REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E REFLEXÕES ACERCA DA LEI Nº 15.326/2026

HISTORICAL CONSIDERATIONS ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND REFLECTIONS ON LAW NO. 15.326/2026

Ciências Humanas • 16/04/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/776296030

Viviane Maria Lauer Bressan Amblard[1]

Pedro Lauer Bressan Amblard[2]

RESUMO

O presente artigo analisa a trajetória histórica da educação infantil no Brasil destacando a transição do modelo assistencialista para uma perspectiva efetivamente pedagógica. O estudo investiga como a transição do caráter assistencialista para o pedagógico exigiu nova configuração do perfil profissional, demandando formação em nível superior e competências específicas para atuação na primeira etapa da educação básica. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, o trabalho discute os impactos da nova legislação referente à valorização salarial na carreira docente e na qualidade do atendimento às crianças. Os resultados indicam que, embora a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394/1996 tenha iniciado o processo de reconhecimento do professor de educação infantil, a recente lei nº 15.326/2026 atua como o instrumento de efetivação de garantias profissionais que asseguram a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Conclui-se que a consolidação legal é passo decisivo para se encerrar disputas jurídicas de décadas, integrando definitivamente os profissionais da educação infantil na carreira do magistério, embora sua plena implementação dependa de políticas públicas contínuas de formação e melhorias na infraestrutura escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil; LDB nº 9.394/1996; Lei nº 15.326/2026; Profissionalização Docente; Cuidar e Educar.

ABSTRACT

This article analyzes the historical trajectory of Early Childhood Education in Brazil, highlighting the transition from a welfare-oriented model to a truly pedagogical perspective. The study investigates how the transition from a welfare-oriented to a pedagogical approach required a new configuration of the

professional profile, demanding higher education and specific competencies for working in the first stage of Basic Education. Through bibliographic and documentary research, with a qualitative approach, the work discusses the impacts of the new legislation regarding salary increases, the teaching career, and the quality of care for children. The results indicate that, although the LDB (Law of Directives and Bases of National Education) No. 9.394/1996 initiated the process of recognizing early childhood education teachers, the recent Law No. 15.326/2026 acts as the instrument for implementing professional guarantees that ensure the inseparability between caring and educating. It is concluded that legal consolidation is a decisive step towards ending decades of legal disputes, definitively integrating early childhood education professionals into the teaching career, although its full implementation depends on continuous public policies for training and improvements in school infrastructure.
Keywords: Early Childhood Education; LDB No. 9.394/1996; Law No. 15.326/2026; Teacher Professionalization; Caring and Educating.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa contempla aspectos importantes da consolidação da educação infantil em diferentes momentos históricos. A trajetória da educação infantil no Brasil é marcada por profunda transformação de paradigmas, evoluindo de um modelo estritamente assistencialista para o estabelecimento de uma identidade fundamentada no viés pedagógico. Historicamente, as instituições de atendimento à criança pequena surgiram vinculadas a contextos socioeconômicos específicos, como a industrialização e a inserção da mulher no mercado de trabalho, o que inicialmente restringia o

papel dessas instituições à higiene e ao cuidado físico, vistos como substitutos do cuidado materno.

Com o passar das décadas e as mudanças nas configurações sociais, o conceito de infância foi ressignificado. Marcos como o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, e a Constituição Federal de 1988 foram fundamentais para se reconhecer a criança como sujeito de direitos e o dever do Estado em oferecer educação em creches e pré-escolas. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) integrou definitivamente a educação infantil como a primeira etapa da educação básica estabelecendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

No entanto, apesar desses avanços e da implementação de diretrizes curriculares e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a categoria profissional ainda enfrentava desafios estruturais como a precariedade de recursos e a falta de valorização específica. É nesse cenário que se insere a lei nº 15.326/2026, fruto de debates legislativos ocorridos em 2025. Essa nova legislação atua como o marco definitivo para a profissionalização dos educadores infantis, garantindo a integração destes à carreira do magistério e assegurando a indissociabilidade entre o "cuidar" e o "educar".

Nesse sentido, a lei nº 15.326/2026 exige formação superior e valorização salarial para os profissionais da educação infantil, a fim de haver avanço no atendimento escolar. Desse modo, essa lei não apenas encerra um ciclo de invisibilidade profissional, mas demanda políticas contínuas de formação para que a teoria e prática se efetivem no cotidiano das instituições em prol de uma educação infantil comprometida com a qualidade.

2. CONTEXTUALIZANDO E VISUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste tópico, elegemos tratar da história sobre o processo de consolidação da educação infantil, uma vez que o cerne desta investigação perpassa pela criança e pela infância. O surgimento das instituições de educação infantil está atrelado ao contexto socioeconômico, ou seja, às mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas ao longo do tempo e que modificaram o significado e a perspectiva de infância no decorrer da História.

A educação infantil brasileira percorreu um longo caminho desde as suas origens vinculadas ao caráter assistencialista e às necessidades econômicas das famílias operárias do início do século XX. Inicialmente voltadas apenas à higiene e ao cuidado físico, as instituições de atendimento à criança pequena eram vistas como substitutas do cuidado materno para viabilizar a inserção da mulher no mercado de trabalho.

Kuhlmann Junior (1998) salienta que a educação infantil no Brasil teve origem em um modelo assistencialista, associado às necessidades sociais e econômicas das famílias, especificamente a introdução da mulher no mercado de trabalho. Com o início da industrialização, final século XIX e início século XX, houve a necessidade da criação de espaços direcionados ao cuidado de filhos das mães trabalhadoras. Tratava-se das creches e outras instituições de atendimento à primeira infância que surgiram com a finalidade de “cuidar”, focalizando na saúde e higiene das crianças, semelhantemente ao cuidado materno.

Segundo Bujes (2001, p.15),

> *[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes, mas também, por razões que se identificam com um conjunto de idéias novas sobre a infância, sobre o papel da infância na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social .*

Nesse contexto, com o desenvolvimento da sociedade capitalista, estruturava-se um novo modelo de organização social. As creches surgiram como instituições educacionais que atendiam às crianças da população pobre e trabalhadora, permitindo "[...] à mãe ter onde deixar seu filho enquanto trabalhasse, sem precisar abandoná-lo na casa dos expostos ou enviá-lo para os cuidados de uma ama de leite, como se praticava em alguns países europeus" (Kuhlmann Junior, 1998, p.33).

Vale ressaltar que Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo alemão, criou os jardins de infância em 1837, transitando entre a visão assistencialista e um modelo pautado em objetivos educacionais, envolvendo dois processos concomitantemente – o cuidar e o educar. Estabeleceu-se, nesse momento, a ideia froebeliana de que a educação infantil deveria ser norteada por atividades lúdicas, criativas, privilegiando o contato com a natureza.

É sabido que as concepções de infância e de criança mudaram no decorrer do tempo, de acordo com as configurações sociais. A educação infantil no Brasil atravessa um processo de transformação ao longo da História, retratando mudanças sociais, políticas e econômicas. Segundo Kuhlmann Junior (2005, p.176), a preocupação com a criança pequena começa a aparecer morosamente durante o escolanovismo, a partir de 1920, mais especificamente a partir do "[...] Manifesto dos Pioneiros de 1932, que regula o desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância)".

Nesse período havia um cenário econômico pautado nas relações trabalhistas e de assistencialismo. Priorizava-se o atendimento essencialmente para crianças em situação econômica precária. Para Kuhlmann Junior (1998, p.53), a assistência "era o lugar onde se pensava cientificamente a política social para os mais pobres, em que se suprimiam os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer os serviços" .

Nessa conjuntura, organizaram-se ações direcionadas à educação da criança pequena. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova defendia estratégias para que se consolidasse uma educação pré-escolar no âmbito pedagógico e não somente no âmbito assistencialista. No cenário histórico da década de 1960, houve a expansão do mercado de trabalho feminino, o que levou à construção de creches de educação infantil nos estabelecimentos industriais e comerciais.

Seguindo a linha do tempo histórico referente à educação infantil, temos alguns marcos importantes. Com a promulgação da LDB nº 4.024/1961, iniciam-se algumas resoluções referentes à criança e à infância prescrevendo que crianças menores de sete anos teriam

educação específica em escolas maternais e jardins de infância (Brasil, 1961).

Em 1971, institui-se uma reforma educacional por meio da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971, que fixou diretrizes especificamente para o 1º e o 2º grau. Entretanto, o parágrafo 2º, do artigo 19, dessa lei, prevê certa proteção às crianças nos seguintes dizeres: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (Brasil, 1971, p.4). Percebemos, aqui, ainda, que o foco é o atendimento às crianças no aspecto assistencialista, no sentido de velar, cuidar e proteger.

Com a Constituição Federal de 1988, garantiu-se a educação de crianças na faixa etária de zero a seis anos como dever do Estado. No artigo 208 (2023, p.74) é preconizada “a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988, p.74), e, no artigo 211 (2023, p.74), “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. Sendo assim, conforme a Constituição de 1988, a criança é sujeito de direitos, segundo o artigo 227:

> *É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p.80).*

Para efeito, destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/1990, o qual prioriza a proteção integral à criança e ao adolescente. Vejamos o artigo 2º da lei: "considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos; e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade" (Brasil, 1990, p.13).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/1990, valida as premissas propagadas na Constituição Federal de 1988. O artigo 3º dessa lei certifica que a criança possa usufruir de "[...] todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, a partir de todas as oportunidades e facilidades, proporcionando o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em circunstância de liberdade e dignidade" (Brasil, 1990, p. 13).

É notável que os direitos homologados na lei nº 8.069/1990, principalmente no capítulo 2, referem-se a aspectos como a dignidade das crianças, liberdade de expressão, respeito à autonomia, direito de diversão, de praticar esportes e brincar. Nesse

contexto, percebemos que, a partir da lei, as crianças são valorizadas tendo voz e identidade, o que lhes possibilita serem protagonistas (Brasil, 1990)

Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/1996), regulamentou-se o direito à educação infantil. Assim, o artigo 29, da lei, presume que a "[...] primeira etapa da educação básica tem como finalidade 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, p.11).

Segundo a lei, a educação infantil seria oferecida pelo Estado como educação escolar pública, fracionada em dois modelos de instituição: creches direcionadas às crianças de até três anos de idade e pré-escolas voltadas às crianças de quatro a seis anos de idade. Com a criação dessa lei, houve ênfase no desenvolvimento integral das crianças bem como na formação dos profissionais da educação infantil. Enfim, a partir da LDB nº 9.394/1996, é possível reconhecermos o sistema educacional subdividido em creches e pré-escolas, as quais realizam o atendimento às crianças de zero a seis anos, compreendendo, assim, a primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996).

Em 1998, é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que considera importante a implementação de práticas educativas de qualidade para que se ofereçam condições para o exercício da cidadania da criança da educação infantil. Esses programas de educação infantil contemplam, segundo o RCNEI, especificidades afetivas,

emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, devendo, também, estar apoiados nos seguintes princípios:

> *• o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; • o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; • o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; • a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; • o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998, p.13).*

O RCNEI (1998) ainda enfatiza que as crianças têm direito de viver experiências prazerosas apoiadas na criatividade, na construção de conhecimentos, nas brincadeiras e nas interações. Experiências que acontecem por meio das relações consigo mesmas, com o outro e com o meio, possibilitando a construção do sujeito autônomo, crítico e reflexivo (Brasil, 1998).

Dando continuidade à linha do tempo da história da educação infantil, em 2009 foram criadas as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) objetivando orientar a

organização, a gestão e as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil. As diretrizes reconhecem como dever do Estado oferecer educação infantil pública, gratuita e de qualidade. Concebem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói suas identidades 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.12).

Essas diretrizes intencionam uma educação de qualidade, que valoriza a criança em suas especificidades, priorizando, também, a inter-relação entre o cuidar e o educar. Nesse viés, enfatiza-se "a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo" (Brasil, 2009, p.19).

Segundo as DCNEI, a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo

> *[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (Brasil, 2009, p.19)*

Dessa forma, as DCNEI nas entrelinhas nos demonstram uma educação infantil bastante promissora. Reforçam, também, a

garantia do direito das crianças de zero a cinco anos de receberem educação integral de qualidade. Entretanto, é sabido que muitas instituições enfrentaram, e enfrentam, dificuldades para implementar tais diretrizes em razão da precariedade de recursos materiais, infraestrutura inadequada assim como do despreparo e da ausência de formação específica para os profissionais da educação infantil.

Em 2017 foi implantada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que institui o planejamento curricular detalhado para todas as etapas da educação básica, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Foi criada para garantir que todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade. De acordo com o documento, a BNCC (2017) apresenta

> *[...] 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). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p.7).*

Ainda, a BNCC (2017) prioriza promover uma educação integral, visando à formação e ao desenvolvimento humano global do aluno, reconhecendo-o em suas dimensões intelectual, física, afetiva e social (Brasil, 2017). Sendo assim, a BNCC assegura que a educação básica aspira à

> *[...] formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017, p.14).*

Quanto à educação infantil, a BNCC (2017) a considera o início do processo educacional, ou seja, a primeira etapa da educação básica, levando em conta o ingresso nas instituições de educação infantil, o primeiro desenlace da criança com os vínculos familiares (Brasil, 2017). Além disso, o documento reforça a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, isto é, o cuidado inseparável do processo educativo. Nesse cenário, as instituições de educação infantil (creches e pré-escolas),

> *[...] ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).*

Vale ressaltarmos que a BNCC (2017) dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) enfatizando a brincadeira e as interações indispensáveis para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É por meio desses dois eixos (interações e brincadeira) que as crianças constroem conhecimentos e experiências, mediante interações, trocas e compartilhamento com outras crianças e com adultos.

> *A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 37).*

Considerando os eixos estruturantes (interações e brincadeira) das práticas pedagógicas propostas pela BNCC (2017), o documento define seis direitos fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. Esses direitos são importantes, à medida que criam condições para que a criança seja desafiada a agir ativamente na construção de conhecimento e na resolução de problemas, inserida no processo de socialização consigo mesma, com o outro e com o mundo (Brasil, 2017). Vejamos resumidamente os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil definidos pela BNCC (2017, p. 38):

1. Conviver: a interação e a convivência com outras crianças e adultos, por meio de diversas linguagens, permite o conhecimento de si mesmo, do outro, respeitando as particularidades de cada indivíduo.

2. Brincar: o lúdico se faz presente de várias formas, em diversos espaços e tempos, na interação com diferentes pessoas, ampliando os conhecimentos e experiências das crianças.

Além disso, o brincar propicia o desenvolvimento de muitas habilidades bem como desenvolve a autonomia, a criatividade e a imaginação.

3. Participar: significa ter voz e direitos ativos, a fim de que possa opinar em relação à realização das atividades propostas e na escolha das brincadeiras, elaborando conhecimentos, tomando decisões e se posicionando.

4. Explorar: diz respeito a ter contato com a realidade material, aspectos do cotidiano dentro e fora da escola, ampliando, assim, saberes e conhecimentos em vários contextos.

5. Expressar: a criança é vista como sujeito dialógico, criativo e sensível, que se comunica por meio de diferentes linguagens. Levam-se em conta as suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões sob forma de comunicação.

6. Conhecer-se: tem a ver com autoconhecimento, ou seja, a construção da própria identidade pessoal, social e cultural, mediante as vivências, experiências, interações, brincadeiras, ocorridas nos contextos familiar, escolar e comunitário.

Diante dessa conjuntura, a BNCC (2017) enfatiza que, na educação infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças apresentam alicerces estruturantes tais como as interações e a brincadeira, que garantem, às crianças, os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Sendo assim, a organização curricular da educação infantil é elaborada a partir de cinco campos de experiências, definindo objetivos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com a

BNCC (2017), “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (Brasil, 2017, p.40).

Posto isso, a BNCC (2017) organiza em sua estrutura curricular as aprendizagens em cinco campos de experiência: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Vale lembrarmos que os campos de experiências são elaborados para que se estabeleça o desenvolvimento integral da criança. Vejamos:

- O eu, o outro e o nós: focaliza nas interações, ou seja, por meio das relações sociais as crianças vão construindo um próprio modo de ser, pensar e agir, descobrindo pessoas diferentes com diversos pontos de vista e outros modos de vida. Dessa maneira, as crianças desenvolvem sua autonomia e “[...] constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais” (BNCC, 2017, p.40). Nessa perspectiva, faz-se necessário que a educação infantil propicie experiências para que a criança desenvolva formas de enxergar a si mesma e ao outro, reconhecendo e respeitando as particularidades de cada indivíduo.

- Corpo, gestos e movimentos: considera a expressão corporal e a aprendizagem das linguagens corporais. Na educação infantil, deve ocorrer o desenvolvimento da corporeidade, via diversas linguagens, tais como brincadeira, teatro, dança e música. Essas

linguagens se entrelaçam entre corpo, emoção, incluindo gestos, movimentos, desenvolvimento motor e a própria consciência corporal. Sendo assim, "[...] a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo[...]" (Brasil, 2017, p.41).

- Traços, sons, cores e formas: propiciam a convivência com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, por meio de diversas experiências, que levam a criança a vivenciar formas de expressão e linguagens diferenciadas. Incluem-se, aqui, a pintura, a modelagem, o desenho, o teatro, a dança, a música, os quais corroboram o desenvolvimento da imaginação e da criatividade infantil. Nesse sentido, "[...] a educação infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças [...]" (Brasil, 2017, p.41).

- Escuta, fala, pensamento e imaginação: envolve o desenvolvimento da comunicação oral e escrita da criança, incentivando-a à leitura e à capacidade de escuta, via contação de histórias e participação em rodas de conversas. Contudo, na educação infantil é essencial que se promovam atividades nas quais a criança possa se comunicar, fomentando sua curiosidade, fantasia e imaginação. Dessa maneira, compreendemos que, "[...] na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas

elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social" (Brasil, 2017, p.42).

- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: abordam conceitos referentes à matemática, à ciência e aos fenômenos físicos, naturais e socioculturais, estimulando na criança a curiosidade sobre o ambiente, as relações entre os fenômenos bem como as noções de tempo e espaço. Todavia, segundo a BNCC (2017, p.43), é mister que a educação infantil promova "[...] experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações" (Brasil, 2017, p.43). Nesse viés, as instituições de educação infantil poderão oportunizar às crianças ampliarem seus conhecimentos. Assim, a instituição escolar criará oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural, conseguindo utilizá-los no dia a dia.

Nesse panorama, os cinco campos de experiência descritos acima foram desenvolvidos com o intuito de disponibilizar, à criança, educação integral e lúdica, respeitando as fases de desenvolvimento e as peculiaridades características da infância.

Em síntese, a BNCC (2017) pretendeu assegurar a equidade do processo educacional para todos os alunos, desenvolvendo competências e habilidades fundamentais, que garantam formação integral de qualidade em todas as etapas. O documento foi um

marco na educação brasileira, mas há desafios e impasses a serem reparados. Percebemos que o documento elaborado se mostra às vezes desassociado da realidade vigente da escola pública, não atendendo às necessidades reais do cotidiano educativo, isto é, a prática desvinculada da teoria. Além disso, entendemos que os professores não foram preparados adequadamente pelos cursos de formação continuada, uma vez que, na maioria das vezes, estes ocorrem de forma aligeirada e rasa (Brasil, 2017).

Consideramos, portanto, a formação do professor fundamental para o processo de formação das crianças. Outra questão diz respeito à falta de infraestrutura e recursos nas escolas públicas para que haja a implementação efetiva da BNCC. Ainda que o documento objetive padronizar a equidade e qualidade do ensino, presenciamos, atualmente, a irrealidade dessa questão no dia a dia das instituições de educação infantil (Brasil, 2017).

Tendo em vista o histórico descrito acima, reconhecemos evolução e avanços na educação infantil, embora existam diversos problemas e adversidades tais como a desigualdade referente ao acesso às instituições, a precariedade de infraestrutura adequada, a ausência de formação e valorização dos profissionais e a necessidade de maior investimento público. Essas dificuldades deveriam ser ultrapassadas para realmente se concretizar uma educação de qualidade, direcionada às crianças de zero a seis anos de idade.

Em conclusão, vislumbramos um projeto educacional de qualidade que atende a crianças de zero a seis anos, no qual haja professores formados em nível de graduação que sejam valorizados e possuam condições estruturais e materiais para desenvolverem o trabalho educativo. Destacamos, também, um alinhamento da prática

educativa com a formação continuada proposta pelas instituições. Presumimos, então, uma formação de professores sólida e consciente, que vai além das atividades pragmáticas que enfatizam meramente o como e o que fazer. Almejamos, nesse sentido, a formação que contemple as relações humanas, a dialogicidade, o compartilhamento e as interações, a fim de garantir uma educação infantil integral de qualidade, na qual a criança tenha o direito de viver a própria infância.

3 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS DIRETRIZES DA LDB À CONSOLIDAÇÃO PELA LEI FEDERAL Nº 15.326/2026

Este tópico analisa o processo de profissionalização dos educadores infantis no Brasil, focando na transição entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a recente lei federal nº 15.326/2026. O objetivo é discutir como a nova legislação de 2026 supera o caráter assistencialista histórico, garantindo o enquadramento desses profissionais na carreira do magistério. A implementação da lei nº 15.326/2026 no cotidiano das instituições públicas de ensino traz à tona a necessidade de se superar lacunas históricas que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a LDB já sinalizavam, mas que ainda não haviam sido plenamente resolvidas na prática cotidiana.

Embora a LDB de 1996 tivesse iniciado o reconhecimento do professor, a prática ainda enfrentava precarização e falta de formação específica. No caminho para corrigir as assimetrias, surge a lei nº 11.301, de 2006, visando à ampliação do conceito de funções de magistério para fins previdenciários, contemplando a supervisão e coordenação pedagógica.

Nessa perspectiva, a redação original do art. 67, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sofreu alterações significativas para delimitar o alcance das funções de magistério. Com a inclusão do § 2º pela lei nº 11.301/2006, estabeleceu-se que,

> *Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Brasil, 1996, com redação dada pela Lei nº 11.301/2006).*

A referida alteração legislativa culminou no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3.772 pelo Supremo Tribunal Federal, em 2008, ocasião em que se consolidou o entendimento de que a concessão da aposentadoria especial do professor não decorre simplesmente da condição formal de docente ou do exercício de atividade em estabelecimento escolar, mas do desempenho de funções efetivamente vinculadas ao magistério. Nesse viés, o Tribunal reconheceu que as atividades de direção de unidade escolar, coordenação e assessoramento pedagógico, quando exercidas por professores no âmbito da educação básica, integram o conceito constitucional de funções de magistério, fazendo jus, portanto, ao regime especial de aposentadoria.

Duas décadas depois, a lei nº 15.326/2026 inclui expressamente os professores da educação infantil com o propósito de sanar tais impasses e garantir

- Enquadramento na carreira: Integração definitiva de todos os profissionais de creches e pré-escolas na carreira do magistério. Plano de Carreira;

- Exigência de Formação: Consolidação da demanda por formação em nível superior e competências específicas para a primeira infância;

- Valorização Salarial: Efetivação de garantias profissionais e valorização da categoria.

O novo diploma legal, lei nº 15.326/2026, reconheceu e valorizou os profissionais da educação básica, enquadrando-os como profissionais do magistério. Nesse sentido, englobam-se não somente os docentes como também os profissionais que realizam funções de apoio pedagógico tais como supervisão, orientação e coordenação educacionais. Sublinha-se que a lei estabelece também que as atividades de cuidar, educar e brincar são indissociáveis. Nos termos do art. 2º, § 2º, previsto na lei nº 15.326/2026,

> *(...) profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, incluídos os professores da educação infantil, reconhecendo o princípio da integralidade entre cuidar, brincar e educar, independentemente da designação do cargo ou da função que ocupam, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2026).*

Vale ressaltar que o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 7/2011 já reconhecia a similitude material entre as funções exercidas por recreadores, monitores, auxiliares de desenvolvimento infantil e aquelas típicas do magistério, admitindo sua transposição para a carreira docente quando presentes a identidade de atribuições, a habilitação específica e o ingresso por concurso público. As atribuições descritas não eram compatíveis, no entanto não é dever de apenas “cuidar", trata-se de um cuidado direcionado, com finalidades pedagógicas, desempenhando papel fundamental na formação integral da criança.

A nova redação da lei nº 15.326/26 reconhece como professores da educação infantil aqueles que atuam com crianças de zero a cinco

anos; ingressaram por concurso público; possuem a formação mínima exigida, ensino médio com o magistério ou o ensino superior; e exercem atribuições típicas de docência. Para que haja compatibilidade ao cargo, é necessário preencher esses requisitos.

Essa inovação legislativa, ao considerar professores da educação infantil aqueles que atuam com crianças de zero a cinco anos, aprovados em concurso público, independentemente da nomenclatura do cargo, positivou solução que antes dependia de interpretação administrativa ou judicial, muitas vezes com fundamento no princípio da primazia da realidade, advindo do direito trabalhista, segundo o qual, a natureza das atividades efetivamente exercidas prevalece sobre a nomenclatura formal do cargo. Independentemente da nomenclatura utilizada pelas prefeituras, como monitor, auxiliar de desenvolvimento infantil, educador infantil, agente educacional, cuidador, entre outras, o enquadramento deverá observar a natureza das funções efetivamente desempenhadas, e não o rótulo formal do cargo.

Com o advento do novel diploma legal, se há exercício de atividade pedagógica típica de magistério, cumpridos os requisitos listados, o profissional deve ser reconhecido como tal, com direito ao piso nacional e ao enquadramento em plano de carreira.

A intensa judicialização anterior evidenciava uma lacuna normativa quanto ao enquadramento funcional de profissionais da educação infantil. Na ausência de disciplina legislativa clara, os Tribunais passaram a adotar critérios materiais — planejamento pedagógico, finalidade educativa das atividades, elaboração de relatórios e autonomia pedagógica — como elementos definidores da natureza docente da função. A nova legislação internaliza esses parâmetros

jurisprudenciais, conferindo-lhes estatura normativa e reduzindo a litigiosidade estrutural.

A recente legislação tende a mitigar a intensa judicialização que se consolidou nos últimos anos em razão da prática recorrente de diversos municípios de instituírem cargos com nomenclaturas diversas — como monitor, cuidador, recreador ou auxiliar de desenvolvimento infantil — para o exercício de funções materialmente docentes no âmbito das creches e pré-escolas.

Tal estratégia administrativa produziu dissociação entre a realidade funcional e a classificação formal do cargo, permitindo a remuneração desses profissionais abaixo do piso salarial nacional do magistério, em nítido descompasso com o art. 206, inciso V, da Constituição Federal, e com o art. 67, da lei nº 9.394/1996.

A integração definitiva dos profissionais da educação infantil na carreira do magistério, consolidada pela lei nº 15.326/2026, resolveu uma disputa de décadas. Além disso, influencia diretamente a qualidade do ensino, trazendo também impactos na carreira e na própria identidade docente. Essa nova lei prioriza algumas questões importantes a serem colocadas em prática, tais como

- Fim da Precarização: A lei encerra a indefinição jurídica sobre o papel do educador infantil, garantindo sua valorização salarial e enquadramento profissional;

- Identidade Pedagógica: Ao exigir formação em nível superior, a norma reforça que o profissional não é apenas "cuidador", mas agente pedagógico que pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos;

- Equidade Educacional: O marco legal visa reduzir a desigualdade no acesso e na qualidade da prática pedagógica, buscando assegurar que a equidade prevista na BNCC saia do papel e chegue ao cotidiano das instituições de educação infantil.

Com base nos três aspectos anteriormente mencionados, observamos o impacto prático da implementação da referida lei, especialmente no que se refere à necessidade de aprimoramento da infraestrutura e das condições institucionais, a fim de viabilizar o pleno desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil. Ademais, destacamos a relevância da formação continuada, uma vez que o texto evidencia que, historicamente, os cursos destinados aos professores têm sido ofertados de forma aligeirada e rasa. Com a nova legislação, projeta-se a consolidação de uma formação mais consciente e sólida, a qual prioriza as relações humanas e a dialogicidade em detrimento de abordagens meramente técnicas. Almeja-se, portanto, que os conteúdos teóricos desenvolvidos nesses cursos de formação continuada estejam verdadeiramente conectados com a realidade vivenciada nas instituições de educação infantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou tecer reflexões sobre a trajetória histórica da educação infantil ressaltando marcos que definiram a perspectiva “assistencialista” para nova concepção de direito e desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. Além disso, evidenciamos como a nova legislação efetiva garantias profissionais e quais são seus impactos previstos na qualidade do ensino e na formação docente no Brasil.

Entendemos que houve o reconhecimento da criança como sujeito de direitos — consolidado pela Constituição de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) deu o passo fundamental ao definir a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, estabelecendo o desenvolvimento integral (físico, psicológico, intelectual e social) como sua finalidade principal.

A trajetória da educação infantil no Brasil demonstra amadurecimento das políticas públicas, culminando na lei nº 15.326/2026. A profissionalização docente não é apenas demanda burocrática, mas necessidade essencial para garantir o desenvolvimento integral da criança, respeitando o binômio cuidar-educar. Dessa forma, o "cuidar" deixa de ser visto como atividade meramente braçal ou assistencial e passa a ser compreendido como um cuidado direcionado com finalidades pedagógicas, essencial para a formação integral da criança.

Originada de intensos debates legislativos ao longo de 2025, essa nova lei representa a consolidação da identidade do professor de educação infantil. Ela vai além do aspecto burocrático, fundamentando-se no binômio "cuidar e educar" como essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional da criança.

Apesar desses avanços normativos e da implementação de documentos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a prática docente na educação infantil ainda enfrenta desafios relacionados à precarização, infraestrutura inadequada e formação fragmentada. Nesse contexto, a sanção da lei nº 15.326/2026 representa o marco contemporâneo de maior relevância, pois visa

encerrar disputas históricas sobre a identidade docente, garantindo o enquadramento definitivo desses profissionais na carreira do magistério e assegurando a valorização necessária para a efetivação de uma educação de qualidade.

Contudo, a implementação dessa lei depende de investimentos contínuos em infraestrutura e políticas de formação continuada que vão além dos modelos de capacitação isentos de profundidade científica. Almejamos um processo formativo para os professores de educação infantil que incluam conteúdos, os quais fomentam a reflexão crítica e auxiliam no cotidiano da prática pedagógica.

Em suma, a trajetória das políticas públicas de educação infantil no Brasil culmina na lei nº 15.326/2026 como um instrumento de justiça profissional e qualidade educacional. Ao encerrar disputas históricas sobre a identidade docente, a legislação reconhece a complexidade do trabalho na primeira infância. Todavia, o sucesso desse marco depende de investimentos contínuos em infraestrutura e em políticas de formação que superem a precarização ainda existente no cenário nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).** Brasília: MEC/SEF, 1998. https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

BRASIL. Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 11 maio 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/L11301.htm Acesso em: 01 mar. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.772/DF.** Requerente: Procurador-Geral da República. Relator: Min. Carlos Britto. Redator do acórdão: Min. Ricardo Lewandowski. Brasília, DF, 29 de outubro de 2008. Diário da Justiça Eletrônico, n. 59, 27 mar. 2009. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/servicos/dje/listarDiarioJustica.asp?

tipoPesquisaDJ=AP&classe=ADI&numero=3772. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).** Brasília: MEC/SEB, 2009. https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 7/2011, aprovado em 2 de junho de 2011. Profissionais da Educação Infantil: possibilidades de sua inclusão na carreira do magistério da Educação Básica e consequente remuneração com recursos do FUNDEB. Brasília, DF: CNE, 2011. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8295-pceb007-11-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF, 2017. https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc

BRASIL. **Lei nº 15.326, de 2026.** Estabelece o marco da profissionalização docente na Educação Infantil. Brasília, DF, 2026. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/L15326.htm

BUJES, Maria Isabel Edson. **Escola Infantil:** pra que te quero? In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Educando a criança de 0 a 6 anos.** In: MONTEIRO, Arlete de Assunção (Org.). Educação Infantil: saberes e fazeres. São Paulo: Moderna, 2005.

---

[1] Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Curitiba – Paraná. E-mail: bressanviviane170@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6987-8768

[2] Graduando em Direito. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá – Paraná. E-mail: pedrolauerba@gmail.com