

Políticas Curriculares para a Educação Infantil: influências globais e traduções locais no Brasil e Portugal

Curricular Policies for Early Childhood Education: Global Influences and Local Translations in Brazil and Portugal

Políticas curriculares para la educación infantil: influencias globales y adaptaciones locales en Brasil y Portugal

Daniela Neto Oliveira Peixer ^[a] 

Camboriú, SC, Brasil

Instituto Federal Catarinense (IFC)

Roseli Nazário ^[b] 

Camboriú, SC, Brasil

Instituto Federal Catarinense (IFC)

Como citar: PEIXER, D. N. O.; NAZÁRIO, R. Políticas Curriculares para a Educação Infantil: influências globais e traduções locais no Brasil e Portugal. Título no primeiro idioma do artigo. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 1808-1823, dez. 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS06>

Resumo

Este estudo analisa a influência de organismos internacionais nas políticas curriculares da Educação Infantil no Brasil e em Portugal, investigando como as diretrizes globais são interpretadas e recontextualizadas na construção de currículos nacionais. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e articulada à análise documental das políticas curriculares nacionais dos dois países — a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Orientações Curriculares para a

^[a] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC). Atua como Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú e como Monitora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Camboriú, e-mail: daniela.netopeixer@gmail.com

^[b] Doutora em Educação, professora no Curso de Pedagogia do IFC, e-mail: roseli.nazario@ifc.edu.br

Educação Pré-escolar (OCEPE) — fundamentada no Ciclo de Políticas de Ball (2011, 2022), e atenta às especificidades históricas, políticas e econômicas de cada contexto. Os resultados revelam que, embora compartilhem trajetórias históricas convergentes, Brasil e Portugal diferem quanto ao grau de autonomia na elaboração de políticas educativas. Observa-se uma crescente articulação entre as políticas curriculares com diretrizes internacionais, com ênfase no desenvolvimento de competências, padronização curricular e alinhamento às demandas do mercado global. O estudo contribui para o debate sobre formulação de políticas educacionais ao destacar as contradições da BNCC, a persistente fragmentação da Educação Infantil e a necessidade de fortalecer perspectivas democráticas e culturalmente situadas, capazes de resistir às pressões homogeneizadoras do capitalismo global.

Palavras-chave: Educação Infantil; Políticas Curriculares; Organismos Internacionais; Globalização; Base Nacional Comum Curricular; Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Abstract

This study analyzes the influence of international organizations on Early Childhood Education curriculum policies in Brazil and Portugal, investigating how global guidelines are interpreted and recontextualized in the construction of national curricula. The research adopts a qualitative approach, bibliographic in nature and articulated with documentary analysis of the national curriculum policies of both countries — the National Common Curricular Base (BNCC) and the Curricular Guidelines for Preschool Education (OCEPE) — grounded in Ball's Policy Cycle (2011, 2022), and attentive to the historical, political, and economic specificities of each context. The results reveal that, although they share converging historical trajectories, Brazil and Portugal differ in their degree of autonomy in the elaboration of educational policies. A growing articulation between curriculum policies and international guidelines is observed, with emphasis on skills development, curriculum standardization, and alignment with global market demands. The study contributes to the debate on educational policy formulation by highlighting the contradictions of the BNCC, the persistent fragmentation of Early Childhood Education, and the need to strengthen democratic and culturally situated perspectives capable of resisting the homogenizing pressures of global capitalism.

Keywords: Early Childhood Education; Curriculum Policies; International Organizations; Globalization; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Curriculum Guidelines for Early Childhood Education.

Resumen

Este estudio analiza la influencia de las organizaciones internacionales en las políticas curriculares de Educación Infantil en Brasil y Portugal, investigando cómo se interpretan y recontextualizan las directrices globales en la construcción de los currículos nacionales. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico y articulado con el análisis documental de las políticas curriculares nacionales de ambos países: la Base Curricular Común Nacional (BCCN) y las Directrices Curriculares para la Educación Preescolar (OCPE), fundamentado en el Ciclo de Políticas de Ball (2011, 2022) y atento a las especificidades históricas, políticas y económicas de cada contexto. Los resultados revelan que, si bien comparten trayectorias históricas convergentes, Brasil y Portugal difieren en su grado de autonomía en la elaboración de políticas educativas. Se observa una creciente articulación entre las políticas curriculares y las directrices internacionales, con énfasis en el desarrollo de competencias, la estandarización curricular y la alineación con las demandas del mercado global. El estudio contribuye al debate sobre la formulación de políticas educativas al destacar las contradicciones del BNCC, la persistente fragmentación de la Educación Infantil y la necesidad de fortalecer perspectivas democráticas y culturalmente situadas capaces de resistir las presiones homogeneizadoras del capitalismo global.

Palabras clave: Educación Infantil; Políticas Curriculares; Organizaciones Internacionales; Globalización; Base Nacional Común Curricular (BNCC); Directrices Curriculares para la Educación Infantil.

Introdução

As políticas curriculares para a Educação Infantil no Brasil e em Portugal têm sido profundamente influenciadas pelo processo de globalização econômica e educacional. Em Portugal, essa influência intensificou-se na década de 1970, impulsionada pela transição democrática e pela integração à Comunidade Econômica Europeia. No Brasil, o movimento ganhou força durante a redemocratização dos anos 1980, intensificando-se na década de 1990, sob influência de políticas neoliberais e de pressões de organismos internacionais.

A globalização econômica reconfigurou as políticas educacionais, direcionando-as à formação de uma força de trabalho qualificada e adaptável às novas tecnologias. Essa reconfiguração envolve distintas concepções de infância. Qvortrup (2010) destaca que o reconhecimento tardio das crianças como agentes sociais decorre da histórica marginalização desse grupo etário e de visões tradicionais que tratam a infância apenas como fase preparatória para a vida adulta.

Esse aspecto é relevante para compreender como as políticas tendem a reproduzir abordagens instrumentais de educação, especialmente quando influenciadas por organismos internacionais que priorizam resultados econômicos em detrimento das singularidades do desenvolvimento infantil. A atuação desses organismos intensifica-se diante das pressões por ajustes fiscais e por reformas políticas e econômicas, promovidas principalmente pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

A inserção de organismos como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nas políticas educacionais ocorre por meio de cooperação técnica, recomendações e avaliações externas. Confirma Durli (2020) que as políticas para a Educação Infantil no Brasil e em Portugal refletem essas influências, alinhando seus currículos às competências priorizadas pela OCDE. No Brasil, isso se manifesta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto em Portugal se evidencia nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Autores como Campos (2008) e Rosemberg (2002) alertam que a expansão da Educação Infantil esteve, muitas vezes, associada à redução de investimentos públicos, resultando em uma “educação para a subalternidade”. Esse movimento global vincula a Educação Infantil ao desenvolvimento econômico sob uma perspectiva instrumental da infância como “capital humano do futuro” (Penn, 2002), o que influencia diretamente a formulação das políticas curriculares.

Rosemberg (1996) destaca que a inserção desses organismos resultou não apenas na expansão de políticas por meio de instituições não formais, mas também na ampliação de uma perspectiva instrumental da infância, sustentada pela ideia de que crianças em vulnerabilidade social devem ser alvo de políticas compensatórias.

Diante desse contexto, este estudo busca compreender como os atores nacionais interpretam, traduzem ou resistem às diretrizes de organismos internacionais na elaboração das políticas curriculares para a Educação Infantil no Brasil e em Portugal. Partimos do pressuposto de que esses processos são mediados pelos contextos socioeconômicos, históricos e institucionais específicos de cada país. Assim, o objetivo central consiste em analisar de que modo organismos internacionais influenciam a formulação de políticas curriculares para a infância, considerando as particularidades brasileiras e portuguesas.

Este estudo justifica-se pela necessidade de compreender os impactos da globalização nas políticas curriculares para a Educação Infantil, considerando suas implicações diretas nas experiências educativas das crianças e suas famílias. Ao analisar a influência de organismos internacionais na formulação dessas políticas no Brasil e em Portugal, a pesquisa valoriza as particularidades culturais e pedagógicas de cada contexto.

O Ciclo de Políticas como Ferramenta Analítica na Educação Infantil: Brasil e Portugal

A escolha de Brasil e Portugal justifica-se pelas trajetórias históricas convergentes nos processos de democratização e reformas educacionais, intensificadas a partir da década de 1970, em Portugal; e da década de 1980, no Brasil. Acrescenta-se a isso a aproximação acadêmica entre os dois contextos, intensificada pela experiência da pesquisadora no Programa de Mobilidade Internacional do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma instituição pública federal do sul do Brasil.

Na pesquisa bibliográfica, foram considerados os contextos históricos, políticos e econômicos de ambos os países, com base em autores como Campos (2008, 2013), Durli (2020), Macedo (2019), Kramer (2006), Oliveira-Formosinho (2009), Rosemberg e Mariano (2010), Vasconcelos (2000, 2011) e Vilarinho (2012).

O estudo parte do entendimento de que as políticas educacionais são atravessadas por relações de poder que buscam “produzir sujeitos” por meio do discurso (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 79). Os textos políticos, enquanto mecanismos neoliberais não neutros, são continuamente ressignificados pelos sujeitos em diferentes contextos, expressando contradições e conflitos próprios da formulação e implementação das políticas públicas.

O *corpus* documental constitui-se de documentos oficiais brasileiro e português: a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (2017) (Brasil, 2017) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, 2016) (Portugal, 1997, 2016). Ambos evidenciam influências internacionais, mas também revelam especificidades locais.

A análise emprega a triangulação de fontes bibliográficas e documentais, estruturada pela perspectiva epistemológica do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. O processo analítico utiliza técnicas de análise dos contextos de influência, da produção do texto político e do contexto da prática, permitindo identificar divergências e similitudes nas políticas curriculares de ambos os países e a influência de organismos internacionais nas formulações das políticas nacionais.

Políticas Curriculares para a Educação Infantil: Tensões Globais

As políticas educacionais voltadas à infância no Brasil e em Portugal revelam disputas discursivas que transcendem fronteiras nacionais, protagonizadas por organismos internacionais como agentes de disseminação de políticas globais. Essas disputas configuram um campo de tensões no qual coexistem projetos educacionais antagônicos.

Os principais marcos históricos da Educação Infantil no âmbito global iniciam-se com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que estabeleceu a educação como direito universal; seguida pela Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), que reconheceu as necessidades específicas das crianças. A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) consolidou o direito à educação gratuita e de qualidade, enquanto a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) incluiu o desenvolvimento da primeira infância nas agendas educacionais. O Marco de Ação de Dakar estabeleceu metas para expansão da Educação Infantil, culminando com a Agenda 2030 — ODS 4 (UNESCO, 2016), que definiu o acesso universal à Educação Infantil como objetivo global.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) constitui um marco jurídico internacional relevante, mas também incorpora tensões implícitas entre diferentes concepções de infância. Conforme Rosemberg e Mariano (2010), Boyden (1997) e Soares (2005), o documento articula três categorias de direitos — proteção, provisão e participação — refletindo o conflito entre duas abordagens: uma **protecionista**, que enfatiza a vulnerabilidade e tutela da criança, e outra **autonomista**, que valoriza sua autonomia e participação ativa. Além disso, seu caráter supostamente universal incorpora, em grande parte, valores ocidentais, como a ênfase no direito individual, podendo desconsiderar diferenças culturais e contextuais.

Essas tensões também se expressam nas políticas educacionais globais. Kramer (2006) evidencia o embate entre a lógica da compensação das desigualdades sociais e econômicas e o reconhecimento do direito das crianças à

participação cidadã. Esse conflito se intensifica diante das diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, que tendem a conceber a infância sob a ótica da produtividade, reduzindo-a à condição de capital humano em formação.

A OCDE, UNESCO e UNICEF influenciam diretamente a formulação de diretrizes educacionais pautadas na lógica da eficiência e eficácia, priorizando aprendizagens voltadas ao mercado de trabalho. Um exemplo disso é o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da OCDE), que sustenta tais propostas com dados técnicos que orientam políticas públicas, promovendo uma ênfase em resultados mensuráveis que favorece modelos educacionais que desconsideram as diversidades culturais, sociais e econômicas das infâncias. A UNICEF, por sua vez, sustenta que investir na primeira infância traz melhores resultados em educação, empregabilidade e redução de problemas sociais. Com isso, os direitos das crianças passam a ser vistos também por uma lógica técnica e econômica.

Ball, Maguire e Braun (2021) destacam que a atuação desses organismos envolve relações de poder e interesses globais complexos, exigindo análise crítica das políticas curriculares pelo potencial de instrumentalização e escolarização precoce. Sob essa mesma ótica, Campos (2013) observa que, desde os anos 2000, a Educação Infantil é vista, principalmente, como estratégia de combate à pobreza, com foco em nutrição, proteção e inclusão social, especialmente para menores de três anos, reforçando uma visão fragmentada.

Diante disso, este estudo propõe analisar como esses discursos hegemônicos se manifestam nas políticas de Educação Infantil no Brasil e em Portugal, identificando semelhanças, diferenças e influências das pressões internacionais nos contextos locais.

Textos Políticos: Traduções e Apropriações Políticas entre Brasil e Portugal

As transformações sociais e econômicas das últimas décadas provocaram mudanças estruturais na organização familiar, especialmente no que se refere à educação e ao cuidado das crianças. Conforme Cunha (2005), essas mudanças estão associadas, sobretudo, à reconfiguração da estrutura familiar e ao aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, intensificando a necessidade de ampliar o cuidado e a Educação Infantil fora do ambiente doméstico.

Brasil e Portugal implementaram reformas educativas para a infância, porém essas políticas não asseguraram acesso universal e perpetuam desigualdades devido ao seu caráter assistencialista (Campos, 2013; Vilarinho, 2012). Tais reformas assumiram uma perspectiva compensatória da Educação Infantil, tratando os serviços como substituição insuficiente do cuidado familiar e direcionando-os, principalmente, para suprir necessidades das famílias trabalhadoras.

Rosemberg (2002, p. 38) observa que a perspectiva assistencialista resultou na implantação de “[...] modelos de atendimento em massa com baixo investimento de recursos públicos”, comprometendo tanto a abrangência quanto a qualidade do atendimento. A autora também destaca o papel do movimento feminista brasileiro na valorização dessa etapa educativa, ao vincular a demanda por creches à luta por igualdade de gênero. No mesmo sentido, observam-se paralelos na experiência portuguesa, onde Vilarinho (2012) identifica as mesmas conexões entre as políticas de Educação Infantil e a emancipação feminina.

A elaboração de políticas para a Educação Infantil nos referidos países revela como influências internacionais são reinterpretadas em função dos contextos locais. Esse processo envolve negociações complexas entre atores, interesses e concepções de infância, ultrapassando a mera aplicação técnica de diretrizes externas. As diferenças nas condições econômicas e políticas de cada país determinam seus graus de autonomia. Enquanto Portugal, mesmo integrado à União Europeia, preserva relativa margem de decisão, o Brasil, como país em desenvolvimento, enfrenta maior dependência financeira de organismos internacionais, o que limita sua autonomia e condiciona suas políticas educacionais a agendas externas.

Essa tensão entre o global e o local aparece de modo explícito nos documentos curriculares elaborados por ambos os países. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Brasil, e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), em Portugal, exemplificam como a tradução e a implementação de políticas educacionais são permeadas por disputas ideológicas. Essas disputas envolvem tanto a incorporação de agendas globais quanto a afirmação de perspectivas locais sobre a infância, o desenvolvimento infantil e o papel social da educação. Assim, os currículos nacionais tornam-se espaços de mediação entre interesses diversos, expressando os desafios de construir políticas educacionais culturalmente situadas em um cenário de crescente influência internacional.

Brasil: Traduções Locais

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) marcou a incorporação dos tratados internacionais de direitos humanos ao ordenamento jurídico brasileiro. As discussões que culminaram com a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), por meio do Decreto nº 99.710/1990 (Brasil, 1990a), e impulsionaram decisivamente a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990b). O ECA representou ruptura com o antigo Código de Menores ao adotar a Doutrina da Proteção Integral, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Esse marco legal ampliou as discussões sobre infância e influenciou as políticas de Educação Infantil. Campos (2013) observa que, apesar dos avanços, superar o caráter assistencialista exige reconhecer a Educação Infantil como direito basilar da criança, não apenas como necessidade das famílias trabalhadoras. Kramer (2006) reforça a importância da formação específica para profissionais que atuam com crianças, embora as instituições ainda enfrentem desafios para garantir formação inicial e continuada adequada.

Nesse cenário de mudanças legais e conceituais, entre 1993 e 1996 foi elaborado a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), composto pelos “documentos das carinhas”¹, que sistematizaram diretrizes pedagógicas, organizacionais e administrativas. Para Carvalho (2016), esse conjunto foi decisivo para reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, reconhecimento consolidado pela LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a). A LDB marcou um ponto de inflexão ao transferir a responsabilidade da Educação Infantil da Assistência Social para as Secretarias Municipais de Educação, integrando-a ao sistema educacional, ainda que em meio às reformas neoliberais orientadas por organismos internacionais, que preconizavam a racionalização dos gastos e a consequente desresponsabilização do Estado.

Uma contradição legal reforçou essa lógica: apenas quatro dias após a aprovação da LDB, foi sancionada a Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996b), que instituiu o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O fundo destinou recursos unicamente ao Ensino Fundamental, deixando a Educação Infantil, recém reconhecida como etapa educativa, sem financiamento. Além disso, a lei consolidou a fragmentação etária entre creches (0–3 anos) e pré-escolas (4–5 anos), perpetuando a lógica dual que associa as primeiras ao cuidado e as segundas à educação formal, comprometendo a integralidade do atendimento e refletindo uma visão assistencialista que desconsidera a criança como sujeito de direitos desde o nascimento.

Em 1998, foram implementados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), com a proposta de orientar as práticas pedagógicas (Brasil, 1998). Esses documentos, no entanto, foram alvo de críticas por parte de movimentos sociais e entidades civis, que apontaram sua construção centralizada e pouco participativa, bem como a imposição unilateral pelo governo federal como promessa de modernização dessa etapa. Em resposta, a Resolução CNE/CEB nº 1/1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), elaboradas

¹ A denominação “documentos das carinhas” refere-se às capas das publicações, que traziam desenhos de rostos de crianças representando diferentes raças e etnias, estampados em preto e branco sobre fundo colorido; cada qual com uma cor específica: Política de Educação Infantil: proposta (1993 - capa amarela); Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994 - capa rosa); Educação Infantil no Brasil: Situação Atual (1994 - capa verde); Educação Infantil: Bibliografia Anotada (1995 - capa vermelha); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995 - capa azul); Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996 - capa alaranjada).

de forma mais democrática (Brasil, 1999). Embora também influenciadas por agendas externas, as DCNEI representaram um avanço ao se contraporem à escolarização precoce, adotando uma abordagem mais holística e valorizando o desenvolvimento integral da criança. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 reafirmou e atualizou essas diretrizes, constituindo um avanço conceitual e pedagógico em relação ao documento anterior (Brasil, 2009).

Para que diretrizes e políticas se traduzam em práticas efetivas, contudo, é necessário garantir condições adequadas de implementação, sobretudo em termos de financiamento público. Um marco decisivo nesse sentido foi a promulgação da Lei nº 11.494/2007 (Brasil, 2007), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estendendo as garantias constitucionais de financiamento para toda a Educação Básica.

A inclusão da Educação Infantil no FUNDEB foi resultado de mobilizações extraordinárias da sociedade civil, exemplificadas pelo “Movimento Fraldas Pintadas”², que organizou estratégias inovadoras no Congresso Nacional — como “carrinhatas” e “chocalhaços” — para pressionar pela aprovação da medida (Lima; Lima; Fontineles, 2021). O FUNDEB consolidou-se como instrumento essencial para garantir recursos destinados à Educação Infantil, fruto direto da pressão social organizada.

Mesmo com a eleição de um governo mais sensível às pautas sociais em 2003, mantiveram-se estratégias de privatização e parcerias público-privadas, consolidando uma pedagogia dos resultados (Nascimento; Barros, 2018). Paralelamente, a alteração da LDB 9.394/1996 pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013) trouxe implicações diretas para a Educação Infantil, ao tornar obrigatória a matrícula na pré-escola a partir dos 4 anos de idade. Embora represente um avanço no reconhecimento do direito à educação, a medida também suscitou debates sobre a escolarização precoce e seus impactos na especificidade pedagógica da Educação Infantil.

O discurso em defesa de um currículo comum ganhou força no Brasil após o *impeachment* presidencial de 2016, contexto decisivo que influenciou tanto o conteúdo final da BNCC quanto os procedimentos adotados em sua elaboração. A construção dessa base curricular representa um processo historicamente marcado por tentativas de padronização curricular no país. Macedo (2019) destaca que a influência de organizações internacionais se manifesta na BNCC com ênfase em competências e habilidades, refletindo tendências educacionais neoliberais voltadas à formação do capital humano, que privilegiam resultados mensuráveis em detrimento de concepções mais holísticas da Educação Infantil.

Pereira (2020, p. 85) denuncia a mudança conceitual e política promovida pela BNCC ao transformar “o fazer livre das crianças, com atenção a qualidade das interações e a transforma em campos não de experiência, mas de aprendizagem”. Essa alteração desloca o foco das vivências infantis para uma lógica centrada em habilidades e competências, reduzindo a educação à mobilização de conhecimentos para resolução de problemas e reforçando uma visão instrumental e mensurável em detrimento do desenvolvimento integral da criança.

Embora reconheça a criança como sujeito de direitos, a BNCC apresenta limitações decorrentes de seu contexto de produção e da ausência de participação efetiva dos profissionais da área, o que a caracteriza um instrumento político de controle da prática educativa. Conforme Durlí (2020), a BNCC é concebida como referência normativa que define as aprendizagens essenciais para todas as etapas da Educação Básica, orientando os currículos estaduais, municipais e institucionais.

Nesse contexto, Barbosa, Silveira e Soares (2019) criticam a segmentação etária introduzida na segunda versão da BNCC, que divide as crianças em três agrupamentos: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Para esses autores, essa classificação carece

² O movimento levou às rampas do Congresso e Assembleias carrinhos, bebês e chocalhos, além de varais com reivindicações escritas em fraldas, no chamado “movimento fraldas pintadas”, cuja mensagem era: “A luta continua! Não ao retrocesso!”. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/fundeb-pra-valer-faz-ato-com-fraldas-pintadas-e-fala-em-audiencia-publica-na-camara>. Acesso em: 19 set. 2025.

de fundamentação epistemológica sólida, retomando concepções biologicistas da psicologia comportamentalista dos anos 1960 e gerando graves inconsistências conceituais.

A adoção dos “Campos de Experiência” é um dos aspectos mais controversos da BNCC. Embora tenha inspiração em John Dewey e na abordagem de Reggio Emilia, a BNCC ignora os fundamentos filosóficos e pedagógicos dessas referências, usando seus princípios de forma superficial. Na última versão da BNCC, são transformados em campos de aprendizagem com objetivos e habilidades pré-definidos, perdendo seu caráter emergente e relacional, como, por exemplo: “A mudança no nome do campo de experiências ‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’ apresentado nas versões 1 e 2 da BNCC para ‘Oralidade e escrita’ na terceira versão do documento representou, na visão de consultores, uma redução nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem na Educação Infantil” (Oliveira, 2010, p. 11).

Na mesma perspectiva, Kishimoto (2016) defende que o currículo centrado nas experiências das crianças se contrapõe às práticas tradicionais baseadas em listas pré-fixadas de conteúdos e competências. A BNCC reduz os direitos das crianças a direitos de aprendizagem, substituindo direitos sociais amplos por objetivos predefinidos. Oliveira (2010, p. 3) observa que “o básico seria garantir especificidade ao trabalho pedagógico na EI sem nos prender à ideia de disciplinas, presente no trabalho no EF e EM”.

Essa abordagem mais restrita também aparece nos objetivos da BNCC, codificados com letras e números que permitem o monitoramento e a avaliação. Tal estrutura tende a transformar as crianças em objetos de avaliação. Em oposição a essa visão tecnicista, Oliveira (2010, p. 13) defende que a avaliação deve “captar o modo delas [crianças] significarem sua experiência, o mundo e a si mesmas a partir das práticas cotidianas coordenadas pelos professores”. Essa tensão entre a avaliação como mensuração e como compreensão da experiência infantil evidencia os riscos de uma abordagem exclusivamente quantitativa na Educação Infantil.

A BNCC, aprovada em 2017 como documento normativo obrigatório, orienta as ações educativas em todo o território nacional. Sua estrutura, no entanto, corre o risco de promover a homogeneização, desconsiderando a diversidade cultural, social e regional do Brasil. Sua implementação é complexa e disputada, exigindo contínua “tradução e interpretação” das políticas pelos atores do campo educacional (Ball; Mainardes, 2011), o que evidencia tensões entre prescrições centralizadas e práticas locais, além das contradições das políticas curriculares uniformizadoras em contextos marcados pela pluralidade.

Por fim, para compreender de modo mais amplo essas dinâmicas, é importante considerar experiências internacionais que contribuam com diferentes perspectivas sobre os desafios da organização curricular na Educação Infantil, sendo o caso de Portugal especialmente relevante por ter desenvolvido uma trajetória própria na formulação de políticas curriculares para essa etapa, com características históricas e sociais específicas que merecem atenção.

Portugal: Traduções Locais

A Educação Infantil em Portugal consolidou-se nos anos 1970, após a Revolução dos Cravos (25 de abril de 1974), que encerrou a ditadura do Estado Novo (1933-1974) e iniciou a redemocratização do país. A Constituição Portuguesa de 1976 (Portugal, 1976) foi influenciada pelos princípios já estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 (UNICEF, 1959), incorporando o reconhecimento da educação como direito fundamental (Artigo 74º) e estabelecendo os princípios da universalidade, gratuidade e democratização do ensino no contexto da democratização pós-25 de Abril.

A partir desse marco constitucional, surgiram as primeiras leis específicas: a Lei nº 5/77 (Portugal, 1977) e o Decreto-Lei nº 542/79 (Portugal, 1979), que estabeleceram o Estatuto dos Jardins de Infância e organizaram legalmente a educação Pré-Escolar. Essas normas instituíram uma estrutura dual de responsabilidades: as creches (0 a 3 anos) sob a tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS), focadas nos cuidados básicos; e as pré-escolas (3 a 6 anos) sob a responsabilidade do Ministério da Educação (ME), com ênfase no processo educativo. Essa

fragmentação compromete a ideia de Educação Infantil como etapa única e integrada; e caracteriza o que Moss (2009) chama de “sistema dividido”. Na prática, as creches e as pré-escolas seguem abordagens pedagógicas e filosóficas educacionais diferentes e pouco articuladas entre si, tornando a transição das crianças entre os dois segmentos mais difícil e prejudicando a continuidade e coerência do desenvolvimento desde os primeiros anos de vida.

No século XXI, as transformações neoliberais reforçaram a ideia da educação como instrumento para o crescimento econômico e a redução da pobreza. Marcos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), o Consenso de Washington (1989) e relatórios da OCDE (1992), destacaram seu papel na formação de capital humano para a competitividade global. Nesse cenário, a Educação Infantil passou a refletir a tensão entre duas perspectivas: uma que valoriza o desenvolvimento integral da criança, respeitando ritmos e direitos, e outra, de caráter economicista, que a enxerga como investimento para o mercado de trabalho — influenciando as políticas públicas que buscam articular demandas das agendas internacionais com os valores e realidades locais.

Portugal exemplifica claramente as tensões entre pressões internacionais e necessidades locais na construção de sua política de Educação Infantil. O Decreto-Lei nº 147/97 representou um avanço significativo ao ampliar a oferta pública e gratuita de Educação Pré-Escolar, estabelecendo a exigência de formação superior específica para os profissionais que atuam como educadores (Portugal, 1997a).

Em 1994, o Conselho Nacional de Educação emitiu parecer crítico (Formosinho, 1994) que evidenciou problemas estruturais na Educação Pré-Escolar: gestão fragmentada entre ministérios, ausência de articulação interinstitucional, frágil transição para o Ensino Fundamental e foco assistencial em detrimento do pedagógico. Esse diagnóstico impulsionou o debate público e político sobre o tema (Vasconcelos, 2000). O referido parecer impulsionou a inclusão da Educação Infantil na agenda pública e política, resultando na aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), que a reconheceu como primeira etapa da Educação Básica e direito da criança (Portugal, 1997b). Como resposta, em 1996, foi implementado o Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, com o objetivo de universalizar o acesso e qualificar a oferta.

A referida Lei-Quadro introduziu o conceito inovador de tutela pedagógica única³, sob responsabilidade do Ministério da Educação, com o propósito de assegurar normas educativas comuns a todas as modalidades de oferta, promovendo equidade e qualidade no atendimento às crianças. Esse processo respondeu a uma realidade previamente criticada por Bairão (1990) e Evans (1982), que apontavam para a prática pedagógica fragmentada nos jardins de infância, caracterizada como *pot-pourri* de abordagens sem diretrizes claras.

Na década de 1990, iniciou-se um processo de reformulação normativa, com destaque para o Decreto-Lei nº 147/97, que criou o Programa de Expansão da Educação Pré-Escolar, estabelecendo metas de cobertura e garantindo financiamento para ampliar o acesso (Portugal, 1997a). O movimento culminou, ainda em 1997, com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) pelo Ministério da Educação, que reforçaram a base pedagógica da Educação Pré-Escolar e consolidaram seu lugar no sistema educativo nacional.

Lemos (2017) afirma que houve duas edições das OCEPE refletindo diferentes conjunturas político-sociais vividas no país. A primeira edição representou marco no reconhecimento e consolidação da Educação Pré-Escolar, sendo construída a partir de um extenso processo de consulta a profissionais e investigadores. A segunda, em 2016, ocorreu com menor participação de educadores de infância, refletindo um contexto político distinto. Essa versão reorganizou o currículo em três áreas: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; e Conhecimento do Mundo. As aprendizagens são apresentadas por meio de enunciados iniciados com verbos no infinitivo (conhecer, valorizar, cooperar), o que demonstra a intenção de evitar metas rígidas ou objetivos padronizados. Em vez disso,

³ A tutela pedagógica única refere-se à responsabilidade exclusiva do Ministério da Educação em definir, orientar e supervisionar a Educação Pré-Escolar em Portugal. Instituída pela Lei n.º 5/97, visa garantir padrões comuns em contextos públicos, privados ou solidários, promovendo equidade, qualidade e coesão curricular. O modelo assegura a oferta como serviço educativo uniforme, com regras claras de funcionamento, formação, orientações curriculares e avaliação (Formosinho, 1997). Unifica critérios sem impor práticas, respeitando a diversidade desde que alinhada aos princípios nacionais

propõem-se competências em constante construção, que orientam a prática pedagógica de forma flexível e centrada na criança.

Embora as OCEPE não prescrevam objetivos rígidos, há risco de interpretações reducionistas, sobretudo em contextos pressionados por resultados e cultura escolarizada. A ausência de formação contínua e apoio pedagógico pode levar à aplicação do currículo de forma mecânica e tradicional, esvaziando sua intencionalidade formativa.

A estrutura curricular da Educação Infantil, ao priorizar competências como leitura e escrita, tende a antecipar a alfabetização formal, comprometendo a integração entre áreas do conhecimento e reforçando uma visão reducionista da infância. Oliveira-Formosinho (2009) critica essa lógica por desvalorizar o caráter lúdico e participativo das experiências infantis, alertando para o risco de interpretações tecnicistas que desconsideram os ritmos e modos próprios de aprender das crianças. Em contraposição, propõe uma pedagogia da participação, centrada no “agir competente” infantil, na ludicidade e na escuta sensível, defendendo a vigilância crítica para evitar que a Educação Infantil se reduza a mera preparação escolar. Essa perspectiva ganha relevância diante dos desafios cotidianos: embora as orientações pedagógicas valorizem as artes como dimensão essencial da experiência infantil, a falta de espaços, tempo pedagógico e formação docente limita sua efetivação, restringindo muitas vezes as práticas a atividades manuais repetitivas desvinculadas de intencionalidade pedagógica e pouco criativas.

A trajetória da Educação Pré-Escolar em Portugal revela avanços, como a profissionalização docente, ampliação da oferta e sistematização curricular, mas ainda enfrenta desafios estruturais, especialmente a fragmentação institucional, acesso limitado e desarticulação entre creche e pré-escola, que dificultam a consolidação de uma política integrada para a infância. O Plano Nacional de Educação (Lei n.º 65/2015) (Portugal, 2015) exemplifica essa contradição ao tornar universal a Educação Pré-Escolar a partir dos 4 anos, reforçando a separação histórica entre creche e pré-escola, aprofundando desigualdades no acesso e refletindo uma visão assistencialista sobre a creche, tratada como política de apoio às famílias e não como parte do direito à educação (Vasconcelos, 2011).

Essa fragmentação evidencia uma lacuna na política para a infância portuguesa, onde, apesar da recomendação de articular as orientações curriculares com as práticas da creche, persiste a descontinuidade entre os níveis da Educação Infantil, comprometendo a coerência pedagógica desde os primeiros anos de vida (Durli, 2020). Esse cenário reforça a necessidade de políticas curriculares que valorizem as múltiplas dimensões da experiência infantil e respeitem as diversidades culturais e sociais, em contraposição à lógica tecnicista e homogeneizadora predominante nas reformas educacionais contemporâneas em Portugal e no Brasil. Garantir uma política pública coerente, equitativa e integrada requer enfrentar desigualdades históricas e fortalecer práticas educativas que respeitem a singularidade das crianças, reconhecendo a Educação Infantil como direito fundamental e não apenas como preparação para etapas posteriores do ensino.

Considerações Finais

Esta investigação, fundamentada no Ciclo de Políticas de Stephen Ball, evidenciou que a formulação de políticas curriculares para a Educação Infantil constitui uma arena de disputas hegemônicas entre projetos antagônicos de educação, infância e sociedade. A análise dos três contextos propostos por Ball — contexto de influência, contexto de produção do texto político e contexto da prática — revelou como as pressões globais exercidas por organismos internacionais são mediadas pelos contextos nacionais, produzindo configurações políticas distintas que refletem correlações de forças específicas em cada país.

No contexto de influência, o estudo demonstrou que a influência transnacional na educação utiliza mecanismos de imposição discursiva, exercidos por organismos como UNESCO, UNICEF, OCDE, Banco Mundial e FMI. Esses organismos difundem diretrizes que reforçam uma perspectiva economicista da infância, intensificada desde os anos 2000, na qual conceitos aparentemente neutros, como “qualidade”, “eficiência” e “competências”, funcionam como instrumentos de homogeneização das políticas educacionais. Essa estratégia discursiva promove a subordinação

da Educação Infantil a lógicas economicistas que priorizam a formação de capital humano em detrimento do desenvolvimento integral da criança como sujeito de direitos, reproduzindo tensões históricas entre perspectivas protecionistas e autonomistas, presentes desde a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

No contexto de produção do texto político, a BNCC brasileira e as OCEPE portuguesas ilustram como diferentes contextos políticos condicionam a capacidade de resistência às pressões externas. A BNCC, elaborada em um contexto de instabilidade institucional pós-2016 e influenciada por organizações empresariais, exemplifica os riscos da subordinação da Educação Infantil a interesses político-econômicos específicos, evidenciados na apropriação instrumental dos Campos de Experiência — que foram esvaziados de seus fundamentos filosóficos originais inspirados em Dewey e na abordagem de Reggio Emilia — e na substituição semântica e política de “experiência” por “aprendizagem”, denunciada por Pereira (2020). Essa redução dos direitos das crianças a objetivos de aprendizagem previamente definidos implica, na prática, a limitação da autonomia docente e o estreitamento das experiências educativas. O foco em resultados mensuráveis desloca a centralidade da criança para uma lógica de desempenho, restringindo a valorização da cultura infantil e da diversidade de percursos de desenvolvimento. Em contrapartida, as OCEPE preservam uma abordagem mais flexível, respeitando ritmos e interesses das crianças, organizando o currículo em três áreas de conteúdo e aprendizagens entendidas como competências em construção, não como metas rígidas.

No contexto da prática, a análise revelou que a implementação das políticas curriculares não representa a mera execução de diretrizes prescritivas, mas processos complexos de reinterpretação e resistência protagonizados por professores, gestores e comunidades escolares. Esse contexto constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de estratégias de resistência que valorizem a diversidade cultural, a participação democrática e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

A fragmentação da Educação Infantil — evidenciada no Brasil pela separação entre creche e pré-escola, consolidada pela LDB/1996 e ampliada pela BNCC, e em Portugal pela vinculação tradicional das creches ao setor social, com menor reconhecimento pedagógico — expressa como as tensões entre garantir direitos integrais da criança e subordinar a Educação Infantil às exigências economicistas se materializam na prática educativa. Essa fragmentação é resultado de trajetórias históricas específicas em cada país. No Brasil, a separação entre creche e pré-escola remonta às origens assistencialistas das creches, vinculadas às políticas sociais de atendimento às famílias pobres, enquanto a pré-escola se consolidou como etapa preparatória. Em Portugal, a vinculação das creches ao setor social reforça essa herança, conferindo menor estatuto pedagógico a essas instituições. Em ambos os países, tal fragmentação gera descontinuidade nas experiências infantis, comprometendo a abordagem integrada e dificultando uma pedagogia unificada da infância.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribuiu para a compreensão dos mecanismos de influência transnacional na educação, evidenciando que organismos internacionais atuam não apenas por condicionalidades econômicas, mas também pela imposição de discursos técnicos supostamente neutros que veiculam orientações ideológicas específicas. O uso do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2022) revelou-se essencial para analisar os processos de recontextualização, articulando as pressões globais e as mediações locais que moldam a implementação das políticas e oferecendo subsídios críticos para a análise das reformas educacionais contemporâneas. Essa abordagem teórica possibilitou superar análises lineares das políticas educacionais, revelando a complexidade dos processos de tradução e implementação que envolvem múltiplos atores e interesses em disputa.

Os resultados apontam para a necessidade de fortalecer perspectivas que defendam as especificidades culturais e pedagógicas da Educação Infantil frente às pressões homogeneizadoras do capitalismo global. Torna-se urgente desenvolver estratégias de resistência que valorizem a diversidade cultural, a participação democrática na construção de políticas e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, enfrentando pressões reducionistas que comprometem a qualidade das experiências educativas. Nesse sentido, esta pesquisa indica a importância de estudos futuros, especialmente etnográficos e longitudinais, para analisar a implementação das políticas curriculares na prática educativa. Recomenda-se ampliar comparações internacionais, aprofundar o entendimento das

especificidades culturais e regionais e promover pesquisas participativas envolvendo profissionais, famílias e comunidades.

As implicações para as políticas públicas indicam a urgência em democratizar a elaboração curricular, fortalecer a formação docente e integrar creche e pré-escola, superando fragmentações institucionais e lógicas tecnicistas. Para ambos os países, sugere-se garantir autonomia pedagógica, valorizar as diversidades locais e fomentar cooperação internacional mais equitativa, além de assegurar financiamento adequado e desenvolver sistemas de avaliação que priorizem a qualidade das experiências infantis, resistindo à padronização neoliberal.

Por fim, esta pesquisa reforça que a formulação de políticas curriculares para a Educação Infantil não pode ser dissociada de seus contextos políticos, econômicos e sociais. A compreensão das influências internacionais deve considerar as mediações locais, as disputas ideológicas e as correlações de forças que condicionam sua tradução e implementação. Nesse sentido, torna-se urgente desenvolver estratégias de resistência que valorizem a diversidade cultural, a participação democrática na construção de políticas e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, enfrentando pressões reducionistas que ameaçam a qualidade das experiências educativas. Somente a partir dessa compreensão crítica será possível fortalecer dimensões democráticas e emancipatórias na Educação Infantil, garantindo políticas curriculares que promovam o desenvolvimento integral das crianças e contribuam para uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

- BAIRÃO, Joaquim. A política educativa para a infância em Portugal no quadro da União Europeia. In: BAIRÃO, J. (Org.). **A educação pré-escolar em Portugal**. Porto: Porto Editora, 1990. p. 15-43.
- BALL, Stephen Jhon. **A educação global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022.
- BALL, Stephen Jhon; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, 288 p.
- BALL, Stephen Jhon; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 2ed. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, v. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- BOYDEN, Jo. Infância e os Formuladores de Políticas: Uma Perspectiva Comparativa sobre a Globalização da Infância. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. (Orgs.). **Construindo e Reconstruindo a Infância: Questões Contemporâneas no Estudo Sociológico da Infância**. Londres: Falmer Press, 1997. p. 190-229.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 1990a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 30 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras disposições. Brasília, DF: Presidência da República, 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 maio 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 5 maio 2025.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 13. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 5 abr. 2025.

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, DF, 8 abr. 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130/232>. Acesso em: 20 jul. 2025.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 195–209, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qqrLm7h4fGdYRfY65M7NsQr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 466–476, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15782>. Acesso em: 29 set. 2025.

CUNHA, Susana Rangel Viera. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, Susana Rangel Viera. (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-36.

DURLI, Zenilde. Política do conhecimento oficial para a educação de primeira infância no Brasil e em Portugal. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8589>. Acesso em: 9 jul. 2025.

EVANS, B. A educação pré-escolar em Portugal: situação e perspectivas. In: BAIRRÃO, Joaquim. (Org.). **A educação pré-escolar em Portugal**. Porto: Porto Editora, 1982. p. 47-78.

FORMOSINHO, João. **Parecer sobre a educação pré-escolar**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Currículo e conteúdos específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf. Acesso em: 7 maio 2025.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

LEMOS, Angela Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. **Cadernos de Educação de Infância**, 110, 5-10, 2017. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/23e3d5ba-364b-43c3-8f46-0fb2227b2e1b>. Acesso em: 4 jul. 2025.

LIMA, Maria Carmem Bezerra; LIMA, Carmen Lúcia de Sousa; FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. A política de financiamento da educação infantil e a incidência dos movimentos sociais. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 17, abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/78940/43700>. Acesso em: 4 jun. 2025.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 39–58, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/rMdDpRcHTpQqH75JsY8Jjr/?lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2025.

NASCIMENTO, Francielle Pereira; BARROS, Marta Silene Ferreira. O sistema capitalista a partir da década de 1990 e suas implicações na educação escolar brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1779–1791, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9815>. Acesso em: 29 set. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais?** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&Itemid=30192. Acesso em: 25 mai.2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf. Acesso em: 10 jul 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: ONU, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 30 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos da Criança**. Nova York: ONU, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 8 jul. 2025.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 07–24, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kgZrFrcg5TTqhsCbZ8FWrwq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 jun 2025.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. **Revista Zero-a-Seis**, v. 41, pág. 73–?, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 05 abr. 2025.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. Lisboa: Assembleia da República, 1976. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/PAGINAS/CONSTITUICAOREPUBLICAPORTUGUESA.ASPX>. Acesso em: 2 maio 2025.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 147/1997, de 11 de junho. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento. **Diário da República**, Lisboa, 11 jun. 1997a. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>. Acesso em: 30 set. 2025.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. Aprova o Estatuto dos Jardins-de-Infância. **Diário da República**, n.º 300/1979, 12.º Suplemento, Série I, p. 3478-(301) a 307, 1979. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/542-1979-230889>. Acesso em: 30 set. 2025.

PORTUGAL. **Lei nº 5/77, de 1 de fevereiro**. Estatuto dos Jardins de Infância. Lisboa: Assembleia da República, 1977. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1977-138532>. Acesso em: 9 maio 2025.

PORTUGAL. **Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro**. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Assembleia da República, 1997b. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>. Acesso em: 16 maio 2025.

PORTUGAL. Lei nº 65/2015, de 3 de julho de 2015. Primeira alteração à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. **Diário da República**, Lisboa, 3 jul. 2015. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/65-2015-67664945>. Acesso em: 30 set. 2025.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: ME/DEB, 1997. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf. Acesso em: 30 maio 2025.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: ME/DGE, 2016. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 2, p. 631–644, maio 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/>. Acesso em: 20 set. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25–63, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 58–65, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/814>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia.; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e dificuldades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LgqXQwQV7zJdQWZyJNnCdW/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2025.

SOARES, Natália Fernandes. **Infância e direitos**: participação das crianças nos contextos de vida - representações, práticas e poderes. 2005. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>. Acesso em: 6 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 jun. 2025.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos. Incheon: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 28 jun. 2025.

UNICEF. **Declaração dos Direitos da Criança (1959)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

VASCONCELOS, Teresa. Educação Infantil em Portugal: perspectivas de desenvolvimento no contexto da pós-modernidade. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 22, jan./abr. 2000. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a05.htm>. Acesso em: 10 jul. 2025.

VASCONCELOS, Teresa. Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”. **Da Investigação às Práticas**, v. 1, n. 1, p. 8-20, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstreams/54a4e571-efc5-4c80-96b9-1240b58dc12e/download>. Acesso em: 10 jul. 2025.

VILARINHO, Emília As políticas da educação pré-escolar em Portugal. In: DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália (Org.). **Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2012.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 20.07.2025 / 07.20.2025

Aprovado/Approved: 09.10.2025 / 10.09.2025