


A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN BRAZIL: BETWEEN CARE AND EDUCATION

LA EDUCACIÓN INFANTIL EN BRASIL: ENTRE EL CUIDAR Y EL EDUCAR

 <https://doi.org/10.56238/arev7n12-123>

Data de submissão: 11/11/2025

Data de publicação: 11/12/2025

Flavia Maria Uehara

Doutora em Educação Escolar

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

E-mail: ueharafm@yahoo.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5381-9568>

Silvio Henrique Fiscarelli

Doutor em Educação Escolar

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

E-mail: silvio.fiscarelli@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9451-7198>

Rodolfo Augusto Rodrigues

Doutorando em Educação Escolar

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

E-mail: rodolfoaugusto2010@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4924-7293>

Rosineide de Andrade Rocha

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

E-mail: rosedeadraderocha@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1075-3164>

RESUMO

A Educação Infantil fundamenta-se na indissociabilidade entre cuidar e educar. Entretanto, apesar dos avanços normativos, a separação entre essas dimensões ainda persiste em muitas instituições, refletindo práticas assistencialistas que priorizam cuidados físicos e rotinas em detrimento de experiências pedagógicas significativas, comprometendo o desenvolvimento integral das crianças e a efetivação de seus direitos de aprendizagem. Por isso, este trabalho objetiva analisar a trajetória da legislação brasileira voltada à Educação Infantil, buscando compreender como elas influenciam a integração entre cuidado e educação e reconhecem seu papel no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças. Para atingir tal objetivo, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados indicam que, embora os documentos normativos consolidem a Educação Infantil como espaço de formação integral, ainda é necessário avançar na superação da dicotomia entre cuidar e educar.

Palavras-chave: Educação. Legislação. Educação Infantil.

ABSTRACT

Early Childhood Education is grounded in the inseparability of care and education. However, despite normative advances, the separation between these dimensions persists in many institutions, reflecting welfare-oriented practices that prioritize physical care and routines to the detriment of meaningful pedagogical experiences, thereby compromising children's holistic development and the fulfillment of their learning rights. Therefore, this study aims to analyze the trajectory of Brazilian legislation related to Early Childhood Education, seeking to understand how it influences the integration between care and education and recognizes its role in children's cognitive, social, and emotional development. To achieve this objective, bibliographic and documentary research was conducted. The results indicate that, although normative documents consolidate Early Childhood Education as a space for holistic development, it is still necessary to advance in overcoming the dichotomy between caring and educating.

Keywords: Education. Legislation. Early Childhood Education.

RESUMEN

La Educación Infantil se fundamenta en la inseparabilidad entre cuidar y educar. Sin embargo, a pesar de los avances normativos, la separación entre estas dimensiones aún persiste en muchas instituciones, reflejando prácticas asistencialistas que priorizan el cuidado físico y las rutinas en detrimento de experiencias pedagógicas significativas, lo que compromete el desarrollo integral de los niños y la garantía de sus derechos de aprendizaje. Por ello, este estudio tiene como objetivo analizar la trayectoria de la legislación brasileña dirigida a la Educación Infantil, buscando comprender cómo influye en la integración entre cuidado y educación y cómo reconoce su papel en el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los niños. Para alcanzar dicho objetivo, se realizó una investigación bibliográfica y documental. Los resultados indican que, aunque los documentos normativos consolidan la Educación Infantil como un espacio de formación integral, aún es necesario avanzar en la superación de la dicotomía entre cuidar y educar.

Palabras clave: Educación. Legislación. Educación Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem como fundamento legal e pedagógico a indissociabilidade entre cuidar e educar. No entanto, apesar dos avanços normativos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular a separação entre essas duas dimensões ainda se manifesta como uma das problemáticas mais comuns no cotidiano escolas brasileiras. Estudos apontam que a herança assistencialista, especialmente nas creches, continua a influenciar práticas que priorizam cuidados físicos, rotinas e procedimentos, em detrimento de experiências pedagógicas significativas. A pesquisa de Miguel, Silva e Miguel (2023), é um desses estudos que aponta que essa fragmentação compromete a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular. Segundo o autor, ainda é comum dentro das instituições educacionais, a existências de práticas que limitam a compreensão da criança como sujeito integral, competente e ativo em seu processo de construção de saberes.

Nesta mesma direção, os trabalhos de Clemente (2016) e Duque e Moreira (2020) argumentam que a divisão entre profissionais que cuidam e que ensinam ainda é comum em muitas instituições, o que reforça essa lógica que separa as atividades de aprendizagem das rotinas e dificulta o reconhecimento dos momentos de alimentação, higiene e brincadeira como espaços nos quais ocorrem a construção de conhecimentos e o fortalecimento de vínculos. Em outro trabalho, Prado (2025) relata que atividades rotineiras continuam sendo tratadas como meramente operacionais, sem a intencionalidade pedagógica necessária para promover experiências que atendam às necessidades emocionais, cognitivas e sociais das crianças. O que podemos evidenciar com estes estudos é que, embora políticas e documentos curriculares avancem na direção de uma educação integral, essa concepção ainda não se materializa plenamente no cotidiano escolar, seja por lacunas na formação docente, condições estruturais precárias ou por concepções limitadas sobre infância e aprendizagem.

Considerando essa problemática, Silva (2025) traz como argumento que a integração entre cuidado e educação exige uma postura que vai além das orientações normativas e requer a reconstrução de uma cultura institucional, o reconhecimento da importância dos vínculos afetivos e a valorização do brincar como eixo central da prática pedagógica. A fragmentação entre cuidar e educar dificulta que as crianças vivenciem experiências diversificadas, exploratórias e culturalmente relevantes, como está previsto na Base Nacional Comum Curricular. A produção acadêmica indica que superar essa dicotomia demanda investimento consistente em formação continuada, reorganização das práticas cotidianas e valorização das interações como núcleo do trabalho pedagógico. Com isso, torna-se possível consolidar uma Educação Infantil que, longe de separar funções, reconhece que

cuidar e educar constituem um único processo, orientado para o desenvolvimento integral e para a efetivação dos direitos das crianças.

Conhecer a legislação da educação infantil é fundamental para reconhecer e validar a importância dessa etapa na formação integral das crianças. Por essa razão, este artigo teve como objetivo apresentar uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a trajetória dos marcos legais voltados à educação infantil, com o intuito de analisar seus processos de constituição. Esse entendimento permite valorizar a educação infantil como um direito, além de evidenciar seu papel essencial no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Compreender essa trajetória fortalece a defesa de práticas pedagógicas de qualidade e de investimentos contínuos que garantam o pleno desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos de vida.

2 OS MARCOS LEGAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A concepção de infância, tal como a conhecemos hoje, é fruto de uma construção social que considera as especificidades dessa etapa da vida humana e reconhece a criança como sujeito histórico e portadora de direitos, devendo, portanto, ter assegurados todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa. Entre esses direitos, destaca-se o direito à educação, que é dever da família, da sociedade e do Estado (BRASIL, 2010), cabendo a este último formular políticas e implementar programas para sua efetivação.

Neste sentido, devemos ter em mente que as políticas voltadas para as questões educacionais resultam de disputas e relações de força que ocorrem dentro do Estado (OLIVEIRA, 2010), não sendo, portanto, neutras nem desconectadas de interesses econômicos. Entre os interesses econômicos que afetam a educação no Brasil estão os introduzidos por organismos internacionais, como o Banco Mundial, que concebem a educação como um instrumento para a redução da pobreza e fator essencial para a formação de “capital humano” adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação. (SOARES, 2009, p.30)

Na perspectiva economicista do Banco Mundial, a educação da infância, mais especificamente a educação de crianças de zero a seis anos, é vista como um meio de liberar mão de obra feminina para o mercado de trabalho e como um recurso para redução do fracasso escolar (TORRES, 2009). Esta concepção limitada da função e importância da educação para a infância se faz muito presente nas visões e nos discursos que percebem a Educação Infantil apenas pelo seu papel assistencialista ou de política compensatória.

Ainda segundo diversas pesquisas (KRAMER, 2001; ROSEMBERG, 2002; ROSSETTI-FERREIRA, RAMON E SILVA, 2002; TORRES, 2009), as interferências e proposições dos

organismos internacionais nos países subdesenvolvidos têm concebido programas de cuidado à primeira infância como formas de intervenção social, e não como um meio de possibilitar o acesso à educação e aos bens culturais. Esses modelos e concepções educacionais promovidos por organismos internacionais com agendas neoliberais resultam em uma série de recomendações de políticas públicas que incluem a redução do gasto governamental e a redução do setor estatal, promovendo assim o incentivo à iniciativa privada e a desvalorização dos trabalhadores em educação.

Esse interesse em manter os custos dos programas educacionais em um nível baixo pode ser percebido no próprio discurso do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1998) sobre as pessoas responsáveis e aptas para atender à demanda das crianças e o atendimento à primeira infância, no qual se admite: que elas sejam desde professores e funcionários de creches, até mães ou outras mulheres da comunidade; que elas possuam ou não treinamento para atuar; e que elas recebam salários ou sejam voluntários. E que, segundo o próprio Banco Mundial, “não se pode esperar que os voluntários mostrem os mesmos padrões elevados dos funcionários” (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 33).

Para Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002, p.91):

As políticas fundamentadas em concepções compensatórias, geralmente propõem o uso de mão-de-obra barata, explorando o trabalho de mulheres de baixa escolaridade. Baseiam-se na suposição de que, por meio de suas ‘habilidades’, elas podem realizar a prática educacional com crianças pequenas, mesmo na ausência de formação prévia e com reduzida supervisão em serviço. Esse fato é ainda mais problemático quando se considera o segmento creche, uma vez que para o período de 0 a 3 anos ainda prevalecem formas de atendimento fragmentadas, pouco flexíveis e segregadas, refletindo uma cisão entre as ações de cuidar e educar, conforme aponta Haddad (1997). Além disso, nessa faixa etária, é ainda mais recente o desafio de educar/cuidar coletivamente de crianças, exigindo criatividade na superação, seja de antigos modelos, seja ao adotar novas formas de educar as crianças mais velhas.

Considerando todo esse contexto de implementação de políticas compensatórias, não é de se estranhar que a educação de crianças de zero a seis anos tenha passado a se constituir como direito do cidadão e dever do Estado apenas a partir da Constituição Federal de 1988, na qual estabelece o atendimento da Educação Infantil em creches e pré-escolas. Foi por meio desse marco normativo que a creche foi incluída como parte integrante da educação e evidenciou-se o caráter educativo presente nas ações e práticas relacionadas ao cuidar.

Resultado de diversas mobilizações sociais, o direito à educação das crianças de zero a seis anos, foi reconhecido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Educação Infantil foi caracterizada como uma extensão do direito universal à educação. Segundo Corrêa (2002), o estabelecimento do dever do Estado na garantia do atendimento das crianças dessa faixa etária é o aspecto mais relevante da Lei para com a Educação Infantil.

Entendemos ser este um dos pontos centrais porque, em que pesem outras normatizações ou a discussão das competências no oferecimento dessa modalidade de educação ou, ainda, a discussão quanto à prioridade nacional que é a universalização do ensino fundamental, o fato é que a redação dada à Constituição não deixa dúvidas: a oferta de educação infantil em creches e pré-escolas é um dever do Estado e um direito de todas as crianças de zero a seis anos. Embora a matrícula não seja obrigatória, cabendo às famílias decidirem se querem ou não colocar suas crianças antes dos sete anos na escola, para o Estado o seu oferecimento não é uma opção, mas um dever. Isto significa que, no plano jurídico, uma nova lógica se impõe, dado que qualquer família que deseje colocar sua criança numa creche ou pré-escola e não encontre uma vaga pode recorrer à própria Promotoria Pública para que esta, baseada e fundamentada na Constituição Federal, acione o Estado a fim de que este cumpra seu dever. (Corrêa, 2002)

A partir do estabelecido pela Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 reafirmou o dever do Estado de assegurar o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990). Além disso, o Estatuto determinou a criação de mecanismos para a efetivação dos direitos das crianças e enfatizou a ideia de “garantia de prioridade” no atendimento a esses direitos (CORRÊA, 2002).

No ano de 1993, foi instituída a Comissão Nacional de Educação Infantil, a qual possuía a atribuição de subsidiar a formulação e a implementação de políticas na área de Educação Infantil. A Comissão foi formada por diversas entidades sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental e, em 1994, elaborou o documento da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994). Nesse documento, foram definidos os principais objetivos para as políticas da área, sendo eles:

[...] a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2006a)

Além desses aspectos, evidenciou-se a necessidade de incentivar a constituição de propostas pedagógicas e curriculares, de promover a formação e valorização dos profissionais dessas etapas e de apoiar os sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil.

Pouco tempo depois, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e aponta, em seu Artigo 26, que a finalidade desta etapa é “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Pode-se perceber, nesse artigo, a concepção de uma Educação Infantil voltada para o atendimento dos diversos aspectos da construção do sujeito - necessários ao seu desenvolvimento

integral -, e a inserção da ideia de uma educação que complemente a educação oferecida pela família, e não que a substitua ou a reproduza.

Outro marco importante para a Educação Infantil, estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), foi o da determinação de critérios mínimos para a atuação docente nesta etapa. Segundo este texto:

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

Também segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Municípios deveriam se incumbir de:

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996)

Com a ampliação das discussões sobre a necessidade de elaboração de práticas pedagógicas fundamentadas e a constituição de um currículo para a Educação Infantil, foi publicado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento que reunia objetivos, conteúdos e orientações didáticas para o ensino nesta etapa educacional e que se constituiu como um importante avanço para a época.

O citado Referencial foi resultado de um amplo debate nacional e concebido como uma ferramenta para servir como um documento norteador na elaboração e práticas educacionais com crianças de zero a seis anos. No entanto, o documento foi alvo de diversas críticas quanto a sua elaboração e formato. Segundo Corrêa (2002):

Se inicialmente a elaboração desse documento passou por um processo de discussão mais ou menos democrático, envolvendo a consulta quanto ao seu conteúdo a alguns sistemas de ensino e a especialistas na área, sua finalização não resultou deste movimento. O documento foi finalizado por um pequeno grupo de especialistas, a despeito de uma série de críticas feitas por pesquisadores e entidades representativas da área, amplamente divulgado e distribuído fartamente por todo o país, como se fora uma cartilha. Uma das críticas mais recorrentes ao referido material incide sobre o seu pretenso caráter modelar, na medida em que ele não seria “uma” referência curricular de apoio aos educadores infantis, mas uma verdadeira “receita”, um manual passo-a-passo para ser seguido na íntegra, em flagrante desrespeito tanto à CF 88 quanto à LDB, que prevêem, entre outros princípios, o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”. A outra grande crítica refere-se ao seu formato fragmentado e escolarizante, pois, da forma como o documento apresenta as áreas de conhecimento, é possível supor, por exemplo, que o que se deseja é que os educadores orientem suas ações, mesmo com os bebês nas creches, para que estes já tenham acesso aos conhecimentos “sistematizados” e possam “formular hipóteses” sobre a língua escrita, a matemática etc.

No ano seguinte, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), por meio da Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999, do Conselho Nacional de Educação.

Outro marco legal da política educacional foi o Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001), que estabelecia como metas para a Educação Infantil: o atendimento de 30% das crianças de até 3 anos em cinco anos; de 50% das crianças de até 3 anos; de 60% das crianças de 4 a 6 anos em cinco anos; de 80% das crianças de 4 a 6 anos; e 100% de atendimento aos 6 anos de idade; a garantia de padrões mínimos de infraestrutura; a formação dos professores da educação básica, no mínimo, em nível médio; a instalação, em 100% dos municípios, de estrutura de supervisão no período de três anos; a garantia de alimentação escolar para todas as crianças matriculadas; e a adoção progressiva do atendimento em tempo integral. No entanto, apesar dos avanços alcançados na Educação Infantil, ao final do Plano ainda não haviam sido alcançados integralmente os objetivos estabelecidos, principalmente no que dizia respeito à qualificação de profissionais, à adequação do espaço físico, ao funcionamento autônomo dos conselhos; a esse respeito, Aguiar (2010) pontuou que a limitação de financiamento e a frágil articulação entre os entes federados eram fatores que precisavam ser considerados.

No ano de 2006, a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006b) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinando a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos e da matrícula das crianças com seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental. Por conta desta alteração, as crianças passaram a ingressar mais cedo e a passarem mais anos no ensino fundamental. Segundo Schmidt e Furghestti (2016, p. 224), o Estado concebe essas determinações “como possibilidade de diminuir o fracasso e a evasão logo no início da escolarização e, com isso, proporcionar melhores condições para a continuidade nos estudos e para a participação no mundo social”.

Este marco ainda é alvo de diversas críticas, especialmente se considerarmos que acelerar o ingresso no ensino fundamental por si só não garante a melhoria da aprendizagem dos alunos e que tal medida pode privar as crianças de se desenvolverem de forma mais adequada social, emocional e cognitivamente, por meio de brincadeiras. Para Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p.48):

[...] o ensino fundamental de nove anos não representa, necessariamente, um ganho na educação das crianças pequenas. Ao contrário, diante das expectativas socialmente construídas pelos pais e pelas orientações e exigências das redes de ensino, muitas crianças de 6 anos têm sido submetidas a um regime de trabalho escolar incompatível com a faixa etária.

Em 2007, a criação de um novo modelo de financiamento da educação, o Fundo de manutenção da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação Básica, foi um importante marco para a Educação Infantil. Anteriormente a esta proposta, a redistribuição de recursos entre os estados e municípios era feita pelo Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, modelo este que provocou um desestímulo aos investimentos para a Educação Infantil, por conta de suas características.

Por conta da nova configuração das etapas educacionais ocorridas em 2006, fez-se necessário adaptações em termos curriculares no âmbito do ensino fundamental e da educação infantil e, sendo assim, em 2009, instituiu-se a Resolução nº 5, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e orienta o planejamento curricular das escolas. Este documento apresenta como marco conceitual a indissociabilidade entre cuidar e educar na Educação Infantil.

O próximo marco a ser considerado na Educação Infantil é a Lei nº 12.796 de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e estabelece que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Para os municípios, essa legislação demanda a realização de ações voltadas à ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil.

Em 2014, é instituído o Plano Nacional de Educação, que determina diretrizes, metas e estratégias para política educacional, no período de 2014 a 2024, em seu texto ele estabelece:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

Segundo o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024 (BRASIL, 2024), houve avanços relação à cobertura da Educação Infantil para crianças de 0

a 3 anos e de 4 a 5 anos, no entanto, em 2022 o Brasil alcançou apenas 37,3% da população de crianças nessa faixa etária atendidas. Ainda em 2022, a meta de alcançar de universalizar a educação infantil na pré-escola também não foi alcançada, tendo registrado uma taxa de 93% de cobertura para a população desta faixa etária.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

Ainda segundo o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024 (BRASIL, 2024), o percentual de docentes que possuíam formação superior adequada para lecionar na Educação Infantil foi de 63,3% em 2023. Embora, de fato, tenha ocorrido um aumento neste percentual, ele está distante de chegar aos 100% pretendidos.

O último marco da Educação Infantil a ser discutido é a Base Nacional Comum Curricular, de 2017, que institui e orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento homologado que determina quais conhecimentos e habilidades devem ser desenvolvidos ao longo da Educação Básica. Servindo-se de demandas expressas por marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, a Base Nacional Comum Curricular foi criada pelo Movimento pela Base Nacional Comum, um grupo não governamental formado em 2013. A elaboração do documento ocorreu durante aproximadamente três anos, tendo sua primeira versão apresentada em 2015, a segunda em 2016, e a terceira homologada no final de 2017. Os fundamentos utilizados pelos idealizadores da Base Nacional Comum Curricular para sua concepção estão ancorados em premissas conhecidas há mais de duas décadas no âmbito educacional através de marcos legais como o artigo 210 da Constituição Federal, no qual se determina que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988) e o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que desde seu decreto, já trazia em seu texto a necessidade de elaboração de uma base nacional comum para as escolas brasileiras:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) é apresentada como um instrumento que estabelece quais são as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os estudantes e quais as competências gerais a serem desenvolvidas por eles. Ela é a referência nacional para a formulação de currículos e propostas pedagógicas e instrumento que integra a política nacional, caracterizando-se como obrigatório, devendo ser implementado pelas escolas. Segundo Brasil (2018, p.7):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

São considerados como princípios motivadores da concepção da Base Nacional Comum Curricular a necessidade de alinhamento à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas e a um novo cenário mundial. Ela busca instituir o desenvolvimento de competências, o que vai ao encontro do enfoque dado nas avaliações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A Base Nacional Comum Curricular, no entanto, não é a primeira tentativa de se propor um currículo comum nas escolas brasileiras após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas provavelmente é a que mais focaliza o aluno como o protagonista do processo de aprendizagem. Além disso, ela é alvo de diversas críticas que associam a sua concepção com interesses de organismos internacionais e interesses econômicos.

Com relação à Educação Infantil são estabelecidos direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Também é reafirmado o papel importante do cuidar e do educar nesta etapa e a importância da colaboração entre escola e família.

3 CONCLUSÃO

Embora os documentos analisados ao longo do trabalho demonstrem que o Brasil tenha avançado substancialmente na direção de uma concepção mais integrada da Educação Infantil, o cotidiano das instituições educacionais ainda revela práticas fragmentadas e marcadas por concepções tradicionais de infância. Assim, concordamos com a visão de Miguel, Silva e Miguel (2023), que

argumentam que a efetivação dos direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular ainda é impactada pela permanência dessa separação, que reduz o potencial pedagógico dos momentos de cuidado e, ao mesmo tempo, limita o desenvolvimento pleno da criança.

Para entender esse fenômeno, podemos recorrer a Clemente (2016) e Duque e Moreira (2020) que apontam que essa dicotomia é fruto de raízes históricas profundas, vinculadas à origem assistencialista das creches no Brasil, que destinava aos profissionais da Educação Infantil funções predominantemente maternas e higienistas. Essa compreensão assistencialista reforça práticas que priorizam o cuidado apenas como atendimento físico, resguardo e bem-estar da criança, o que dificulta a construção de uma visão holística do desenvolvimento infantil. A literatura mostra que, sem formação adequada, muitos profissionais têm dificuldade de reconhecer o valor pedagógico presente nas interações cotidianas das crianças. Cerisara (2005), afirma a integração entre cuidar e educar passa pelo fortalecimento da profissionalização docente, pela revisão das condições de trabalho e pela ressignificação das práticas institucionais.

Prado (2025) e Silva (2025), reforçam a necessidade de reconhecimento da intencionalidade pedagógica nos chamados “momentos rotineiros”, enfatizando que a criança aprende e se desenvolve também nas situações de interação cotidiana. Nessa perspectiva, o brincar, a convivência, o afeto e a exploração não são apenas complementos da rotina, mas fundamentos essenciais da pedagogia da infância.

Assim, ao reunir esses diferentes olhares, torna-se evidente que o desafio contemporâneo da Educação Infantil não é apenas normativo, mas sobretudo cultural, formativo e institucional. Superar a dicotomia cuidar-educar implica reconstruir concepções, reorganizar tempos e espaços, e investir em formação sensível aos princípios da pedagogia da infância. Em última instância, significa garantir que os direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular sejam vividos na prática, por meio de experiências ricas, afetivas, lúdicas e culturalmente significativas. Somente assim será possível consolidar uma Educação Infantil que reconheça a criança não como objeto de cuidado ou receptora de conteúdos, mas como sujeito pleno, ativo e participativo no processo de construção de sua própria história.

Em síntese, é possível considerar que a história e trajetória da Educação Infantil no Brasil é recente e marcada por diversos processos de transição, mudanças e desafios. Para as políticas educacionais, a promoção e reconhecimento da importância do cuidar e do educar é recente e exige ações para a superação de antigos modelos que priorizam ou valorizam um ou outro aspecto desta prática educativa.

Também devemos ter em mente que a etapa da Educação Infantil é constituída por diversas especificidades e um dos desafios é buscar preservá-las, ao mesmo tempo em que realizamos práticas capazes de promover o desenvolvimento das crianças. Devemos buscar a valorização desta etapa da educação básica, para que ela não seja apenas vista como um espaço para os pais trabalhadores deixarem seus filhos ou um espaço para dar início as práticas específicas do ensino fundamental, e nesse sentido, conhecer os marcos legais que constituem a construção da identidade da Educação Infantil é de grande importância para podermos defendê-la.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela Da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, set. 2010.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011.

BANCO MUNDIAL. *Desenvolvimento inicial da criança*: manual para usuários do website. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. [S.l.], 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 out. 2025

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 65 de 13 de julho de 2010*. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jun. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024*. 2ª edição. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006b.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

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

BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB no 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 abr. 1999.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 13-32.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar: a arte do disfarce*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, mar., p. 65-100. 2002.

SCHMIDT, Leonete Luzia; FURGHESTTI, Mara Luciane da Silva. A lei nº 11.274/2006 e sua implicação na prática cotidiana das classes de alfabetização. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 223-239, jan./abr. 2016.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M.; HADDAD, S (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacional*. 6.ed. São Paulo, Cortez Ed., 2009.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M.; HADDAD, S (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacional*. 6.ed. São Paulo, Cortez Ed., 2009.