foram identificadas dez ocorrências do termo, enquanto nos Parâmetros de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024) também há registros, embora em maior número e com abordagens diferenciadas. Ainda que o termo brincadeira apareça dez vezes no documento, observa-se que a maior parte dessas menções não se dirige às/aos docentes nem às orientações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas cotidianas. Das ocorrências, quatro relacionam o brincar à infraestrutura, especialmente no que se refere à disponibilidade de espaços e materiais, enquanto seis aparecem associados à organização curricular e as indicações gerais sobre a proposta pedagógica. No entanto, tais referências, na maioria das vezes, se apresentam de forma genérica, sem aprofundar concepções ou implicações pedagógicas da brincadeira para a Educação Infantil. Sendo assim,

embora o documento reafirme, discursivamente, o brincar como elemento relevante, não oferece orientações que sustente a efetivação no cotidiano da Educação Infantil.

Segundo Brougère (1997, p.76) a brincadeira é “[...] a entrada na cultura, numa cultura particular [...]. A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica”. Compreender o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil implica reconhecê-lo não como uma atividade espontânea da criança, mas como uma prática cultural estruturante da experiência infantil. Desse modo, evidencia-se que o brincar constitui-se como prática cultural por meio da qual a criança produz sentidos sobre o mundo social construindo modos de ser e estar com os outros. Como reforça o autor “[...] na brincadeira, a criança se relaciona com os conteúdos cultura que elas reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhe dá uma forma, uma significação” (Brougère, 1997, p. 76). Assim, a brincadeira não se reduz a um momento de recreação ou atividade livre, mas constitui-se como experiência relacional, na qual as interações entre as crianças constroem e produzem significados.

A efetivação da brincadeira como eixo estruturante, necessita de condições que favoreçam as vivências cotidianas. Nesse sentido, a organização dos espaços assume relevância, uma vez que os ambientes influenciam as ações e interações das crianças. Como observa Ferreira (2013, p. 170), a organização dos espaços comunica “[...] o que fazer, como fazer, quando fazer, onde fazer e com quem fazer”. Assim, os espaços contribuem para ampliar ou restringir as possibilidades das brincadeiras. Assegurar a brincadeira como eixo estruturante implica em efetivá-la como práticas cotidianas, planejando, mediando, estruturando as possibilidades da brincadeira.

No documento de 2006 vol. 1, a brincadeira é orientada a partir da organização do cotidiano, especialmente no que diz respeito aos tempos, às interações e aos agrupamentos. Há uma ênfase no papel do/a professor/a em criar condições que incentive a brincadeira:

Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros; incentivar a brincadeira; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. (Brasil, 2006a, p.27).

O documento orienta a relação da brincadeira com a organização dos tempos e espaços entendendo que por meio dessa organização se instiga e promove o

brincar, essa orientação encontra sustentação no que é defendido por Carvalho e Rubiano (2000), quando afirmam que a organização dos espaços favorece as brincadeiras e interações entre as crianças. No volume 2 do documento de 2006, a orientação acerca das brincadeiras é aprofundada, trazendo as dinâmicas do cotidiano, destacando a importância de alternar espaços, propostas e agrupamentos, conforme o seguinte excerto:

[...] alternam brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas por elas ou eles, bem como intercalam momentos mais agitados com outros mais calmos, atividades ao ar livre com as desenvolvidas em salas e as desenvolvidas individualmente com as realizadas em grupos; (Brasil, 2006b, p. 39).

A orientação presente no documento refere-se as responsabilidades das/os professoras/es de Educação Infantil. Aqui destacamos a importância do planejamento na promoção das brincadeiras, interações e relações sociais das crianças. Osteto (2000, p.7), afirma que “[...] planejar na Educação Infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significantes que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social”. Sendo assim, o planejamento na Educação Infantil é muito mais do que pensar atividades, é organizar um contexto educativo, que promova as relações sociais. A autora ainda dialoga com Machado (1996), ao enfatizar que não são as atividades que ensinam a crianças, mas as interações, trocas de experiências e partilha de significados que possibilitam a criança acessar novos conhecimentos. Desse modo, ao considerar a brincadeira como eixo estruturante da Educação Infantil, o planejamento docente deve ser orientado para a criação de condições que favoreçam as experiências sociais entre as crianças. Conforme Salva e Beltrame (2022, p. 163), o brincar é

[...] um momento de interação que atua no processo de desenvolvimento das crianças, inserindo-as no universo do imaginário, vivenciando experiências e construindo significados sobre si e sobre o mundo. É através da brincadeira que as crianças elaboram seus conflitos, atuam como protagonistas e constroem suas culturas.

Assim, assegurar tempos e espaços planejados para a brincadeira significa garantir oportunidades de interação.

No documento de 2018, a brincadeira é mencionada, porém aparece associada a uma orientação dirigida ao/à professor/a, que deve organizar e intervir na rotina das

crianças, garantindo opções de atividades e evitando tempos ociosos. Essa orientação pode ser observada no seguinte excerto:

[...] intervir e assegurar que as crianças tenham opções de atividades, interações e brincadeiras que correspondam aos interesses e as necessidades apropriadas as diferentes faixas etárias, com possibilidade de fazer alguma atividade enquanto esperam que o restante do grupo termine outra atividade; (Brasil, 2018, p. 51).

A orientação presente nesse excerto, evidencia o planejamento pedagógico como um elemento constituinte da qualidade na Educação Infantil. Observa-se, contudo, que o foco recai na atividade como eixo organizador do trabalho docente, deslocando a brincadeira de sua condição de eixo estruturante da Educação Infantil para uma função instrumental, utilizada para ocupar o tempo. Nesse sentido, trata-se de uma concepção em que o trabalho pedagógico é centralizado em proposta de atividades dirigidas. Esse modo de organizar o cotidiano aproxima-se do que Rech (2006, p. 61) problematiza ao realizar uma análise crítica sobre o conceito de atividade na educação infantil, a autora ressalta “[...] o quanto a atividade, [...] está contaminada pelo modelo escolar, não indicado para crianças pequenas, dada a especificidade da Educação Infantil”. Sendo assim, compreende-se que a centralidade das atividades dirigidas acaba por reproduzir um modelo escolarizante de Educação Infantil, na qual a criança apenas executa atividades. Tal perspectiva vai de encontro a função social da Educação Infantil.

No documento de 2024, a brincadeira volta a ser mencionada como eixo estruturante, nesse contexto como elemento que deve orientar a organização curricular, estando articulada às interações:

As instituições que ofertam a Educação Infantil devem organizar seu currículo, a partir das interações e da brincadeira, garantindo situações pedagógicas que promovam a amplitude das aprendizagens e desenvolvimento, descritas nos documentos oficiais vigentes, promovendo: I - diferentes agrupamentos no decorrer do dia: pequenos grupos, duplas, grande grupo, momentos individuais etc.; II - diversas modalidades de organização do trabalho pedagógico, como atividades permanentes, eventuais e sequenciadas, projetos, oficinas, ateliês etc.; III - organizações de tempo que respeitem os ritmos de bebês e crianças, minimizando os tempos de espera entre os momentos da jornada; IV - Ambientes organizados de forma a favorecer as interações de bebês e crianças com os adultos e com seus pares; e V - Momentos diários nos espaços externos, de forma a diversificar as experiências de bebês e crianças e a evitar práticas que concentrem as interações e a brincadeira apenas nos espaços internos (Brasil, 2024, p. 50).

O excerto evidencia que o documento de 2024 reconhece a brincadeira como eixo que deve orientar a organização do currículo, articulada às interações como eixos

estruturantes da Educação Infantil. Ao indicar a necessidade de diferentes agrupamentos, o texto sugere que o brincar deve ocorrer em configurações sociais diversificadas, reconhece-se a importância das relações sociais para as crianças. Além disso, há uma orientação para a variação na organização do trabalho pedagógico e dos tempos e espaços. Esses devem ser pensados para favorecer interações e brincadeiras. O documento também traz uma observação de que o uso dos espaços externos deve estar presente no cotidiano das crianças.

A partir das análises realizadas acerca do termo brincadeira, observa-se que a brincadeira aparece nas três versões dos documentos, porém com sentidos distintos. Nos parâmetros de 2006 (vol. 1 e vol. 2), a brincadeira é apresentada como referência direta para o planejamento docente, orientando a organização dos tempos, dos espaços e dos agrupamentos “[...] *incentivar a brincadeira, [...] organizar o tempo e o espaço de modo flexível*” (Brasil, 2006a, p. 27) e “[...] *alternam brincadeira de livre escolha com aquelas propostas por elas ou eles[...] atividades ao ar livre com as desenvolvidas em sala [...]*” (Brasil, 2006b, p. 39). Já no documento de 2018, embora a brincadeira esteja presente, ela é ressignificada em uma perspectiva que centraliza as atividades dirigidas e um controle de ociosidade: “*intervir e assegurar que as crianças tenham opções de atividades [...] enquanto esperam*” (Brasil, 2018, p. 51). Aqui, a brincadeira assume uma função instrumental, aproximando-se de uma lógica escolarizante criticada por Rech (2006, p. 63) ao apontar que estas acabam por reduzir a Educação Infantil “[...] uma etapa preparatória para uma outra fase educativa das crianças”.

A brincadeira então passa a ser um recurso para organizar o tempo e o comportamento das crianças, sendo esvaziado em seu caráter de estruturação da Educação Infantil. O documento de 2024 apresenta orientações que vão ao encontro com os presentes no documento de 2006, trazendo a brincadeira como eixo estruturante, mas agora na organização curricular: “[...] *organizar seu currículo, a partir das interações e da brincadeira*” (Brasil, 2024, p. 50). Cabe ainda ressaltar que o documento possui 60 páginas, no entanto, traz poucas orientações para a garantia da brincadeira como eixo estruturante da Educação Infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando analisar e compreender de que maneiras as relações e interações, reconhecidas como eixos estruturantes da Educação Infantil, são contempladas enquanto indicadores de qualidade para essa primeira etapa da educação básica a partir dos documentos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, estabeleceu-se como questão norteadora de pesquisa: Como as interações e as relações sociais são abordadas em documentos norteadores publicados pelo governo federal referentes a qualidade da Educação Infantil?

O percurso realizado ao longo da investigação estruturou-se a partir do objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em analisar como as interações e relações sociais são abordadas em documentos norteadores publicados pelo governo federal referentes a qualidade da Educação Infantil. Na trajetória da pesquisa, elaborou-se os seguintes objetivos específicos: a) reunir os documentos norteadores publicados pelo governo federal que tratam da qualidade da educação infantil; b) localizar nos documentos as definições e concepções interações e relações sociais e suas continuidades, avanços e possíveis lacunas; c) reunir indicativos para as relações educativo-pedagógica da docência na educação infantil.

Para responder tal problema e alcançar os objetivos propostos, opta-se pelo caminho de uma análise documental, de caráter qualitativa e quantitativo, dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (vol. 1 e 2) (2006), Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (2018) e o documento Parâmetro de Qualidade e Equidade na Educação Infantil (2024), fundamentado por Minayo (2009) e Cellard (2008). A metodologia permitiu que se adentrasse aos documentos oficiais, fazendo uma leitura interna e comparativa dos textos, de forma a compreender os sentidos atribuídos às interações e relações sociais em cada documento.

A partir do percurso metodológico escolhido mostrou-se pertinente a quantificação de palavras, como etapa inicial, afim de mapear a presença textual. Assim sendo, estabeleceu-se palavras-chaves, a partir de interações e relações e palavras correlatas: relação, inteiração, socialização, conviver, convivência, brincar, brincadeiras. Com a finalidade de aprimorar a análise e assegurar que a quantificação refletisse a relevância conceitual dos termos, buscou-se separar em ocorrência de palavra e do termo. As ocorrências do termo foram apresentadas em um no capítulo metodológico.

A escolha das palavras se deu a partir dos conhecimentos no processo de formação, buscando utilizar palavras que contemplasse as interações e relações sociais. Considera-se principalmente o brincar e a brincadeira como fundamentais, pois estes, além de serem formas de as crianças se relacionarem são concebidos como eixos estruturantes da educação infantil.

Para adensar a compreensão acerca da discussão sobre qualidade na Educação Infantil, tornou-se necessário conceituar o que é qualidade e, mais especificamente, qualidade no contexto da Educação Infantil. Para isso, a reflexão se fundamentou nas contribuições de Dalberg, Moss e Pence (2003), que problematizam a qualidade com um conceito culturalmente construído e politicamente situado, e de Zabalza (1998) que destaca a qualidade enquanto expressão das práticas cotidianas e da organização institucional.

Após a quantificação dos termos, o passo seguinte consistiu na análise dos excertos, a fim de compreender os contextos nos quais tais termos estavam inseridos. Para isso, estabeleceu-se diálogo com autores da área, de modo a fundamentar a conceituação a partir da literatura. A parte da apresentação desses excertos, buscou-se refletir sobre a forma com as relações sociais estavam contempladas nos documentos, considerando a função social atribuída à Educação Infantil.

O percurso da análise dos excertos foi orientado pelas palavras-chaves selecionadas, observando-se como esses termos se apresentavam em cada documento. Iniciou-se a investigação pelos termos mais diretamente relacionados ao objeto deste estudo: relação/relações e interação e interações. No documento de 2006, identificou-se um uso equilibrado desses termos, acompanhado de uma fundamentação conceitual consistente, referenciada em Vygotski, o que evidencia uma compreensão as relações sociais como constitutivas no desenvolvimento humano. No documento de 2018, embora haja o maior número de ocorrência dos termos, observou-se que muitas dessas menções aparecem esvaziadas de sentido, resultando em um certo distanciamento entre o que se afirma teoricamente e a orientação para as práticas cotidianas. Em diversos excertos, os termos são associados, predominantemente, à infraestrutura, recurso e materiais, aproximando-se de uma perspectiva instrumental e escolarizante da Educação Infantil. Já no documento de 2024 não apresenta ocorrências do termo relações, mas registra 18 ocorrências do termo interações. Nesse caso, destaca-se a ênfase na organização

dos espaços, para o uso cotidiano das crianças, reconhecendo a importância do ambiente físico na constituição das interações sociais.

Seguimos a análise com os termos que poderiam indicar sentidos atribuídos às relações e interações sociais: socialização, conviver e convivência. Constatou-se um número reduzido de ocorrência desses termos no conjunto de documentos, porém os textos de 2018 e 2024 apresentaram maior incidência da palavra convivência, com seis ocorrência em cada um deles. No documento de 2018, as orientações associadas à convivência concentram-se novamente na infraestrutura e na aquisição de insumos pedagógicos. Reafirma-se, portanto, um caráter instrumental desse documento, no qual as relações sociais, a partir desses termos, aparece condicionada à presença de determinados materiais e espaços, indicando uma perspectiva veladamente escolarizante na Educação Infantil. No documento de 2024, as orientações relacionadas à convivência priorizam a qualificação dos espaços coletivos, especialmente das áreas externas, enfatizando a necessidade de ambientes sombreados, ensolarados e de uso cotidiano pelas crianças. Nesse sentido, destaca-se uma ampliação das possibilidades de interações sociais, uma vez que o documento valoriza a organização dos tempos e dos espaços como elementos constitutivos da experiência das crianças, indicando uma perspectiva mais conectada a construção de um cotidiano que valorize as relações e encontros das crianças.

Em uma última etapa se analisou os termos brincar e brincadeira, a análise desses termos justifica-se pela centralidade que o brincar ocupa enquanto eixo estruturante da Educação Infantil. Nos documentos analisados, evidenciou-se a presença do termo brincar em todos os documentos e destaca-se que ainda que todos os documentos tenham a ocorrência do termo há pouca ocorrência dada a importância do brincar para a Educação Infantil. O termo brincadeira, novamente está presente em todos os documentos, mas aparece de forma mais recorrente no documento de 2018. Contudo, verificou-se variações significativas no sentido atribuído ao brincar e a brincadeira entre as versões dos Parâmetros. Em 2006, o brincar é orientado como experiência da criança, vinculado à organização dos tempos, espaços e agrupamentos, reconhecendo a participação das crianças e a mediação das/os professoras/es. Em 2018, apesar do termo aparecer com maior frequência, ele é associado à organização de atividades dirigidas e o controle dos tempos da rotina, assumindo uma função ocupacional, destinada evitar o tempo ocioso das crianças. Nessa perspectiva, o brincar é deslocado de sua centralidade como experiência

cultural e relacional para uma lógica de atividade. Por fim, no documento de 2024, o brincar retorna como eixo orientador do currículo, articulado às interações, ainda que com poucas orientações detalhadas para sua efetivação.

Ao longo da pesquisa, podemos afirmar que as relações e interações sociais estão presentes dentro dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (2018) Parâmetros de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024). Porém, há uma diferença, ou até uma falta de conceitualização consistente desses aspectos nos documentos, especialmente no que se refere às orientações que fundamentam o trabalho pedagógico cotidiano. Observou-se que, enquanto o documento de 2006 apresenta um aprofundamento teórico e indica o papel do/a professor/a na promoção e na mediação das relações sociais, o texto de 2018 tende a deslocar o sentido das interações para uma dimensão instrumental, associada aos materiais, infraestruturas e atividades, aproximando-se de uma lógica escolarizante. Já o documento de 2024 retoma a centralidade das interações sociais e do brincar na organização currículo, mas ainda carece de orientações práticas e de um discurso que explicita como essas experiências podem ser garantidas cotidianamente.

Considera-se, portanto, que esta pesquisa não esgota a complexidade do tema. Assim, indica-se como possibilidade de estudos futuros a investigação sobre como as orientações presentes nos documentos se concretizam na organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil, considerando que os espaços não são apenas cenários, mas elementos que estruturam e influenciam as relações, interações e brincadeiras. Buscar compreender como professoras/es organizam os espaços, selecionam materialidades e planejam tempos e espaços, possibilitando usos diversos dos espaços e das relações e interações entre as crianças, com adultos e com as materialidades pode ampliar a compreensão de como as orientações presentes dos Parâmetros de Qualidade se efetivam no cotidiano.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. O espaço da creche: que lugar é este? 2003. 16 f. **Trabalho apresentado no GT Educação de Crianças de 0 a 6 Anos (n. 07) da 26ª Reunião Anual da ANPEd**, Poços de Caldas, 2003.

AGOSTINHO, Kátia Adair; LIMA, Patrícia de Moraes. A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Investigar em Educação**, IIª Série, n. 4, p. 57-68, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. Vol. 2. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 1999.

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

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 170–185, 2019.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 107-129.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Coleção Sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

COUTINHO, Angela Scalabrin. A experiência de ser bebê na creche: o ator social e a constituição da docência. **Humanidades & inovação**, v. 4, p. 38-45, 2017.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Consultoria, supervisão e revisão técnica de Professora assistente da Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Manuela. Brincar / Play. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspetivas Globais. Braga: UMinho Editora, 2021.

FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal e KRAMER, Sônia. **Educação Infantil**: enfoque em diálogo. Campinas: Papyrus. p.157-176, 2011.

GARNIER, Pascale. Socialização / Socialization. In: TOMÁS, Cátia; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (orgs.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: Perspectivas Globais / Key Concepts on Sociology of Childhood: Global Perspectives. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 447-456. DOI: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.56>

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-65.

LESSA, Juliana Schumacker. **O Espaço Alimentar e eu Papel na Socialização da Infância**: o caso de uma creche pública. Florianópolis, sc. Dissertação (mestrado em educação). Programa de pós-graduação em educação, UFSC, 2011.

MICHAELIS. **Michaelis On-Line**: Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos; UOL, [s.d.]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 05 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas/SP: Papyrus, 2000.

RECH, Ilona Patrícia Freire. A “hora da atividade” no cotidiano das instituições. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 59-84.

SALVA, Sueli; BELTRAME, Lisaura Maria. A brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: contribuições de Vigotski, Elkonin, Leontiev e Mukhina. **Humanidades & inovação**, s.l., v. 8, n. 68, p. 151-165, dez. 2021.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal e KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoque em diálogo**. Campinas:Papirus. p.17-35, 2011.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: **Anais do I Seminário Nacional: "Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais"**, Belo Horizonte, novembro 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia**. São Paulo: Centauro. 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Educação infantil: qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.