

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PEDAGOGIA

ANDRESSA LOPES KRAUSE

EDUCAÇÃO INFANTIL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS NORMATIVAS
CURRICULARES

ERECHIM

2026

ANDRESSA LOPES KRAUSE

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS NORMATIVAS
CURRICULARES**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado como requisito parcial para
Conclusão do Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Federal da
Fronteira Sul- Campus Erechim/RS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Burdzinski de
Souza

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Krause, Andressa Lopes
EDUCAÇÃO INFANTIL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS NORMATIVAS
CURRICULARES / Andressa Lopes Krause. -- 2026.
69 f.

Orientadora: Doutora Flávia Burdzinski de Souza

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2026.

1. Educação Infantil. 2. Educação Integral. 3. Tempo
e espaço. 4. Criança. 5. Políticas Educacionais. I.
Souza, Flávia Burdzinski de, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ANDRESSA LOPES KRAUSE

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS NORMATIVAS
CURRICULARES**

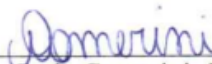
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado como requisito parcial para
Conclusão do Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Federal da
Fronteira Sul- Campus Erechim/RS.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 25/06/2026.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra Flávia Burdzinski de Souza- UFFS Campus Erechim
Orientadora



Prof.^a Dra Neila Carla Camerini- E. M. E. I. Maria Clara
Avaliadora



Prof.^o Dr. Gilson Luis Voloski- UFFS Campus Erechim
Avaliador

Dedico este trabalho a minha família, a todos
que estiveram comigo durante este período e
não mediram esforços e me apoiaram em cada
passo dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, que me forneceu amparo em cada momento de dúvida e incerteza, guiando meu caminho e minhas escolhas. Aos meus pais e irmão que desde o momento em que resolvi trilhar o caminho da educação a partir do magistério estiveram sempre comigo, não medindo esforços para que meus sonhos pudessem ser realizados, foram meu amparo, minha força e segurança, dedicaram a mim sua confiança e me ensinaram a perseverança.

Ao meu então marido, que no início era namorado, por dividir momentos de angústias e incertezas com paciência e resiliência, sabendo sempre ouvir, amparar e apoiar, sendo sempre meu companheiro ao qual escolhemos dividir a vida.

As minhas amigas que conheci durante essa jornada, e algumas que já conhecia de outros encontros da vida, a cada momento de risada, das aflições compartilhadas, dos medos e incertezas. O apoio dividido durante todo o período se tornou indispensável, o chimarrão, o lanche e a mensagem que era mais do que isso sendo transformado em um gesto de carinho, cuidado e atenção.

A todos os professores que me acompanharam neste caminho, compartilhando o amor pela educação e seus saberes e conhecimentos, em especial a minha orientadora que auxiliou a caminhada deste percurso final, a qual fez os olhos brilharem e o encantamento a Educação Infantil ser vista de forma diferente.

E por fim a esta Universidade, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)-Campus Erechim, que possibilita a realização de sonhos que sem ela seriam muito mais difíceis, a este lugar que me acolheu por mais de quatro anos, que foi palco de tantos desafios, de tantas memórias, que ficará gravada em meu coração e em minha história.

Gratidão a todos que passaram pelo meu caminho e que estiveram comigo durante esta jornada, vocês foram indispensáveis, reconhecendo que ninguém trilha seu caminho sozinho, e quem temos ao nosso lado tornam essa jornada mais leve.

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM

A criança
é feita de cem.

A criança tem
cem línguas
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar

cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar
cem alegrias
para cantar e compreender

cem mundos
para descobrir
cem mundos
para inventar
cem mundos
para sonhar.

A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.

A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubam-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim:
que o cem não existe.

A criança diz:
ao contrário, as cem existem

(Malaguzzi, 1999, p. s/p)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como tema a Educação Infantil e a Escola em Tempo Integral, objetivando analisar as aproximações e divergências entre as normativas da Educação Infantil e da Educação Integral, compreendendo como os documentos orientam as concepções de Educação Infantil, educação integral, tempo, criança e espaço no contexto educacional brasileiro. O problema que deu origem à pesquisa tem como pergunta: Quais as aproximações e/ou distanciamentos expressos nos documentos norteadores da Educação em Tempo Integral e das normativas curriculares da Educação Infantil? A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com uso da pesquisa documental. O estudo utiliza como principais documentos a Resolução CNE/CEB nº 1/2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, e a Resolução CNE/CEB nº 7/2025, que estabelece as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Os dados produzidos foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Inicialmente, o trabalho apresenta a trajetória histórica da Educação Infantil e da Educação em Tempo Integral, destacando os principais marcos legais e políticos relacionados à garantia do direito à educação e ao desenvolvimento integral da criança. Posteriormente, realiza-se a análise comparativa das narrativas por meio de cinco categorias: Educação Infantil, Criança, Integral, Tempo e Espaço. Os resultados evidenciaram consonâncias entre os documentos, especialmente no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, na defesa de seu desenvolvimento integral e na valorização das experiências educativas. A pesquisa demonstrou que a ampliação do tempo na escola, por si só, não garante uma formação integral, sendo necessário que as políticas estejam articuladas com as necessidades dos espaços educacionais. Conclui-se que pensar a Educação Integral em Tempo Integral para a Educação Infantil exige mais do que ampliar a jornada escolar, demanda práticas pedagógicas e experiências significativas, além de políticas públicas comprometidas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Integral; Tempo e espaço; Criança; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This undergraduate thesis aims to analyze the similarities and divergences between the regulations governing Early Childhood Education and Integral Education, seeking to understand how these documents guide conceptions of Early Childhood Education, integral education, time, childhood, and educational spaces within the Brazilian educational context. The research problem was formulated through the following question: What similarities and/or differences are expressed in the guiding documents of Full-Time Integral Education and the curricular regulations of Early Childhood Education? This study is characterized as qualitative research, using documentary research methods and grounded in Bardin's (1977) Content Analysis. The main documents analyzed are Resolution CNE/CEB No. 1/2024, which establishes the National Operational Guidelines for Quality and Equity in Early Childhood Education, and Resolution CNE/CEB No. 7/2025, which establishes the National Operational Guidelines for Full-Time Integral Education in Basic Education. Initially, the study presents the historical development of Early Childhood Education and Full-Time Integral Education, highlighting the main legal and political milestones related to guaranteeing the right to education and the integral development of children. Subsequently, a comparative analysis of the narratives is conducted through five categories: Early Childhood Education, Child, Integral, Time, and Space. The findings revealed significant convergences between the documents, particularly regarding the promotion of integral development, the recognition of children as subjects of rights, and the appreciation of educational experiences. The research demonstrated that merely extending the time students spend at school does not, by itself, ensure an integral education; rather, policies must be aligned with the needs and realities of educational spaces. It is concluded that implementing Full-Time Integral Education in Early Childhood Education requires more than extending the school day. It demands meaningful pedagogical practices and experiences, as well as committed public policies.

Keywords: Early Childhood Education; Integral Education; Time and Space; Child; Educational Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Buscas nas teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT).	19
Quadro 2 - Pesquisas relacionadas à temática.	20
Quadro 3 - Legislações de apoio para a pesquisa documental.	21
Quadro 4 - Legislações de apoio para a pesquisa documental.	38
Quadro 5 - Categoria da criança.	43
Quadro 6 - Categoria do termo integral.	48
Quadro 7 - Categoria do tempo.	53
Quadro 8 - Categoria do espaço.	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
CF	Constituição Federal
ETI	Educação de Tempo Integral
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
DONQEEI	Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
PIB	Produto Interno Bruto

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 JUSTIFICATIVA	15
1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO	15
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO	16
2. TRAJETÓRIAS E MARCOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	22
2.1 OS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
2.2 A CRONOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL	28
3. ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	34
3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PAUTA	34
3.2 A CRIANÇA: SUJEITO PRESENTE NAS POLÍTICAS	38
3.3 A CONCEPÇÃO DE INTEGRAL NOS DOCUMENTOS ANALISADOS	43
3.4 PARA ALÉM DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA: REPENSAR O TEMPO	47
3.5 A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS	51
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, atualmente primeira etapa da Educação Básica, acompanha um processo histórico de reconhecimento da sua função sociopolítica e pedagógica (Brasil, 2009), como espaço de garantia dos direitos das crianças, um direito público subjetivo, que desde a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988) tenta se concretizar para todas.

O Art. 208 da CF, ao afirmar o dever do Estado na oferta gratuita de creches e pré-escolas (Brasil, 1988), tensiona várias reformulações legislativas, que se adaptam ao contexto social a que pertencem. Nesse sentido, Souza afirma que:

[...] é importante reconhecer que a natureza da identidade da Educação Infantil foi sendo construída com base no contexto histórico e social de cada época, que vai traçando as definições de legislações e de políticas públicas educacionais, assim como as ações mais pontuais do Governo Federal [...] (Souza, 2023, p. 27).

A partir dessa consideração associa-se a necessidade da Educação de Tempo Integral (ETI) do mesmo modo, uma vez que as políticas educacionais e as legislações surgem justamente para atender às demandas que se apresentam socialmente. Esse cenário da ETI é visto dentro de todo o âmbito da educação nacional, o que impacta também na Educação Infantil.

O ato de educar deveria ocorrer de forma integral ao ser humano, na perspectiva de um sujeito que precisa ter todos os seus aspectos valorizados e educados, e não somente dando ênfase às questões intelectuais, mas sociais, afetivas, físicas, linguísticas (Brasil, 2009), entre outros. Como afirma Loris Malaguzzi (1999), no poema “Ao contrário, as cem existem”, as crianças possuem cem modos de ver e de perceber o mundo, até o momento em que a escola ignora as outras noventa e nove formas delas se expressarem.

Assim como o poema apresentado no prefácio deste estudo, as normativas que regem a Educação Infantil abraçam a perspectiva das cem linguagens, reconhecendo as crianças como sujeitos de direito, que exploram e experimentam o mundo, por meio das interações e das brincadeiras, que são eixos norteadores que compõe as práticas pedagógicas (Brasil, 2009).

Essa ocorre em regime de colaboração do Estado para com os municípios, conforme o Parecer que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 20, publicado em 2009, que pontua o atendimento de bebês e crianças até os cinco anos de idade (Brasil, 2009). Desse modo, evidencia-se a necessidade e a responsabilidade por parte do

Estado em possibilitar e garantir o acesso à Educação Infantil por meio de políticas públicas e investimentos.

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2009, p. 4).

Assim como a Educação Infantil se consolida historicamente como um direito garantido por políticas públicas educacionais, a Educação em Tempo Integral (ETI) também vem passando por discussões há bastante tempo, com o intuito de se firmar como política educacional, e não apenas uma política de governos, marcada pela descontinuidade de programas. São exemplos disso o Programa Mais Educação, iniciado em 2007 e encerrado em 2016, e o programa Escola em Tempo Integral, instituído no ano de 2023, por meio da Lei nº 14.640/2023, além de tantas outras políticas públicas que surgiram e deixaram de existir ao longo dos anos e das diferentes gestões de governo.

No Brasil o tema da educação integral, sob a perspectiva da escola de tempo e formação integral, voltou a agenda da educação muito recentemente. Foi em 2007, com a criação do FUNDEB que previu recursos per capita diferenciados para matrículas de sete horas diárias e do Programa Mais Educação, ação indutora para a política de educação integral em tempo integral. Tais mecanismos respondem a um imperativo presente na LDBEN de 1996, que preconiza a progressiva ampliação da jornada escolar e consagra uma visão abrangente de educação. Antes disso, já nos anos 30, os pioneiros de uma educação nova, entre eles Cecília Meireles, Paschoal Lemme, Anísio Teixeira, propunham uma escola que se ampliasse para além das suas fronteiras, que encontrasse seu entorno, que dispusesse das maravilhas já desenvolvidas pelas tecnologias da época como rádio (Moll, 2014, p. 09).

O início deste debate remonta aos anos de 1930, com os pensadores da Escola Nova, que buscavam ampliar a jornada escolar e ultrapassar as barreiras de um currículo engessado (Moll, 2014). Portanto, pensar a ETI é também valorizar as diversas formas de pensamentos e descobertas e não somente ampliar o tempo de permanência das crianças na escola. Por isso, para que o debate ocorra é necessário conhecer e considerar as documentações oficiais, pois para que uma política se consolide e se torne real é preciso de normativas e orientações que sustentem seu caminho. Sem essa perspectiva, abre-se espaço para que as escolas construam concepções que podem tornar essa prática vazia de significado, tanto para o Ensino Fundamental, quanto para a Educação Infantil.

A Educação Infantil como etapa de base de toda a educação básica, se sustenta em diversas documentações que reforçam sua função como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o qual prevê também a criança como um sujeito de direitos, e reforça seu desenvolvimento integral (Brasil, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN) que define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, como a oferta em creches para crianças de zero a três anos e nas pré-escolas de quatro e cinco anos (Brasil, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE) que traz como sua primeira meta a universalização da Educação Infantil na pré-escola e a ampliação da oferta em creches para atender no mínimo 50% das crianças até três anos (Brasil, 2014).

Além dessa meta, o PNE (2014-2024) estabelece, na Meta 06 a necessidade de: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014, p. s.n). Mesmo com o prazo final do PNE ter sido estendido para o ano de 2025, ainda são perceptíveis as dificuldades de cumprimento de suas metas e objetivos, como o painel de monitoramento do PNE em 2024 já nos apresenta: nem 30% das escolas atingiram a meta de oferta de educação em tempo integral quando se trata da Educação Infantil, fato traduzido na Figura 1, que revela a tabela produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Figura 1 - Percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos em Turno Integral

Tabela 12: Percentual de escolas de ETI por etapa de ensino – Brasil – 2014-2024

Etapa de ensino	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Educação Infantil	19,9%	20,7%	20,5%	21,6%	22,2%	22,8%	23,2%	23,8%	25,9%	28,0%	29,9%
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	25,5%	28,5%	13,9%	23,8%	15,1%	13,9%	9,1%	11,1%	15,5%	19,5%	21,2%
Anos Finais do Ensino Fundamental	27,8%	29,7%	13,8%	23,1%	15,0%	18,0%	10,0%	12,8%	18,4%	22,5%	24,2%
Ensino Médio	7,3%	8,1%	8,7%	10,5%	12,6%	13,9%	17,2%	20,6%	30,0%	30,6%	34,0%
Brasil	29,0%	31,4%	21,3%	28,6%	23,2%	23,6%	20,5%	22,4%	27,0%	30,6%	33,1%

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2024).

*Relatório de monitoramento - dado apresentado graficamente

Fonte: painel de indicadores do PNE- meta 6 (2026)

Com base nesse recorte, o trabalho tem como problema de pesquisa a seguinte questão: quais as aproximações e/ou distanciamentos expressos nos documentos norteadores da Educação em Tempo Integral e das normativas curriculares da Educação Infantil?

O objetivo geral consiste em analisar as aproximações e/ou distanciamentos expressos nos documentos norteadores da Educação em Tempo Integral e nas normativas curriculares da Educação Infantil, ou seja, identificar em que medida esses documentos convergem ou divergem em relação às concepções que orientam o currículo, como a concepção de Educação Infantil, de criança, de organização dos tempos, dos espaços e de integral. Para alcançar esses objetivos, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: Mapear os contextos históricos da Educação Infantil e da Escola de Tempo Integral, bem como os documentos oficiais que os regulamentam; Levantar a produção acadêmica dos últimos dez anos (2015-2025) sobre a articulação entre Educação Infantil e Educação em Tempo Integral;

Identificar, nas Resoluções CNE/CEB nº 01/2024 e CNE/CEB nº 07/2025, os pontos de aproximação e de distanciamento a partir das categorias Educação Infantil, Criança, Integral, Tempo e Espaço; Discutir as redações das duas resoluções à luz do referencial teórico, com vistas a evidenciar confluências e desencontros entre as normativas.

1.1 JUSTIFICATIVA

A relevância do estudo se sustenta em três frentes. A primeira é a atualidade do objeto: as duas resoluções analisadas são dos anos de 2024 e 2025, o que confere caráter de inovação à investigação e abre um questionamento novo dentro do campo. A segunda é a lacuna acadêmica: o levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) localizou apenas cinco pesquisas diretamente relacionadas ao tema, nenhuma delas voltada às normativas recentes, o que evidencia a necessidade de aprofundar a articulação entre a Educação Infantil e a Educação em Tempo Integral.

A terceira frente é a motivação profissional. Com a consciência da necessidade de avanço no cumprimento da meta e dos objetivos do PNE, e a fim de movimentar a discussão sobre a temática, o curso Escola em Tempo Integral foi ofertado em sua segunda edição no ano de 2025, para as secretarias municipais de educação. Pelo fato de a pesquisadora atuar na secretaria municipal de educação de um município do norte gaúcho, responsável por sistemas municipais e federais e por auxiliar nas salas de referência das turmas de Educação Infantil, foi convidada a participar do II Seminário Estadual do Rio Grande do Sul, que ocorreu em Porto Alegre, ocasião em que surgiu o interesse em investigar a temática da Educação Integral na Educação Infantil.

Nesse contexto, importa compreender o papel da professora pesquisadora, aquela que investiga temáticas que a inquietam de forma pessoal e que possuem relevância acadêmica e social. Como salienta Richart (2015, p. 299):

[...] para que o docente tenha tal perfil profissional, é necessário que, na sua formação, o aluno experimente que é possível ser um professor pesquisador, até mesmo porque a prática pedagógica cotidiana é um terreno fértil de questões que, em geral, não têm respostas definitivas.

Ao explicitar tal ponto, a autora ressalta o quanto o ambiente pedagógico é um campo no qual os profissionais se deparam diariamente com questões que necessitam de busca por respostas (Richart, 2015). Essa constatação se faz presente no desejo de construir esta pesquisa, que surge da atuação e da reflexão no campo da Educação Infantil e da Educação

em Tempo Integral, e sustenta a escolha de investigar como as normativas mais recentes tratam a articulação entre as duas etapas.

1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para responder ao problema, o trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo serão descritos os processos metodológicos referentes ao estudo, que adotam uma abordagem qualitativa e uma pesquisa de cunho bibliográfico através da análise de documentos, com base nos estudos de autores como Deslauriers (2023), Brito (2021), Morosini (2014), Godoy (1995-1999) e Bardin (1997-2016).

No segundo capítulo estão apresentados os principais autores que fazem parte do referencial teórico da pesquisa, Malaguzzi (1999); Barbosa (2010); Lippi, Fussinger e Lopes (2024) em se tratando da temática da Educação Infantil. Já para a Educação em Tempo Integral temos Moll (2014); Moll e Thiesen (2025); Maier, Bavaresco e Corá (2025). Pontuando as principais legislações que marcam o período histórico da Educação Infantil e também da ETI, como a Resolução CNE/CEB nº 05/2009 e o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que fixam e revisam as DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular, Lei nº 13.005 que institui o Plano Nacional de Educação, Resolução CNE/CEB nº 07/2025, entre outras que serão discutidas ao decorrer da pesquisa.

O terceiro capítulo da referida pesquisa irá através de descritores de busca, detalhar as aproximações e os distanciamentos apontados na Resolução CNE/CEB nº 1 de 17 de outubro de 2024 e também a Resolução CNE/CEB nº 7/2025, através de trechos das documentações com uma análise de suas redações. Para embasar os estudos ao longo do capítulo foram utilizados autores como Edwards, Gandini e Forman (1999); Mota (2024), Gadotti (2009), Rinaldi (1999), Moll e Thiesen (2025), Souza e Brito (2024).

Por fim, com as considerações finais da pesquisa, foi possível perceber que as documentações trazem aspectos de grande relevância para a Educação Infantil e a Escola de Tempo Integral no campo da educação brasileira, ao serem analisados os descritores de busca: Educação Infantil, Criança, Integral, Tempo e Espaço.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação toma como base os documentos normativos que instituem a Educação Integral e as diretrizes oficiais que regulamentam a Educação Infantil.

Para que se efetue o processo desta pesquisa, a abordagem é de cunho qualitativo, pois busca compreender esse fenômeno educacional através dos sentidos expressos nos documentos oficiais (Deslauriers, 2023). Segundo Deslauriers (2023, p. 23), em relação aos aspectos essenciais da pesquisa qualitativa

[...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

O que o autor salienta é que a pesquisa qualitativa permite interpretar a realidade pesquisada, não se restringindo à quantificação dos dados, mas à análise interpretativa e reflexiva das informações por parte do pesquisador, com diferentes abordagens e métodos (Deslauriers, 2023).

Dentro do aspecto qualitativo, para atingir os objetivos da pesquisa, o desenvolvimento de dois principais procedimentos se faz necessário: sendo eles a pesquisa bibliográfica (Brito, 2021) e a pesquisa documental (Godoy, 1999).

No que se refere à pesquisa bibliográfica, esta servirá como base teórica e analítica para a compreensão dos conceitos e das políticas que envolvem a Educação Infantil e a Educação em Tempo Integral. Conforme destaca Brito (2021), esse tipo de pesquisa permite ampliar o conhecimento já existente, possibilitando a construção de novas reflexões e entendimento. Nesse sentido, o autor ressalta:

[...] a importância da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de se buscar novas descobertas a partir de conhecimentos já elaborados e produzidos. Isso se dá ao passo que a pesquisa bibliográfica se coloca como impulsionadora do aprendizado, do amadurecimento, levando em conta em suas dimensões os avanços e as novas descobertas nas diferentes áreas do conhecimento (Brito, 2021, p. 08).

Desse modo, a pesquisa bibliográfica será realizada com busca em livros, Art. s científicos e dissertações que oferecem suporte conceitual e teórico para a discussão da temática pesquisada.

Aliada à pesquisa bibliográfica, tornou-se necessário realizar um levantamento das pesquisas produzidas, nos últimos dez anos, sobre a Educação em Tempo Integral e a Educação Infantil. Para isso, utilizou-se parte da pesquisa do Estado do Conhecimento, que é a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica [...]” (Morosini, 2014, p. 155).

O Estado do Conhecimento consiste em um tipo de estudo que organiza e analisa a produção acadêmica já existente sobre determinado tema, com vistas a identificar tendências, lacunas, abordagens recorrentes e contribuições relevantes (Morosini, 2014). Trata-se de uma estratégia metodológica que possibilita compreender como o conhecimento vem sendo construído ao longo do tempo e quais caminhos a pesquisa tem seguido em uma área específica.

A escolha do período demarcado de dez anos (2015-2025) considerou a publicação do último PNE, que, apesar de ter sido instituído em 2014, não constituiu tempo hábil no ano corrente para que se desenvolvessem pesquisas sobre o tema.

Para a primeira parte do Estado do Conhecimento, a fonte de busca foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com descritores de busca demarcados a fim de encontrar publicações que se relacionassem com a temática do projeto. Os descritores foram elencados com palavras que sintetizam o âmbito da Educação Infantil e do Tempo Integral, sendo eles: “A Educação Infantil e a Escola de Tempo Integral”; “Escola de Tempo Integral”; “Educação Infantil Integral”; “Tempo Integral e Educação Infantil”.

O Quadro 1 foi produzido para ilustrar o número de trabalhos encontrados em cada descritor e também a quantidade de trabalhos que foram selecionados pela pesquisadora.

Quadro 1 - Buscas nas teses e dissertações da IBICT.

Descritores de Busca	Número de Trabalhos Encontrados	Trabalhos que se relacionam ao tema de pesquisa
A Educação Infantil e a Escola de Tempo Integral	269	04
Escola de Tempo Integral	217	0
Educação Infantil Integral	28	03
Tempo Integral e Educação Infantil	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

No Quadro 2, pode-se encontrar as pesquisas que foram localizadas na BDTD, que se correlacionaram com a temática estudada. Para selecionar as pesquisas foi realizada a leitura do título, caso apresentasse ligação com a temática, buscava-se a leitura do resumo. Apesar de

o Quadro 1 apontar a seleção de sete trabalhos, foram selecionadas cinco pesquisas, pois no momento da busca duas delas se repetiam em descritores diferentes.

Quadro 2 -Pesquisas relacionadas à temática.

TÍTULO	AUTOR	TIPO
Escolas de tempo integral na educação infantil em Marília/SP: da política educacional à rotina institucional	Cabral (2024)	Dissertação de mestrado
Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)	Junckes (2015)	Dissertação de mestrado
A Escola e uma educação para a infância numa perspectiva de educação integral	Penteado (2018)	Dissertação de mestrado
Por uma política pública de educação integral na Educação Infantil: Desafios da gestão escolar e municipal	Hansen (2021)	Dissertação de mestrado
A ampliação da jornada escolar da criança: da invisibilidade ao protagonismo	Peroti (2019)	Dissertação de mestrado

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A partir do levantamento realizado, foi possível identificar um conjunto de pesquisas que dialogam diretamente com a temática da Educação Infantil e da Escola de Tempo Integral. A busca das pesquisas permitiu organizar e compreender a produção acadêmica existente nos últimos anos, evidenciando tanto a amplitude quanto as lacunas presentes nesse campo de estudo.

Os dados apresentados nos quadros demonstram que, embora haja um número expressivo de trabalhos relacionados aos descritores pesquisados, apenas uma parcela deles estabelece relação direta com o tema proposto neste projeto. As cinco pesquisas selecionadas oferecem subsídios importantes para a compreensão das diferentes abordagens, perspectivas e

problemáticas investigadas pela comunidade acadêmica. Porém, elas não foram utilizadas no decorrer da pesquisa, pois seus enfoques diferem do conteúdo principal pesquisado principalmente ao reconhecermos que as documentações analisadas dentro desta pesquisa são recentes, dos anos de 2024 e 2025.

Assim, o mapeamento realizado evidencia a necessidade de aprofundar as discussões sobre a articulação entre a Educação Infantil e a Educação em Tempo Integral, contribuindo para a construção de novos olhares e para o avanço do conhecimento na área.

Em conjunto com os aspectos bibliográficos, a pesquisa documental também foi necessária, justificando-se pela necessidade de analisar os documentos oficiais que orientam e balizam a Educação Infantil e a política da Escola de Tempo Integral. Para Godoy:

[...] os documentos constituem uma rica fonte de dados. O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental. A palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (1999, p. 21-22).

Nesta perspectiva, os documentos representam uma forma de caráter inovador, pois trazem contribuições importantes para a compreensão do estudo, sendo considerados importantes fontes de dados para o estudo qualitativo (Godoy, 1999). Alguns documentos federais foram selecionados como fontes da pesquisa documental, os quais estão organizados no Quadro 3:

Quadro 3 - Legislações de apoio para a pesquisa documental.

DOCUMENTO	ANO	ÓRGÃO/ ORIGEM	OBJETIVO
Resolução CNE/CEB nº 05/2009- Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	2009	CNE/CEB	Estabelecer princípios, fundamentos e orientações que normatizam a Educação Infantil
Parecer CNE/CEB nº 20/2009 - revisa as DCNEI	2009	CNE/CEB	Fundamentar as DCNEI e explicitar concepções de infância e educação

Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCCEI)	2017	MEC CNE	Compreender as aprendizagens essenciais para a etapa da Educação Infantil
Lei nº 13.005- PNE	2014	MEC CNE	Estabelecer metas e estratégias para a educação brasileira (2014-2024)
Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024	2024	CNE/ CEB	Institui as diretrizes operacionais nacionais de qualidade e equidade para a Educação Infantil
Resolução CNE/CEB nº 07/2025	2025	CNE/ CEB	Institui as diretrizes operacionais nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os dados encontrados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo, tendo como base os pressupostos de Bardin (1977). “A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (Bardin, 1977, p. 30), pois propõe um processo sistemático de organização, categorização e interpretação das informações, sendo um procedimento de três etapas.

A primeira etapa consiste na pré-análise (leitura e organização dos documentos), enfocando os quatro passos descritos por Silva, com base nas perspectivas de Bardin:

- a) Leitura flutuante: é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas;
- b) Escolha dos documentos: consiste na definição do corpus de análise;
- c) Formulação das hipóteses e objetivos: a partir da leitura inicial dos dados;
- d) Elaboração de indicadores: a fim de interpretar o material coletado (Silva, 2015 p. 03).

Nesta primeira etapa do estudo foi realizada a leitura das documentações e de autores que descrevem a historicidade da Educação Infantil e da Educação em Tempo Integral, construindo o referencial teórico que deu origem à escrita dos capítulos do TCC.

A segunda etapa corresponde à exploração do material, com a identificação das unidades de registro e a formulação das categorias analíticas. Nessa etapa:

Tomar-se-ão, como unidades de registro, os parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos, ou anotações de diários de campo. Desses parágrafos, as palavras-chaves são identificadas, faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias, são agrupadas de acordo com temas correlatos, e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais, são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais (Silva, 2015, p. 04).

Nesta etapa foram agrupados os assuntos recorrentes do estudo, que foram os mesmos da busca do estado do conhecimento: A Educação Infantil e a Escola de Tempo Integral; Escola de Tempo Integral; Educação Infantil; Tempo Integral e Educação Infantil. Esse agrupamento ajudou a construir a escrita dos capítulos 2 e 3.

A terceira etapa consiste no tratamento e interpretação dos resultados (analisando as categorias identificadas, relacionando-as aos objetivos da pesquisa), que toma como base a:

1) Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos); 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral; 4) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; 5) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza); 6) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns; 7) agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais); 8) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico. (Silva, 2015, p. 04).

A partir dessa etapa, foi realizada a leitura dos documentos e selecionadas as categorias com as quais irão ocorrer as comparações entre os dois documentos (Resolução CNE/CEB nº 01/2024 e Resolução CNE/CEB nº 07/2025), sendo as categorias: Educação Infantil; Criança; Integral; Tempo; Espaço. Essas categorias constituíram o texto do terceiro capítulo.

O caminho metodológico aqui descrito salienta os passos para a construção da pesquisa, sabendo que na abordagem qualitativa é permitido ao pesquisador ter abertura para as revisões e as reformulações necessárias, de modo a buscar maior coerência entre o objeto, o problema e os objetivos propostos. Assim, o trabalho segue com a apresentação da historicidade da Educação Infantil e da Escola de Tempo Integral, para então desenvolver as aproximações e distanciamentos entre suas normativas.

2. TRAJETÓRIAS E MARCOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Ao estudar sobre a Educação Infantil é perceptível o avanço que a etapa teve ao longo da história, tanto em legislações, normativas, pesquisas e o próprio conceito de infância e do que é ser criança. Compreender esses avanços faz parte do objetivo desta pesquisa, pois quando falamos da ampliação da jornada escolar e da etapa da Educação Infantil não é possível o debate sem a conceitualização e uma visão clara do que a história e as legislações já trazem até esse ponto.

Assim, esse capítulo tem como objetivo traçar o percurso histórico da Educação Infantil e também os marcos do Tempo Integral, sendo desenvolvido com base nos estudos levantados pela pesquisa documental, de normativas e legislações da Educação Básica, principalmente da Educação Infantil conforme o Quadro 3 e da pesquisa bibliográfica de Malaguzzi (1999); Barbosa (2010); Lippi, Fussinger e Lopes (2024) em se tratando da temática da Educação Infantil. Já para a Educação em Tempo Integral temos Moll (2014); Moll e Thiesen (2025); Maier, Bavaresco e Corá (2025).

2.1 OS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando buscamos por pesquisas que estejam ligadas à Educação Infantil encontramos uma gama de diversidade de estudos, cujos enfoques e conceitos acerca da infância também se modificaram ao longo do contexto histórico e social.

As crianças e suas infâncias nem sempre estiveram presentes nas pesquisas envolvendo a educação e a sociedade. O conceito de infância vem mudando ao longo do tempo e da história. Assim, compreendemos que infância é “[...] um modo particular, e não universal, de pensar a criança” (Cohn, 2005 *apud* Lippi; Fussinger; Lopes, 2024, p. 31).

Compreende-se que a infância constitui uma perspectiva histórica construída e transformada pelos agentes sociais ao longo do tempo. Esse processo se manifesta de diferentes maneiras, resultando em múltiplas infâncias, cada uma influenciada e condicionada pelos diversos agentes e contextos sociais em que se desenvolve.

Compreende-se, portanto, “[...] a infância como categoria social a qual tem as crianças como sujeitos da sua história, como autoras, como cidadãs, precisamos também reconhecer que elas merecem e precisam de cuidado e atenção” (Souza; Nogueira, 2024, p. 64). O que fica explícito é que a infância é essa categoria onde seus sujeitos, as crianças, atuam de forma efetiva dentro da sociedade, o que exige atenção às políticas que são desenvolvidas para elas.

Para estabelecer em um marco temporal, levamos em consideração o que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Art. 2º: “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. 1).

Apesar de a legislação apontar uma idade definida, a infância e o ser criança vão além do prazo de início e de fim de uma idade determinada, pois é um processo desenvolvido por sujeitos pensantes que fazem parte da sociedade e que auxiliam na construção social desse período.

Somente a partir do século XVIII, a importância do desenvolvimento integral do ser humano, desde a mais tenra idade, foi reconhecida na Europa. Só então surgiu o conceito de infância que pode ser observado nos tempos atuais. [...] A partir da década de 1980, com a ascensão da Sociologia da Infância, esse olhar sobre as crianças passou a se tornar mais humano. Com isso, o processo de socialização e educação delas passou a ser pensado levando em conta também a participação ativa das crianças [...] (Lippi; Fussinger; Lopes, 2024, p. 35).

No Brasil, a partir do século XIX, inicia-se o processo das políticas de atendimento à infância em escolas pré-primárias regulamentadas para o cuidado das crianças, porém ainda extremamente demarcado por fatores sociais e distinção de classes. Para os mais abastados eram desenvolvidas práticas escolares, já para as crianças de classes mais baixas essas instituições eram vistas como assistencialismo (Brasil, 2009), sem o fator do atendimento escolar garantido.

A primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) foi homologada em 1961, a qual tratava a etapa da Educação Infantil como pré-primária-primária estabelecendo no Art. 23 que: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (Brasil, 1961, s.n). Essas nomenclaturas citadas: “pré-primária” e “jardins-de-infância”, já não se fazem mais presentes nas legislações atuais, atualmente substituídas por pré-escola e creche, que ainda assim

carregam concepções bastante conflituosas nessas escolhas. Em 1971, a LDBEN foi reformulada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto. Essa reformulação estabeleceu duas etapas para o ensino: o 1º e o 2º grau, orientando a formação de crianças dentro da classificação do 1º grau, que vigorou durante o regime militar. Deixando estabelecido:

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.
 Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades. Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos (Brasil, 1971, s.n).

Por ter estado em vigor durante o período da ditadura militar, essa LDBEN tinha como foco formativo aquilo que hoje chamamos de Ensino Fundamental, uma vez que a idade mínima para ingresso se fixava em sete anos de idade e tinha a duração de oito anos letivos. A Educação Infantil acontecia antes dos sete anos, mas não era algo obrigatório para o ingresso no primeiro grau e nem era mantida pelo Estado.

Com a publicação da Constituição Federal de 1988, o direito à educação passa a ser assegurado, colocando-o como dever do Estado e da família, conforme Art. 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 73).

A Constituição consolida, ainda, a Educação Infantil como direito das crianças de zero a cinco anos, com oferta em creches e pré-escolas, conforme o Art. 208, e torna obrigatória a matrícula a partir dos quatro anos de idade, com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (Brasil, 1988). É nesse marco que a concepção de desenvolvimento integral da criança, para além do aspecto intelectual, passa a orientar a legislação subsequente. A partir desse momento inicia-se a formação de inúmeras legislações que avançam dentro da temática e buscam assegurar direitos e construir políticas públicas para a Educação Infantil, com foco cada vez maior no respeito à criança e às suas infâncias (Souza; Nogueira, 2024).

Vale registrar que, embora o direito tenha sido garantido apenas com a Constituição de 1988, os pioneiros da educação nova, em 1930, já falavam na ampliação do repertório e das fronteiras da escola (Moll; Thiesen, 2025), tema retomado na seção sobre a Educação em Tempo Integral. Assim, como já mencionado, o direito à Educação Infantil foi garantido através da Constituição Federal de 1988, porém os pioneiros da educação nova, em 1930, já falavam na ampliação do repertório, e das fronteiras da escola (Moll; Thiesen, 2025).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, reforça essa perspectiva de formação que vá além do aspecto cognitivo e abranja os aspectos culturais, sociais, físicos e afetivos (Brasil, 1990). Ao longo de sua redação, o ECA dispõe sobre os direitos legais aos quais as crianças têm direito, e coloca os deveres e responsabilidades tanto do Estado quanto da família para com a criança (Brasil, 1990). O documento não trata de forma explícita sobre a Educação de Tempo Integral, entretanto, coloca em seu Art. 53, estabelece que a criança tem direito à educação e que esta deve visar seu pleno desenvolvimento como pessoa para o exercício da cidadania (Brasil, 1990).

Cronologicamente uma documentação de suma importância para a Educação Básica, especialmente para a Educação Infantil, trata da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que surge para remodelar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que segue atualmente como a legislação em vigor. “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, s.n). A lei aponta ainda a obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos de idade, a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, e coloca a educação pública como responsabilidade do Estado.

Em consonância com a Constituição de 1988, a LDBEN ressalta o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, como um dos objetivos da Educação Infantil, principalmente no que se refere aos “[...] seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Brasil, 1996, s.n).

Em 1999, foi instituída a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) com a Resolução CEB nº 01, de 07 de abril. Este documento trouxe os fundamentos norteadores para a etapa, sendo baseado nos princípios Éticos, Políticos e Estéticos, salientando que as propostas pedagógicas deveriam ser fundamentadas por eles (Brasil, 1999). O que aponta novamente para o reconhecimento da criança em suas múltiplas dimensões no processo educativo (Brasil, 1996).

Na sequência, tem-se o PNE, instituído em 2001 pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro. Cabe distinguir que o PNE de 2001 foi o primeiro plano instituído em forma de lei, ainda que houvesse iniciativas anteriores. A primeira delas remonta a 1962 e foi elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, sem a forma de projeto de lei, conforme registra o próprio documento:

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele

não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (Brasil, 2001, s.n).

O Plano traz em sua redação uma contextualização dos planos nacionais desenvolvidos ao longo dos anos dentro do contexto da educação nacional. Em sua Meta 1 propõe ampliar a oferta da Educação Infantil para 30% da população com até 3 anos de idade e 60% de atendimento para crianças de 4 a 6 anos, isso dentro dos 5 anos a partir da vigência do plano proposto (Brasil, 2001).

As metas deste PNE, estavam elencadas e subdivididas por etapas de ensino e prioridades, sendo que para a Educação infantil suas metas elencaram: I) Na meta 01: ampliação da oferta de vagas; II) Na meta 03: padrões mínimos de infraestrutura e funcionamento e a partir do segundo ano autorizar a construção de estabelecimentos que atendam a meta anterior; III) Na meta 04: adaptar os prédios de Educação Infantil; IV) Na meta 06: somente admitir novos profissionais que tenham como titulação mínima magistério; V) Na meta 07: colocar em execução plano de formação em serviço; VI) Na meta 08: assegurar que os municípios tenham definido sua política de Educação infantil; VII) Na meta 09: todas as instituições formulem seus projetos pedagógicos; VIII) Na meta 10: que os municípios tenham articulações com as instituições de ensino superior; IX) Na meta 11: mecanismos de controle e avaliação das instituições; X) Na meta 12: alimentação escolar para as crianças; XI) Na meta 13: material pedagógico de acordo com a faixa etária; XII) Na meta 14: inclusão de creches no sistema nacional de estatísticas educacionais; XIII) Na meta 15: extinguir classes de alfabetização incorporando as crianças ao Ensino Fundamental.

As metas de 1 a 15 aqui destacadas são exemplos de metas voltadas à Educação Infantil, dentro de um total de 26 metas presentes no documento. Porém, podemos reconhecer a redação da meta 18, a qual aborda a oferta da Educação de Tempo Integral, área de pesquisa deste trabalho, a qual salientava adotar progressivamente o atendimento para crianças de 0 a 6 anos de idade de forma integral (Brasil, 2001).

Outro marco importante está relacionado à revisão das DCNEI, que foram atualizadas pelo Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009.

As instituições de Educação Infantil estão submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se

acham integradas (Lei nº 9.394/96, art. 9º, inciso IX, art.10, inciso IV e art.11, inciso IV), assim como a controle social. Sua forma de organização é variada, podendo constituir unidade independente ou integrar instituição que cuida da Educação Básica, atender faixas etárias diversas nos termos da Lei nº 9.394/96, em jornada integral de, no mínimo, 7 horas diárias, ou parcial de, no mínimo, 4 horas, seguindo o proposto na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), sempre no período diurno, devendo o poder público oferecer vagas próximo à residência das crianças (Lei nº 8.069/90, art. 53). (Brasil, 2009, p. 04)

A redação da revisão das DCNEI pontua que as instituições deverão funcionar mediante autorização, credenciamento e supervisão de órgãos competentes, a exemplo dos Conselhos Municipais de Educação. A redação também aponta a Educação de Tempo Integral, ou seja, uma jornada de pelo menos 7 horas diárias na oferta da etapa (Brasil, 2009).

O documento também reforça que, independentemente da nomenclatura assumida, a Educação Infantil é uma estrutura e o seu funcionamento deve garantir que as unidades sejam deste modo um espaço de educação coletiva, que promove o desenvolvimento integral das crianças, com direito a proteção, saúde, liberdade, dignidade e brincadeira (Brasil, 2009).

Em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 foi revisto, por meio da Lei de nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014). Sua primeira meta busca a universalização da educação para crianças de 4-5 anos em pré-escolas e a ampliação para 50% do atendimento de crianças de até 3 anos em creches (Brasil, 2014).

Este PNE também fala sobre a ampliação da jornada escolar, e o atendimento em tempo integral. Na redação da meta número 06, a proposição é oferecer a ETI para 50% das escolas públicas, atendendo a pelo menos 25% das crianças da educação básica (Brasil, 2014). Sendo assim, a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica também é atingida pela meta da educação em tempo integral.

Recentemente, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, destacando as novas bases nacionais para assegurar qualidade e equidade no atendimento de crianças de até cinco anos e onze meses na Educação Infantil. O documento detalha normas para a oferta educativa da primeira etapa da Educação Básica, enfatizando dimensões para a qualidade e a equidade, relacionadas à gestão educacional, aos aspectos de infraestrutura e aos processos pedagógicos (Brasil, 2024). O documento ressalta que a proposta pedagógica das instituições deve ter sua própria identidade, refletir o trabalho e a intencionalidade pedagógica procurada, visando sempre o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2024).

Compreender a trajetória histórica da Educação Infantil permite reconhecer que o papel da escola passou por profundas transformações ao longo do tempo, como foi possível observar ao discorrer sobre as legislações citadas. As crianças, antes invisibilizadas e tratadas

como meros receptáculos de cuidado ou como sujeitos a serem preparadas para o futuro (Souza; Nogueira, 2024), passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, de saberes e de participação social, o que representa um avanço fundamental na consolidação de políticas públicas voltadas ao seu desenvolvimento integral.

As legislações brasileiras como Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o PNE (Brasil, 2001; 2014), marcaram momentos decisivos nesse percurso, assegurando o direito à educação desde a primeira infância e reafirmando o compromisso do Estado com a formação integral do ser humano. Tais documentos consolidam o entendimento de que a Educação Infantil deve ultrapassar a dimensão assistencialista e constituir-se como espaço de aprendizagem, convivência, brincadeira e socialização, contribuindo para o pleno desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, linguístico e social da criança (Brasil, 2009).

A Educação Infantil é uma etapa própria da Educação Básica e não pode ser vista como um momento preparatório ao Ensino Fundamental, mas sim com objetivo e função própria.

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29) (Brasil, 2009, p. 3).

Conforme aponta a Lei nº 9.394/96 aponta acima, a Educação Infantil tem sua finalidade própria, e procura desenvolver de forma integral a criança em conjunto com a família e a comunidade, de tal modo a escola então como agente social age de forma integrada com esses outros âmbitos sociais, buscando da melhor forma garantir os direitos da infância.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC/EEI) aponta os seis direitos de aprendizagem que precisam ser desenvolvidos na Educação Infantil, sendo eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Sendo a função dessa etapa permitir essas vivências de forma respeitosa para com as crianças, pois: “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 37).

Portanto, pensar a Educação Infantil em tempo integral é reafirmar o direito da criança de viver plenamente sua infância, em um espaço educativo que reconhece o brincar, a curiosidade e a expressão como elementos centrais do processo de aprendizagem.

2.2 A CRONOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Conhecer as documentações e normativas curriculares possibilita fundamentar, histórica e teoricamente, as propostas desenvolvidas na ampliação de jornada escolar, o que significa buscar uma experiência de vivências que sejam mais significativas na Educação Infantil. Nesse contexto, as propostas para uma educação em tempo integral, precisam garantir o pleno desenvolvimento da criança e de suas múltiplas formas de viver a infância.

Ao pensar na Escola de Tempo Integral, é necessário compreender também o conceito de Educação Integral, entendida como uma concepção que surge para ampliar as oportunidades de aprendizagem, reconhecendo a multiplicidade de experiências, tempos e espaços educativos que contribuem para a formação das crianças. Dessa forma, mais do que uma simples ampliação da jornada escolar, a educação integral propõe uma ampliação de sentido, ao articular saberes escolares e saberes do território, o corpo e a mente, o brincar e o aprender, dimensões individuais e coletivas do desenvolvimento infantil.

[...] ainda em 1950, Anísio Teixeira mencionava a instituição de Tempo Integral como uma pauta socioeducativa comprometida com investimentos e esforços para forjar uma escola pública democrática na qual as diferenças de classe social e de privilégios não encontrariam ressonância, tendo em vista a dimensão igualitária e unificadora (Teixeira, 1956 *apud* Maier; Bavaresco; Corá, 2025, p. 15).

Ao relacionar a Educação Infantil com a Educação em Tempo Integral, compreende-se que ambas compartilham de um mesmo princípio: perceber a criança em sua totalidade, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Podemos conceituar a Educação em Tempo Integral, usando da Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025, a qual menciona em seu Art. 3º:

A Educação Integral em Tempo Integral constitui política pública estruturante para a garantia do direito humano à educação, assegurando inclusão educacional, equidade, participação, justiça curricular e aprendizagem com qualidade social (Brasil, 2025, p. 2).

Tal Resolução deixa evidenciado que a Educação em Tempo Integral é uma política pública, sua função é garantir o direito à educação, mas também assegurar a equidade e a justiça curricular, sendo muito mais do que somente ampliar o horário na escola, mas também ser uma ação social efetiva da oportunização de uma educação emancipadora (Brasil, 2025).

A ampliação do tempo na escola deve estar vinculada a uma proposta pedagógica que valorize o desenvolvimento integral da criança, assegurando experiências significativas, diversificadas e culturalmente relevantes.

Nesse viés, é cada vez mais importante refletir sobre o conceito de Educação Integral em Tempo Integral. A maneira como se entende o tempo é um aspecto central e estratégico que possibilita a implementação de um currículo voltado para a Educação Integral, mas não é o único fator que deve se considerar. É necessário e urgente rever o Projeto Político Pedagógico, a Política de Educação Integral dos municípios e estados, o currículo das escolas, a formação inicial e continuada de professores, [...]. Tudo isso sem deixar de pensar na infraestrutura (institucional ou não) e no financiamento direto para que as experiências educativas possam ser valorosas, promotoras de saberes e, principalmente, que envolva a participação dos atores centrais: estudantes, professores e comunidade (Maier; Bavaresco; Corá, 2025, p. 16 - 17).

Assim, como apontado pelos autores, são diversas as nuances que precisam ser estudadas a fim de implementar a Educação de Tempo Integral. Entre eles, destacam-se a revisão do Projeto Político Pedagógico, a organização do currículo e a formação inicial e continuada dos professores, aspectos fundamentais para sustentar as práticas educativas da Educação Integral. Além disso, aspectos da infraestrutura não só da instituição escolar, mas dos diferentes espaços que serão utilizados pelas crianças, bem como o financiamento das experiências educativas, para que não seja apenas um aumento do tempo de permanência das crianças na escola, mas sim um tempo de investigações diversas para além do currículo formal.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, pode ser considerado o início dos debates públicos afirmando a educação básica. As escolas-parque, nos anos de 1970, de Anísio Teixeira, conjuntamente com as escolas-classe, representam a experiência escolar da educação integral, em que buscavam amplas possibilidades formativas, garantindo o tempo diário completo na escola (Moll; Thiesen, 2025).

Essas primeiras experiências instituídas no Brasil de uma educação ampliada, aumentando além da jornada escolar um tempo a ampliação das oportunidades formativas e de experiências para as crianças que frequentavam as seguintes instituições (Moll; Thiesen, 2025). Porém, não houve continuação delas.

O que surgiu a partir destas experiências foram os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), anos de 1980, no estado do Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro, além dos Ginásios Vocacionais, em 1962, propostos em São Paulo, coordenados por Maria Nilde Mascellani. Mas nenhum desses projetos foi retomado como referência, ou receberam o destaque necessário para que seguissem adiante (Moll; Thiesen, 2025).

Apesar da ideia e do compromisso com uma educação integral estar presente em certo ideário pedagógico, em diferentes documentos legais e, especificamente, no Plano Nacional de Educação de 2000, foi somente em 2007, no âmbito das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, que o Programa Mais Educação retoma os fios dessa história na educação brasileira (Moll; Thiesen, 2025, p. 31).

Isso evidencia que as legislações voltadas à Educação em Tempo Integral são relativamente recentes na legislação brasileira. Embora o tema já tivesse aparecido no ano de 2000, dentro do PNE, foi somente em 2007 que passou a ser discutido dentro do âmbito das ações pelo Programa Mais Educação. Entretanto, observa-se novamente um movimento recorrente nas políticas brasileiras: a criação de propostas voltadas para o Tempo Integral acompanhadas pela descontinuidade de sua implementação.

O programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Ele tinha por objetivo propiciar a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, projetos e programas do Governo Federal, ampliando o ambiente escolar e a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Voltado para crianças, adolescentes e jovens, o Programa não especifica a etapa da Educação Infantil (Brasil, 2007). Além disso, ele foi descontinuado em 2016, pois não houve abertura para novas adesões a partir desse ano.

Com um patamar histórico chegamos ao PNE (2014-2024), o qual estabelece metas e propõe estratégias a serem desenvolvidas dentro do período de dez anos e apontou funcionalidades para a educação de tempo integral. Propondo o aumento do número de atendimentos no decorrer deste período (Brasil, 2014). A vigência deste plano foi de dez anos, porém ainda vigorou durante o ano de 2025 e atualmente estão sendo discutidas as metas para o novo decênio 2026-2036¹.

O Plano de 2014-2024 abordou 20 metas principais e pontuou estratégias para o seu cumprimento. Dentre as metas, destacamos: I- a Universalização da Educação Infantil (Pré-escola) e ampliação de ofertas para crianças de até 3 anos; II- Universalização do Ensino Fundamental de 9 anos, garantindo que 95% concluam a etapa em idade recomendada; III- Universalização do Ensino Médio elevando a taxa de matrículas a 85%; IV- Universalização do atendimento da população de 4 a 17 anos com deficiência no sistema de Educação Básica e Atendimento Educacional Especializado, garantindo um sistema educacional inclusivo; V- Alfabetizar as crianças até o final do 3º ano; VI- Oferta da Educação em Tempo Integral em no mínimo 50% das escolas públicas e a pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica; VII- Fomentar a qualidade na Educação Básica, a fim de atingir as médias previstas para o IDEB; VIII- Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos para no mínimo 12 anos de estudo; IX- Elevar a alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, procurando até o fim da vigência do plano erradicar o analfabetismo e diminuir as taxas em 50% de analfabetismo funcional; X- Ofertar no mínimo 25% de matrículas da EJA de forma

¹ Até a escrita deste texto, em março de 2026, não havia a publicação do novo PNE.

integrada a educação profissional; XI- Triplicar as matrículas da educação profissional no Ensino Médio; XII- Elevar a taxa de matrículas na Educação Superior, assegurando a oferta e a expansão de pelo menos 40% de novas vagas no segmento público; XIII- Elevar a qualidade da Educação Superior ampliando o número de mestres e doutores para o valor de 75%, sendo a taxa mínima de doutores 35%; XIV- Elevar o número de matrículas no stricto sensu, buscando atingir de forma anual 60.000 mestres e 25.000 doutores; XV- Garantir que em regime de colaboração através da União, Estados e Municípios, formar em nível superior todos os professores da Educação Básica; XVI- Possibilitar a formação em pós-graduação 50% dos professores da Educação Básica, além de garantir a formação continuada a todos os professores da rede; XVII- Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica equiparando seu rendimento médio aos demais profissionais com a mesma escolaridade; XVIII- Assegurar a existência do Plano de Carreira para profissionais da rede pública tanto da educação básica como do ensino superior, além de ter como referência o piso salarial nacional profissional; XIX- Efetivação da gestão democrática, conjuntamente com critérios técnicos de mérito, desempenho e consulta pública da comunidade escolar; XX- Ampliar o investimento até 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação pública até o final do decênio (Brasil, 2014).

A meta 6, ao prever a ampliação da oferta do Tempo Integral, salienta a necessidade de: “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014, s.n).

Em consonância com a Meta 6, no ano de 2023 a Lei nº 14.640, de 31 de julho, instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, buscando fomentar a criação de matrículas em Tempo Integral na Educação Básica (Brasil, 2023). A Lei tinha como objetivo proporcionar assistência técnica e financeira para a criação de novas matrículas de jornada integral em todas as redes do sistema de ensino (Brasil, 2023).

No ano de 2025, foi instituída a Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025, afirmando as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. A Diretriz salienta, em seu Art. 28, a obrigação da instituição dentro das municipalidades normativas que regulamentam a Educação de Tempo Integral.

Art. 28. Os sistemas de ensino deverão revisar e atualizar, no prazo de cento e oitenta dias a partir da publicação desta Resolução, os normativos que regulamentam a ação Integral em Tempo Integral em suas respectivas redes de ensino.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino que não possuem normativo específico sobre a Educação Integral em Tempo Integral deverão elaborá-lo e instituí-lo dentro do mesmo prazo estabelecido no caput (Brasil, 2025, p. 13).

Com o prazo estabelecido a partir da data de publicação da Resolução, as municipalidades tinham até o início de fevereiro de 2026 para regulamentar e consolidar suas normativas específicas relacionadas à ETI (Brasil, 2025). Essa organização deixa estabelecido que os municípios que já possuíam normativas deveriam atualizá-las e aqueles que ainda não as possuíam passariam, obrigatoriamente, a construí-las.

Nesse contexto, é essencial compreender o que o Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 7/2025 normatiza: “A Educação Integral em Tempo Integral constitui política pública estruturante para a garantia do direito humano à educação, assegurando inclusão educacional, equidade, participação, justiça curricular e aprendizagem com qualidade social” (Brasil, 2025, p. 2). Assim, planejar e estruturar essa política de Educação em Tempo Integral de forma a assegurar e garantir os fomentos que as legislações trazem como essenciais, visa também assegurar os direitos educacionais previstos em outras legislações brasileiras, como a CF de 1988 e a LDBEN de 1996.

A educação em tempo integral vem se estabelecendo dentro do cenário educacional brasileiro, através de resoluções e legislações, o que atualmente está mais intrinsecamente ligado às realidades escolares e como meta a ser atingida pelas Secretarias de Educação. Ela é uma realidade e um avanço dentro das políticas educacionais, um debate que não pode mais ser adiado.

Nesse sentido, as políticas voltadas à ampliação da jornada escolar como o Programa Mais Educação (2007), o PNE (Lei nº 13.005/2014) e, mais recentemente, o Programa Escola em Tempo Integral (Decreto nº 11.356/2023) buscam consolidar o direito de crianças e adolescentes a uma educação que valorize o tempo como oportunidade de ampliação de experiências formativas (Brasil, 2007; 2014; 2023). A Resolução CNE/CEB nº 7/2025, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação em Tempo Integral, reforça essa concepção ao destacar que a ampliação do tempo deve estar associada à qualidade da oferta e à integralidade da formação, e não apenas ao aumento quantitativo de horas no ambiente escolar (Brasil, 2025).

Dessa forma, compreender os documentos que normatizam tanto a Educação Infantil quanto a Educação em Tempo Integral é essencial para reconhecer os pontos de convergência entre as políticas educacionais, especialmente no que se refere ao direito à infância e ao desenvolvimento integral. Ambas as etapas se orientam por princípios comuns como o

respeito às especificidades das crianças, a valorização das múltiplas linguagens, o protagonismo infantil e a indissociabilidade entre cuidar e educar.

3. ENCONTROS E DESENCONTOS ENTRE OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A partir do percurso até o momento construído, reconhecendo e identificando as trajetórias da Educação Infantil e da Educação em Tempo Integral, este capítulo propõe analisar e pontuar as consonâncias e divergências entre a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024 que “Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2024) e a Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025 que “Institui as Diretrizes operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral” (Brasil, 2025).

Para desenvolver a escrita desse capítulo, baseada na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), foram organizadas cinco categorias: Educação Infantil, Criança, Integral, Tempo e Espaço. A partir delas foi realizado o levantamento dos conceitos, identificando como cada um deles se apresentava nas documentações.

As categorias foram escolhidas com base na sua relevância para a construção geral das documentações, estabelecendo correlação com os temas da Educação Infantil e do Tempo Integral. Para embasar os estudos aqui apresentados, serão utilizados autores como Edwards, Gandini e Forman (1999); Mota (2024), Gadotti (2009), Rinaldi (1999), Moll e Thiesen (2025), Souza e Brito (2024).

3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PAUTA

A primeira categoria a ser analisada foi a Educação Infantil, onde buscou-se nos dois documentos como a identidade da etapa descrita e/ou concebida. Para desenvolver essa categoria, foi realizada a busca pela palavra “Educação Infantil” na Resolução CNE/CEB nº 1 de 17 de outubro de 2024, onde foram identificadas oitenta e oito ocorrências do termo e também na Resolução CNE/CEB nº 7 de 1 de agosto 2025, onde foram identificadas cinco ocorrências do termo. Nem todas as reiteraões foram citadas no quadro abaixo, após a leitura e a análise de todas as ocorrências, selecionou-se as que melhor explicam e contextualizam a Educação Infantil, bem como as que se relacionam de forma mais direta com a Educação Básica.

Desse modo, os trechos em que a palavra “Educação Infantil” aparecia foram lidos, analisados e, na sequência, transcritos/citados. Essa seleção encontra-se no Quadro 4:

Quadro 4 - Categoria: Educação Infantil.

CATEGORIA: EDUCAÇÃO INFANTIL		
DOCUMENTO	LOCAL	TRECHO
Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024	Capítulo I Disposições Gerais Art. 1º § 2º	“As Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil aplicam-se à oferta pública ou privada [...]” (Brasil, 2024, s.n).
	Capítulo I Disposições Gerais Art. 2º Inciso I	“Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica, oferecida em escolas de Educação Básica em termos de creche e pré-escola, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino submetidos a controle social” (Brasil, 2024, s.n).
	Capítulo I Disposições Gerais Art. 2º Inciso III	“a) explicitam as características fundamentais que todos os sistemas de ensino e instituições que ofertam a Educação Infantil devem observar e garantir, nas dimensões da gestão democrática, da identidade e formação dos profissionais, da proposta pedagógica das instituições,

		da avaliação e da infraestrutura” (Brasil, 2024, s.n).
	Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção I Gestão Democrática Subseção I Processos e Instrumentos de Gestão Art. 5º Inciso III	“o processo de planejamento participativo do atendimento à demanda por vagas na Educação Infantil, com a consolidação de planos de expansão parametrizados pelas metas do Plano Nacional de Educação -PNE e dos respectivos planos de educação dos entes federados” (Brasil, 2024, s.n).
	Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção I Gestão Democrática Subseção I Processos e Instrumentos de Gestão Art. 5º Inciso VII	“os mecanismos institucionais que assegurem a transição adequada das crianças matriculadas na Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo estratégias e instrumentos que permitam às crianças e suas famílias o planejamento adequado desse processo e o compartilhamento de informações entre as equipes escolares [...]” (Brasil, 2024, s.n).
	Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção I Gestão Democrática Subseção IV Transição para os anos iniciais do Ensino	“a qualificação dos profissionais da Educação Infantil para ações necessárias à promoção da saúde física e mental, na perspectiva integral, em articulação com profissionais das demais áreas [...]”

	Fundamental e Articulação Intersetorial para o atendimento à primeira infância Art. 14 Inciso IX	(Brasil, 2024, s.n).
Resolução CNE/CEB nº 07/2025	Capítulo I Do Objeto Art. 2º	“A Educação Integral em Tempo Integral articula as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e suas modalidades, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais correspondentes, assegurando o desenvolvimento integral dos educandos em seus aspectos cognitivos, físicos, emocionais, sociais, éticos, culturais e ambientais” (Brasil, 2025, p. 1).
	Capítulo III Das Dimensões do Processo de Implementação da Educação Integral em Tempo Integral Seção I Do Acesso e Permanência com Equidade Art. 9º Inciso III	“a) estratégias de continuidade da matrícula em tempo integral ao longo das etapas da Educação Básica, com atenção especial às transições entre Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio;” (Brasil, 2025, p. 4).
	Capítulo III Das Dimensões do Processo de Implementação da Educação Integral em Tempo Integral Seção IV Do Currículo, das	“As orientações pedagógicas para a Educação Infantil devem promover a ampliação e a diversificação de oportunidades qualificadas para o pleno exercício dos direitos de aprendizagem, conforme

	Práticas Pedagógicas e Avaliação da Aprendizagem e do Desenvolvimento Art. 18º	estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em consonância com a BNCC e com as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, de acordo com resoluções vigentes.” (Brasil, 2025, p. 9).
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A partir da leitura das citações, é perceptível como ambos os documentos enfatizam a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, responsável pelo desenvolvimento integral das crianças, nos “aspectos cognitivos, físicos, emocionais, sociais, éticos, culturais e ambientais” (Brasil, 2025, p. 01). Independentemente do fato da oferta do Tempo Integral ou não, as duas Resoluções se preocupam com essa formação ampla do ser humano.

Os trechos também ressaltam a preocupação com a transição das etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que independentemente do modelo, integral ou não, precisam continuar vivenciando sua infância, para que essa transição possa ocorrer de forma adequada, e não como um processo abrupto:

É importante ressaltar que a criança de 5 ou 6 anos não deixa de ser criança porque vai ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Com isto, é primordial que a escola, educador e família compreendam que a continuidade se faz necessária e que as mudanças ocorram de forma natural e gradativa (Mota, 2024, p. 183).

O que a autora Mota (2024) destaca é o quanto a transição na Educação Infantil é um processo que necessita de cuidados e de planejamento, pois a criança precisa continuar sendo vista como criança, e continuar com seus direitos garantidos, “Brincar é um dever para a criança. Não é só um direito. Brincar é a extensão do direito de aprender” (Gadotti, 2009, p. 44) o que as documentações colocam e se preocupam. Incluindo estratégias e instrumentos tanto para as crianças como para as suas famílias de um planejamento adequado e do processo de compartilhar informações (Brasil, 2024).

Nesse aspecto, a Resolução CNE/CEB nº 7/2025 prevê essa continuidade da matrícula em Tempo Integral ao longo dos anos, assim como a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 aponta para um planejamento ao atendimento das matrículas da Educação Infantil, vindo também a mencionar o PNE ao correlacionar com as vagas e parametrização dessa oferta,

preocupando-se também com a priorização destas matrículas e sua expansão a escolas e territórios de maior vulnerabilidade social (Brasil, 2025), o que vem a priorizar esse aspecto de Política Pública relacionado à Educação de Tempo Integral.

Pelo último trecho apresentado no Quadro 4, observa-se que a Resolução CNE/CEB de nº 7/2025 orienta dentro do Capítulo III “Das Dimensões do Processo de Implementação da Educação Integral em Tempo Integral”, que sejam seguidas as orientações que estão dispostas na Base Nacional Comum Curricular, nas DCNEI e também nas Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, como documentos de orientação para o desenvolvimento desta etapa na perspectiva da educação em tempo integral (Brasil, 2025).

A diferenciação das documentações por seu curso natural é que a Resolução CNE/CEB nº 7/2025 aborda orientações para a Educação Infantil, porém cita os documentos orientadores próprios da etapa, de modo geral agindo com uma articulação sistêmica das etapas da Educação Básica, já a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 aponta enfaticamente a Educação Infantil, afinal é um documento pensado para tal, então seu enfoque vai redigir de forma específica para essa etapa.

Retomando o que já foi apontado no capítulo anterior, o Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009 pontua que, independentemente da nomenclatura que adote, as instituições de Educação Infantil são espaços que devem garantir uma educação coletiva (Brasil, 2009), fato ressaltado nos trechos da categoria analisada.

Portanto, considera-se de igual modo que a concepção desta etapa, independente de seu aspecto integral, vê o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, ressaltando a integração com a família e a comunidade, como as documentações e legislações anteriores já definiam (Brasil, 1990, 1996, 2009, 2014). Portanto, na análise dessa categoria não foram encontrados aspectos divergentes na escrita, apenas pontos de encontro e diálogo.

3.2 A CRIANÇA: SUJEITO PRESENTE NAS POLÍTICAS

Nesta segunda categoria de estudo, a palavra escolhida para a busca foi “criança”, a fim de compreender como o sujeito principal de todo esse processo pedagógico é concebido pelas normativas. Para isso, buscou-se a palavra “Criança” na Resolução CNE/CEB nº 1/2024, tendo sido encontrado sessenta e três vezes o descritor de busca, já na Resolução CNE/CEB nº 7/2025 o descritor aparece somente três vezes.

Dentre as recorrências que apareceram na Resolução CNE/CEB nº 1/2024, após a leitura e análise de cada uma delas foram selecionadas as que melhor pudessem expressar o que as documentações previam como direitos desse sujeito e seus significados. Já na Resolução CNE/CEB nº 7/2025, pelo número limitado de ocorrências do termo, foram copiadas/citadas todas as encontradas. Essa seleção encontra-se organizada no Quadro 5:

Quadro 5 - Categoria da criança.

DOCUMENTO	LOCAL	TRECHO
Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024	Capítulo I Disposições Gerais Art. 2º Inciso II	“a) o acesso e a permanência de bebês e crianças ao atendimento educacional” (Brasil, 2024, s.n).
	Capítulo I Disposições Gerais Art. 2º Inciso II	“c) ambientes e interações educativas planejadas e organizadas de modo a promover as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças” (Brasil, 2024, s.n).
	Capítulo I Disposições Gerais Art. 2º Inciso III	“c) orientam a construção de políticas educacionais para a promoção da equidade educacional, com ênfase na superação de desigualdades nas condições de oferta e atendimento educacional e na garantia das aprendizagens e do desenvolvimento de todos os bebês e crianças, com respeito às diferenças e às diversidades de matriz sociocultural, territorial, econômica, étnico-racial, de gênero e etária que se apresentam na população atendida” (Brasil, 2024, s.n)
	Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção I Gestão Democrática Subseção III Oferta da Educação Infantil nas modalidades da Educação Básica Art. 11 Inciso V	“articulações intersetoriais e intersecretariais para garantir o exercício dos direitos dos bebês e crianças” (Brasil, 2024, s.n).

Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção I Gestão Democrática Subseção III Oferta da Educação Infantil nas modalidades da Educação Básica Art. 12º Inciso V	“valorização e integração dos saberes e práticas das populações reconhecendo sua importância para a construção da identidade e da subjetividade dos bebês e crianças” (Brasil, 2024, s.n).
Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção I Gestão Democrática Subseção IV Transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Articulação Intersetorial para o atendimento à primeira infância Art. 3º Inciso IV	“o reconhecimento das interações e da brincadeira como elementos estruturantes do trabalho educativo com as crianças [...]” (Brasil, 2024, s.n).
Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção I Gestão Democrática Subseção IV Transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Articulação Intersetorial para o atendimento à primeira infância Art. 14 Inciso III	“a atenção rápida e conjunta aos bebês e às crianças em condições de vulnerabilidade e situação de negligência” (Brasil, 2024, s.n).
Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção I Gestão Democrática Subseção IV Transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Articulação Intersetorial para o atendimento à primeira infância Art. 14 Inciso IV	“o exercício dos bebês e das crianças aos direitos básicos de saúde e desenvolvimento integral” (Brasil, 2024, s.n).

Resolução CNE/CEB 07/2025	nº	Capítulo II Do Referencial Legal e Conceitual Art. 5º Inciso IV	“a articulação intersetorial com políticas públicas do meio ambiente, saúde, assistência social, cultura, esporte, segurança alimentar e direitos da criança e do adolescente;” (Brasil, 2025, p. 2).
		Capítulo III Das Dimensões do Processo de Implementação da Educação Integral em Tempo Integral Seção III Da Articulação Intersetorial e Integração com Territórios e Comunidades Art. 13º Inciso VII	“estabelecer parcerias e protocolos de cooperação com os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente – SGDCA, assegurando a atuação integrada da escola com conselhos tutelares, defensorias, Ministério Público e demais instâncias de proteção, defesa e controle social dos direitos tendo como foco o pleno desenvolvimento dos sujeitos” (Brasil, 2025, p. 7).

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Ao longo da pesquisa documental das Resoluções, foi possível perceber que em nenhuma delas é abordado o conceito da palavra “criança”, o sujeito central das documentações.

O primeiro aspecto que se pode visualizar é que a quantidade de citações entre as duas documentações é diferenciada, a Resolução CNE/CEB nº 7/2025 traz poucas vezes essa nomenclatura ao longo do texto, porém aponta questões cruciais, como a relação aos tempos vividos dentro da escola, nas questões de intersetorialidade e nas parcerias para a garantia dos direitos das crianças, aspectos que vêm a convergir com o conteúdo da Resolução CNE/CEB nº 1/2024.

A perspectiva do intersetorial é um dos pontos confluentes entre as documentações, a fim de garantir o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, fato que denota a potência do ser criança, assim como Malaguzzi menciona no poema *As Cem Linguagens da Criança* e que Rinaldi retoma na obra *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* “[...] a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades” (Rinaldi, 1999, p. 114).

Em se tratando da categoria “criança” é necessário ter esclarecido o que Rinaldi (1999) nos coloca na citação acima, como sujeitos potentes e de direitos, que constroem processos culturais e se integram de forma ativa na sociedade, como participantes, não como frágeis, mas sim como atuantes: “as crianças são sujeitos complexos, plurais, diversos e ao

mesmo tempo singulares, pois possuem características próprias de acordo com a faixa etária, que precisam ser conhecidas pelos docentes” (Souza; Brito, 2024, p. 56).

Ademais, também se situa a priorização do atendimento às crianças em maior situação de vulnerabilidade, como orienta dentro do Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil, o qual preconiza: “III- a atenção rápida e conjunta aos bebês e às crianças em condições de vulnerabilidade e situação de negligência” (Brasil, 2024, s.n), sendo este um dos pressupostos da escola em Tempo Integral, fornecendo um ambiente seguro de “articulação intersetorial com políticas públicas de meio ambiente, saúde, assistência social, cultura, esporte, segurança alimentar e direitos da criança e do adolescente” (Brasil, 2025, p. 2).

Como na categoria anterior, que tratava da oferta das matrículas, aqui também se enfatiza o acesso e a permanência das crianças em maior situação de vulnerabilidade, e para isso a ETI salienta a intersetorialidade, ou seja, a necessidade dos mais diversos órgãos públicos e agentes sociais para que se possa assegurar esse atendimento.

Essa articulação entre os diferentes setores contribui para proporcionar maior proteção e segurança às crianças, especialmente àquelas que se encontram em situações de vulnerabilidade social. Nessa perspectiva, Moll e Thiesen (2025), ao apresentarem as concepções de Anísio Teixeira, destacam que:

A preocupação de Anísio com escolas abandonadas metade do dia e, portanto, abertas poucas horas para crianças das classes populares, denota bem sua convicção de que as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento também estariam condicionadas à oferta de tempo de natureza curricular e pedagógica (Moll; Thiesen, 2025, p. 43).

Soma-se a isso a colocação de Moll e Thiesen (2025), ao preocupar-se com um maior tempo das escolas ou creches abertas, oferecendo maior seguridade social, ao mesmo tempo que causa preocupação com atendimento dos cuidados e das experiências e processos pedagógicos possíveis de serem ofertados.

Ao pensarmos sobre essa preocupação de Anísio Teixeira, é importante denotar que a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 enfatiza as interações e brincadeiras como fundantes do processo pedagógico, já a Resolução CNE/CEB nº 7/2025 pontua de forma mais enfática os momentos de rotina, voltando para o tópico da indissociabilidade do cuidar e educar, que serão tratados mais adiante no trabalho ao abordar a categoria do tempo.

Desse modo, os trechos apresentados no Quadro 5 evidenciam que as duas normativas estão em consonância, ainda que abordem a temática sob perspectivas distintas. A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 enfatiza especificamente a Educação Infantil, destacando de forma mais ampla a criança e seu desenvolvimento integral em suas múltiplas dimensões. Já a Resolução

CNE/CEB nº 7/2025, embora não utilize com a mesma frequência a palavra “criança” ao longo de sua redação, apresenta princípios e diretrizes que convergem com essa concepção, ampliando-a para toda a Educação Básica. Assim, as duas normativas dialogam entre si ao defenderem uma formação que considere o sujeito em sua totalidade, cada uma voltada ao contexto e aos objetivos específicos que se propõe regulamentar, sem que isso represente qualquer descontinuidade ou contradição entre os documentos.

3.3 A CONCEPÇÃO DE INTEGRAL NOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Para construir o texto da terceira categoria, definiu-se o descritor de busca “Integral”, com o objetivo de compreender como o termo integral é concebido dentro dos documentos, não somente no que se relaciona à jornada integral, mas também à formação integral abordada por eles. Ao realizar a procura da palavra na Resolução CNE/CEB nº 1 de 17 de outubro de 2024 foram identificadas sete ocorrências do termo. Já na Resolução CNE/CEB nº 7 de 1 de agosto de 2025 pode-se encontrar o descritor cento e vinte vezes ao longo do texto.

Como o enfoque estava em compreender o termo “integral” na formação das crianças e também na ampliação de jornada, após as ocorrências serem lidas foram selecionadas citações específicas ao longo das resoluções. A partir disso, os trechos foram copiados/citados e organizados no Quadro 6:

Quadro 6 - Categoria do termo integral.

DOCUMENTO	LOCAL	TRECHO
Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024	Capítulo I Disposições Gerais Art. 2º Inciso I	“Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica, oferecida em escolas de Educação Básica em termos de creche e pré-escola, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (Brasil, 2024, s.n).
	Capítulo I Disposições Gerais	“c) ambientes e interações educativas planejadas e organizadas de modo a promover as aprendizagens e o

	Art. 2º Inciso II	desenvolvimento integral dos bebês e das crianças” (Brasil, 2024, s.n).
	Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil	“o exercício dos bebês e das crianças aos direitos básicos de saúde e desenvolvimento integral” (Brasil, 2024, s.n).
	Seção I Gestão Democrática	
	Subseção IV Transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Articulação Intersetorial para o atendimento à primeira infância	
	Art. 14 Inciso IV	
	Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil	“a aplicação da legislação que incorpora profissionais de psicologia e assistência social na atenção educacional integral aos bebês e crianças” (Brasil, 2024, s.n).
	Seção I Gestão Democrática	
	Subseção IV Transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Articulação Intersetorial para o atendimento à primeira infância	
	Art. 14 Inciso VIII	
	Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil	“A Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil configura-se como seu documento de identidade, refletindo o trabalho com intencionalidade pedagógica que nelas se realiza, visando à a aprendizagem e ao desenvolvimento
	Seção III Proposta Pedagógica	
	Art. 20º	

		integral da criança [...]” (Brasil, 2024, s.n).
Resolução CNE/CEB nº 07/2025	Capítulo I Do Objeto Art. 2º	“A Educação Integral em Tempo Integral articula as etapas da Educação Básica- Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio- e suas modalidades [...]” (Brasil, 2025, p. 1).
	Capítulo II Do Referencial Legal e Conceitual Art. 3º	“A Educação Integral em Tempo Integral constitui política pública estruturante para a garantia do direito humano à educação, assegurando inclusão educacional, equidade, participação, justiça curricular e aprendizagem com qualidade social” (Brasil, 2025, p. 2)
	Capítulo II Do Referencial Legal e Conceitual Art. 3º §1ºInciso II	“a adoção de proposta curricular coerente com os princípios da Educação Integral organizada para assegurar o desenvolvimento integral dos educandos em suas dimensões cognitiva, física, social, emocional, psicossocial, ética, ambientais, política, econômica e culturais da cidadania” (Brasil, 2025, p. 2).
	Capítulo III Das Dimensões do Processo de Implementação da Educação Integral em Tempo Integral Seção I Do acesso e Permanência com Equidade Art. 8º	“Na implementação da Educação Integral em Tempo Integral, os sistemas de ensino e as escolas devem desenvolver estratégias e ações específicas que assegurem o acesso e permanência de todos, com equidade, qualidade e respeito à diversidade” (Brasil, 2025, p. 4).
	Capítulo III Das Dimensões do Processo de Implementação da Educação Integral em Tempo Integral	“a) estratégias de continuidade da matrícula em tempo integral ao longo das etapas da Educação Básica, com atenção especial às transições entre Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e

	Seção I Do acesso e Permanência com Equidade Art. 9º Inciso III	Ensino Médio” (Brasil, 2025, p. 4).
	Capítulo III Das Dimensões do Processo de Implementação da Educação Integral em Tempo Integral Seção IV Do Currículo, das Práticas Pedagógicas e Avaliação da Aprendizagem e do Desenvolvimento Art. 17º	“Os sistemas de ensino deverão estabelecer orientações pedagógicas para a Educação Integral em Tempo Integral, respeitando as especificidades de cada etapa e modalidade da Educação Básica e seus respectivos direitos ao desenvolvimento e aprendizagem” (Brasil, 2025, p. 9).

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

De modo geral, as duas legislações tratam da formação integral, visando superar essa visão de educação somente voltada para a parte cognitiva, mas sim para a totalidade do ser humano em seus aspectos físicos, sociais, emocionais, éticos, ambientais e culturais (Brasil, 2025).

O destaque para a formação integral da criança caracteriza a importância da formação ampla do ser humano em todos os seus aspectos, salientando que isso deve ser assegurado e garantido independentemente da jornada escolar:

Considerando assim o desenvolvimento plural das crianças nenhum aspecto do desenvolvimento das crianças é superior ou mais importante que outro; os aspectos não podem ser encarados de forma desarticulada e fragmentada, uma vez que se desenvolvem em conjunto (Souza; Brito, 2024, p. 56).

Reconhecendo que a ETI não está associada somente ao aumento da carga horária, mas também a uma ampliação da oferta de experiências e vivências para além do que está posto no currículo. A Educação Infantil ganha outro significado e passa a “[...] perceber que o currículo é um caminho em construção, uma produção cotidiana e coletiva, que se faz no encontro entre os sujeitos e a sua cultura [...]” (Souza; Brito, 2024, p. 53).

Esse conceito amplia a necessidade de pensar a formação para além dos espaços escolares, valorizando experiências educativas que sejam diversificadas. E, nesse aspecto, as

duas Resoluções carregam em suas descrições a mesma perspectiva, compreendendo que o termo “integral” converge para um mesmo significado.

A normativa CNE/CEB nº 7/2025, evidencia que os sistemas de ensino elaborem normativas para a Educação em Tempo Integral respeitando cada etapa da Educação Básica (Brasil, 2025), ou seja, as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil devem ser consideradas pelas instituições de ensino que desenvolvam a Educação em Tempo Integral, o que converge novamente para uma ligação entre as documentações educacionais.

Apesar do número significativo de citações ao longo das legislações, os pontos apresentam basicamente a mesma perspectiva em se tratando do descritor de busca selecionado, garantindo deste modo uma compreensão robusta e significativa do que se expressa ao falarmos de desenvolvimento integral da criança, assim como ao falarmos da Educação em Tempo Integral.

Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral, definida pela Resolução CNE/CEB nº 7/2025 como uma carga horária mínima de sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais (Brasil, 2025), não deve ser compreendida apenas como um aumento quantitativo do tempo de permanência na escola. Ao contrário, esse período ampliado precisa estar articulado a uma proposta pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral da criança, garantindo oportunidades diversificadas de aprendizagem, interação, participação, brincadeira e exploração do mundo. Assim, o tempo ampliado adquire significado educativo ao possibilitar experiências que contemplem as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, em consonância com os princípios presentes tanto nas Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024) quanto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Integral em Tempo Integral (Brasil, 2025). Dessa forma, o tempo escolar ampliado constitui-se como uma estratégia para potencializar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e não apenas como uma extensão da rotina escolar.

3.4 PARA ALÉM DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA: REPENSAR O TEMPO

Como quarta categoria a ser analisada, elencou-se a palavra “Tempo”. A partir da busca objetivou-se perceber como o tempo é concebido dentro desta etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

A partir dessa busca nos documentos norteadores, a categoria “tempo” dentro da Resolução CNE/CEB nº 1/2024 teve quatro registros, já a Resolução nº 7/2025 encontrou nessa busca sessenta e quatro ocorrências do termo.

Após a leitura e análise dos trechos, foi feita a seleção que se encontra descrita no Quadro 7:

Quadro 7 - Categoria do tempo.

DOCUMENTO	LOCAL	TRECHO
Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024	Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção I Gestão Democrática Subseção III Oferta da Educação Infantil nas modalidades da Educação Básica Art. 11 Inciso II	“promoção da acessibilidade, elaboração e adoção de estratégias, atividades, tempos e materiais diversos e inclusivos” (Brasil, 2024, s.n).
	Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção III Proposta Pedagógica Art. 21 Inciso III	“organizações de tempo que respeitam os ritmos de bebês e crianças, minimizando os tempos de espera entre os momentos da jornada” (Brasil, 2024, s.n).
Resolução CNE/CEB nº 07/2025	Capítulo II Do Referencial Legal e Conceitual Art. 3º § 1º Inciso I	“a oferta de matrículas em jornada escolar de tempo integral, obedecendo ao princípio da equidade educacional e realizada a partir de diagnóstico permanente a respeito das condições objetivas de infraestrutura física e

		pedagógica das escolas, alocação de profissionais de educação, necessidades associadas ao transporte e à alimentação escolar [...]” (Brasil, 2025, p. 2).
	Capítulo II Do Referencial Legal e Conceitual Art. 4º	“A jornada escolar da Educação Integral em Tempo Integral deverá ter carga horária diária mínima de sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, assegurando sua oferta de forma regular e permanente, em consonância com a etapa e modalidade da Educação Básica atendida” (Brasil, 2025, p. 2).
	Capítulo II Do Referencial Legal e Conceitual Art. 4º § 1º	“Integram a jornada escolar e compõem o processo educativo os tempos dedicados à alimentação, à higiene, à socialização e à convivência, assegurando intencionalidade pedagógica, infraestrutura e acompanhamento por profissionais qualificados” (Brasil, 2025, p. 2).
	Capítulo II Do Referencial Legal e Conceitual Art. 4º § 2º	“Os tempos de descanso, deslocamento interno, acolhimento e transição

		entre atividades devem ser planejados como parte da rotina escolar, respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, especialmente dos bebês e das crianças pequenas” (Brasil, 2025, p. 2).
	Capítulo III Das Dimensões do Processo de Implementação da Educação Integral em Tempo Integral Seção IV Do Currículo, das Práticas Pedagógicas e Avaliação da Aprendizagem e do Desenvolvimento Art. 17º	“Os sistemas de ensino deverão estabelecer orientações pedagógicas para a Educação Integral em Tempo Integral, respeitando as especificidades de cada etapa e modalidade da Educação Básica e seus respectivos direitos ao desenvolvimento e aprendizagem” (Brasil, 2025, p. 9).
	Capítulo III Das Dimensões do Processo de Implementação da Educação Integral e em Tempo Integral Seção IV Do Currículo, das Práticas Pedagógicas e Avaliação da Aprendizagem e do Desenvolvimento Art. 21 Inciso III	“assegurar a organização dos espaços e dos tempos no currículo escolar observando a integração permanente das experiências educativas ao longo da jornada escolar, de modo a superar a lógica de turno e contraturno e a fragmentação entre os componentes curriculares e

		atividades” (Brasil, 2025, p. 9).
--	--	-----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O tempo compreendido dentro de um contexto de Educação Infantil que reconhece as crianças e suas singularidades tem um propósito de desaceleração, pois “[...] os educadores sabem como “desperdiçar” o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo de que necessitam” (Rinaldi, 1999, p. 114). Ou seja, o tempo das crianças não é marcado exclusivamente pelo relógio, mas sim pelo tempo sentido e vivido, por isso é feito longe da pressa e da aceleração.

Nessa concepção de que o tempo das crianças é diferente do tempo dos adultos, os processos pedagógicos dentro das escolas devem levar em consideração todas as ocorrências que uma jornada ampliada (ou não) precisa ser ajustada para que esse tempo pessoal e de respeito às individualidades esteja presente (Brasil, 2024).

Diante disso, percebe-se que as documentações estão alinhadas e convergem no mesmo linear conceutivo, entendendo esse modo organizacional da rotina feita com sentido e sendo possibilidade de desenvolvimento de experiências coletivas e individuais.

Em se tratando da Resolução CNE/CEB nº 7/2025, a rotina escolar e o tempo dentro da instituição precisam ser pensados de forma ainda mais responsável, pois, como já mencionado, para poder ser caracterizada como integral, a jornada necessita de sete horas diárias ou de trinta e cinco horas semanais (Brasil, 2025).

Sequencialmente, busca além de tudo “[...] superar a lógica de turno e contraturno e a fragmentação entre os componentes curriculares e atividades” (Brasil, 2025, p. 9). Priorizando uma jornada que ocorra de forma natural e sequencial, para a Educação Infantil uma rotina estruturada e com previsibilidade, mas mais ainda composta por sentido, autonomia e respeito pela infância.

Ao conduzir a jornada escolar, processos de alimentação, higiene, socialização, convivência, descanso, deslocamento interno, acolhimento e transição entre experiências são exemplos de propostas educativas que necessitam de profissionais qualificados para realizarem seu acompanhamento (Brasil, 2025).

Para isso, a ampliação e a oferta da jornada integral precisam de atenção ao quantitativo de profissionais por crianças. Quando a escola dispõe de um bom número de educadores e funcionários, proporciona um espaço seguro para o desenvolvimento, sem

apressar a rotina de crianças e bebês e, assim como salienta Rinaldi (1999), permite a elas viver todo o tempo que necessitam.

Nesse aspecto, é necessário observarmos o que a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 traz como orientação para a quantidade de bebês/crianças por adulto:

- I - para bebês de 0 (zero) a 12 (doze) meses: 5 (cinco) bebês por educador(a);
- II - para bebês de 12 (doze) a 24 (vinte e quatro) meses: 8 (oito) bebês por educador(a);
- III - para bebês de 25 (vinte e cinco) a 36 (trinta e seis) meses: 12 (doze) bebês por educador(a);
- IV - para crianças de 37 (trinta e sete) a 48 (quarenta e oito) meses: 18 (dezoito) crianças por educador(a); e
- V - para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos: 20 (vinte) crianças por educador(a).

Aqui fica um ponto a ser observado quando se pensa na organização de uma escola em Tempo Integral: a possibilidade de atendimento, acolhimento e atenção a todos os processos de rotina, cuidado e propostas de exploração com um quantitativo de 5 bebês de 1 ano para cada educador(a); e assim progressivamente até chegarmos ao quantitativo de 20 crianças de 4 e 5 anos para cada profissional. Desse modo, precisamos nos interrogar sobre como prestar um acolhimento efetivo às crianças, respeitando o tempo delas, numa proporção tão alta de crianças por adultos.

Convém destacar ainda como as Resoluções percebem a indissociabilidade do cuidar e educar, processos intrinsecamente ligados: “educar e cuidar constituem aspectos indissociáveis, que hoje já estão normatizados pelas políticas públicas curriculares da Educação Básica - o que inclui desde a Educação Infantil ao Ensino Médio” (Souza; Nogueira, 2024, p. 64).

Ao analisar as passagens do Quadro 7, percebemos que as Resoluções trazem consonâncias em suas escritas, principalmente ao enfatizar a organização de um cotidiano respeitoso para e com as necessidades e os direitos das crianças. Esses pontos convergem com os princípios Éticos e Políticos da Educação Infantil que foram apresentados no capítulo 2.

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; (Brasil, 1999, s.n)

Tais princípios buscam assegurar a autonomia, responsabilidade, exercício da cidadania e criticidade, o que converge para um desenvolvimento de forma integral da criança para além dos aspectos cognitivos.

3.5 A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS

A última categoria analisada dentro desta pesquisa inclui a reflexão sobre o termo “Espaço”, buscando compreender o que as resoluções abordam e como percebem a importância dos espaços para o desenvolvimento educacional e das crianças. Na busca pelo termo dentro da Resolução nº 1 de 17 de outubro de 2024, foram localizados dezesseis. Já na Resolução nº 7 de 1 de agosto de 2025, foram seis vezes.

Ao serem lidas e analisadas, percebeu-se que, das vinte e duas, somente nove se correlacionavam com o objetivo da busca, conforme organização apresentada no Quadro 8.

Quadro 8 - Categoria do espaço.

DOCUMENTO	LOCAL	TRECHO
Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024	Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção I Gestão Democrática Subseção III Oferta da Educação Infantil nas modalidades da Educação Básica Art. 12º Inciso VI	“incorporação de experiências e práticas ecológicas dos territórios e integração das potencialidades ambientais e socioculturais na mediação da relação de conhecimento bebê/criança-mundo, nos diferentes espaços educativos das instituições de Educação Infantil, do entorno e da comunidade” (Brasil, 2024, s.n).
	Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção III Proposta Pedagógica Art. 21 Inciso V	“momentos diários nos espaços externos, de forma a diversificar as experiências de bebês e crianças e a evitar práticas que concentrem as interações e a brincadeira apenas nos espaços internos” (Brasil, 2024, s.n).
	Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção III Proposta Pedagógica Art. 23º Inciso IV	“espaços arejados e iluminados, com aproveitamento da ventilação e iluminação naturais; seguros, limpos e saudáveis” (Brasil, 2024, s.n).
	Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção III Proposta Pedagógica Art. 23º Inciso VI	“áreas externas para convivência, contando com espaços sombreados e ensolarados e elementos da natureza” (Brasil, 2024, s.n).

	Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção V Infraestrutura, Edificações e Materiais Art. 30º Inciso IX	“IX- espaços na sala de atividades com condições para momentos de sono e descanso e colchonetes e lençóis em bom estado de conservação” (Brasil, 2024, s.n).
	Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil Seção V Infraestrutura, Edificações e Materiais Art. 30 inciso XV	“XV- Áreas externas para convivência, contando com espaços sombreados e ensolarados que estimulem o uso cotidiano dos bebês e crianças, com proporção adequada de área em relação ao total do terreno” (Brasil, 2024, s.n).
Resolução CNE/CEB nº 07/2025	Capítulo III Das Dimensões do Processo de Implementação da Educação Integral e em Tempo Integral Seção II Da Gestão Democrática Art. 11 Seção IV	“VI- promover a melhoria contínua da infraestrutura escolar, com a criação, ampliação ou modernização de espaços pedagógicos, culturais, esportivos e de convivência, com atenção à sustentabilidade socioambiental e às mudanças climáticas” (Brasil, 2025, p. 6).
	Capítulo III Das Dimensões do Processo de Implementação da Educação Integral e em Tempo Integral Seção III Da Articulação Intersetorial e Integração com Territórios e Comunidades Art. 14 Inciso V	“incentivar a integração de ambientes e espaços comunitários, praças, parques e áreas verdes, e equipamentos públicos de diferentes tipos na realização das atividades pedagógicas planejadas intencionalmente, ampliando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos” (Brasil, 2025, p. 8).
	Capítulo III Das Dimensões do Processo de Implementação da Educação Integral e em Tempo Integral Seção III Da Articulação Intersetorial e Integração com Territórios e Comunidades Art. 14 Inciso VIII	“diversificar metodologias, materiais, formas diferenciadas de agrupamento e espaços de aprendizagem que estimulem a educação entre pares e favoreçam a convivência democrática na diversidade” (Brasil, 2025, p. 8).

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A constituição do termo “espaços” nas resoluções analisadas compreende esses ambientes como lugares permeados por intencionalidade pedagógica, capazes de favorecer experiências, interações, descobertas e aprendizagens significativas para as crianças. Nessa

perspectiva, os espaços educativos não se limitam às salas de referência ou às dependências da instituição escolar, mas abrangem também os territórios e contextos sociais nos quais as crianças vivem e constroem suas relações com o mundo.

Entretanto, pensar a ampliação desses espaços implica refletir sobre como as cidades têm sido organizadas e sobre as possibilidades reais de ocupação dos ambientes urbanos pelas crianças. Nesse sentido, Gadotti (2009) problematiza o fato de que os espaços urbanos, muitas vezes, são planejados prioritariamente para os adultos, restringindo o direito das crianças de explorar, brincar e apropriar-se da cidade como território educativo:

A cidade assusta as crianças, cada vez mais confinadas em suas casas. As crianças têm o direito de sair de casa, têm o direito de reinventar seu espaço na cidade como seu território. Elas precisam sair de casa. Por isso a cidade precisa mudar. A cidade de hoje foi construída só para os trabalhadores adultos. [...] Nas cidades onde as crianças não têm direitos, não há lugar para brincarem. Há muitos estacionamentos para os carros e poucos parquinhos para elas (Gadotti, 2009, p. 44).

A Resolução CNE/CEB nº 7/2025 desafia a integração de ambientes e espaços para além do ambiente escolar, ultrapassando os muros das escolas, o que contrasta com o que Gadotti (2009) nos aponta ao afirmar que as cidades assustam as crianças. No mesmo sentido, a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 incorpora esse desafio de integração para além do ambiente escolar e da sala de referência, assim como descrito no Capítulo II Dimensões da Qualidade da Educação Infantil:

incorporação de experiências e práticas ecológicas dos territórios e integração das potencialidades ambientais e socioculturais na mediação da relação de conhecimento bebê/criança-mundo, nos diferentes espaços educativos das instituições de Educação Infantil, do entorno e da comunidade (Brasil, 2024, s.n).

As duas Resoluções confluem entre si, reconhecendo essa expansão do território para além da instituição escolar, valorizando as práticas pedagógicas e colocando o meio como um fomentador delas.

As estruturas físicas dos espaços também são descritas ao longo das resoluções, com espaços que sejam arejados, iluminados, com ventilação adequada, seguros, limpos, adequados ao descanso, como, por exemplo, colchonetes e lençóis em bom estado de conservação (Brasil, 2024). Isso é um compromisso ético com nossas crianças, cuidar para que convivam em espaços adequados, que proporcionem bem-estar e sejam seguros ao desenvolvimento próprio de cada etapa.

Em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 1/2024, a Resolução CNE/CEB nº 7/2025 reafirma a importância dos espaços educativos ao destacar a necessidade de investimentos permanentes na infraestrutura escolar. O documento prevê a ampliação e a

modernização dos ambientes, além da oferta de espaços pedagógicos, culturais, esportivos e de convivência, compreendendo-os como elementos essenciais para a promoção de experiências educativas significativas e para o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2025).

Assim como as DCNEI (1999) propõem que as crianças convivam consigo próprias, com os demais e o ambiente:

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (Brasil, 1999, s.n).

Isso demonstra a importância dos espaços para o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento, para que as interações possam ocorrer de forma integrada. Mas para além disso, como apontado no Capítulo 2 desta pesquisa, é necessário pensar na infraestrutura.

Tudo isso sem deixar de pensar na infraestrutura (institucional ou não) e no financiamento direto para que as experiências educativas possam ser valorosas, promotoras de saberes e, principalmente, que envolva a participação dos atores centrais: estudantes, professores e comunidade (Maier; Bavaresco; Corá, 2025, p. 16-17).

Ressalta-se, assim, a necessidade de investimentos para que seja possível a oferta das estruturas propostas dentro das duas Resoluções, tanto em ambientes internos como externos, com condições e espaços adequados para que se desenvolvam todos os momentos da rotina e da convivência entre crianças, adultos e o ambiente.

Isso mostra a preocupação de ambas as resoluções e as colocações de aspectos que são principais para a construção da categoria de pesquisa. Um dos pontos a serem ressaltados entre as duas documentações é a preocupação de espaços pensados para a Educação Infantil de modo próprio a espaços internos também, já a Resolução que aborda a Educação em Tempo Integral vem priorizando o avanço dos espaços para além dos muros das escolas, porém de modo geral as duas legislações se mostram novamente em consonância entre si.

Ao finalizar o capítulo, foi possível perceber que os trechos apresentados estabelecem um diálogo consistente entre as diferentes normativas analisadas, evidenciando uma compreensão ampliada do conceito de espaço na Educação Infantil e na Educação Integral em Tempo Integral. As Resoluções CNE/CEB nº 1/2024 e nº 7/2025 convergem ao reconhecer que os espaços extrapolam os limites físicos da instituição escolar, incorporando o território, a comunidade e os diferentes contextos socioculturais como potencializadores das experiências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ao mesmo tempo, as documentações reforçam a necessidade de garantir ambientes internos adequados, seguros, acessíveis, acolhedores e pedagogicamente intencionais, demonstrando que a qualidade dos espaços físicos constitui elemento fundamental para a efetivação dos direitos das crianças. Nessa perspectiva, os espaços deixam de ser compreendidos apenas como cenários onde as práticas acontecem e passam a ser reconhecidos como elementos que proporcionam sentido ao processo educativo.

As análises também evidenciam que a Educação Integral em Tempo Integral exige investimento em infraestrutura, planejamento e articulação com os territórios, de modo que os diferentes espaços possam se constituir em oportunidades reais de interação, exploração, participação e construção de conhecimentos. Dessa forma, as normativas dialogam ao defender uma concepção de educação que reconhece a criança como sujeito de direitos e compreende os espaços, internos e externos à escola, como dimensões essenciais para seu desenvolvimento integral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar os encontros e/ou desencontros entre a Resolução CNE/CEB nº 1 de 17 de outubro de 2024, a qual “Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2024, s.n), e a Resolução CNE/CEB nº 7 de 1 de agosto de 2025, a qual “Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica” (Brasil, 2025, p. 1).

Buscou-se compreender, por meio de categorias de busca, como os documentos orientam as concepções de criança, educação/escola integral, tempo, espaço e Educação Infantil no contexto educacional brasileiro, sendo a temática principal a Educação Infantil e a Escola de Tempo Integral.

Para construir as ideias para o trabalho, primeiramente realizou-se o mapeamento dos contextos históricos da Educação Infantil e da Educação em Tempo Integral, sendo percebido o avanço das legislações ao longo dos anos, impactando na construção e na formulação da educação básica brasileira, o que possibilitou perceber como os processos legislativos acompanham o desenvolvimento social.

As legislações e de modo geral a identidade da Educação Infantil se emoldura ao decorrer dos anos através do contexto histórico e social de cada época, e a partir desses pontos são traçadas e definidas legislações, políticas públicas educacionais e resoluções (Souza, 2023, p. 27). A Política da Educação em Tempo Integral ancora-se neste mesmo viés, tendo vindo ao longo do tempo através de Programas Educacionais, Políticas Públicas, Projetos e Resoluções até o presente momento, em que volta à cena a partir de uma nova Resolução.

Para ser possível desenvolver o objetivo geral, a pesquisa adotou abordagem qualitativa, apoiada na pesquisa bibliográfica e documental, com análise dos dados produzidos com base na metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). A organização por categorias de busca se deu com base nos descritores de busca: Educação Infantil, Criança, Integral, Tempo e Espaço, as quais foram organizadas em quadros ao longo do capítulo 3.

A partir da busca dos descritores em cada um dos documentos foram encontradas diversas recorrências dos termos em maior ou em menor quantidade, cada um dos trechos foi lido e analisado, sempre buscando compreender o conceito principal do que foi proposto, e a partir das seleções dos trechos se constituíram os quadros que se encontram no capítulo 3. Os resultados evidenciaram importantes aproximações entre as resoluções analisadas, em

especial no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, na defesa do desenvolvimento integral com uma preocupação para além da ampliação de jornada, mas sim de experiências e oportunidades educacionais.

Ambas as normativas demonstraram preocupação para com a equidade, a inclusão e qualidade social. Em todos os descritores foram encontradas consonâncias significativas e importantes, ressaltando que as documentações estão alinhadas entre si e que para se analisar a Educação em Tempo Integral é preciso conhecer e perceber as normativas da etapa da Educação Básica a qual está sendo tratada. Afinal, a Resolução CNE/CEB nº 7/2025 estabelece, em seu texto, a observância de outros documentos orientadores das etapas da Educação Básica, citando, entre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução nº 1/2024. As duas normativas diferem entre si ao tratarem de enfoques diferentes, a Resolução nº 7/2025 vai buscar normatizar e orientar todo o campo da Educação Básica, já a Resolução nº 1/2024 tem como parâmetros a etapa própria da Educação Infantil.

As análises também demonstram que a concepção de Integral presente na Educação Infantil é fortemente ligada às vivências da própria infância, do brincar e das interações do cotidiano infantil, muito além do aumento da carga horária, mas sim conectada ao desenvolvimento integral da criança. Concepções como o tempo e o espaço definiram conclusões importantes para o estudo, tratando da rotina escolar, dos momentos de higiene, alimentação e descanso; conjuntamente com a proposição de espaços adequados, ambientes arejados, iluminados e com instalações apropriadas para descanso (Brasil, 2024; 2025).

Compreende-se que o estudo atingiu seu objetivo inicial, a partir do percurso metodológico definido, uma vez que os resultados encontrados propiciaram uma visão ampliada e integradora da Educação em Tempo Integral na Educação Infantil. Mesmo que não haja uma documentação específica que una as duas questões, elas confluem entre si e ali se percebe a necessidade de se analisar as documentações como um todo e não de forma isolada.

Este Trabalho de Conclusão de Curso contribuiu para ampliar as discussões que se deparam com as relações entre a Educação Infantil e a Educação Integral em Tempo Integral, considerando de forma especial a recente publicação das normativas que foram analisadas. Ao estabelecer as aproximações e distanciamentos, o estudo evidenciou conceitos importantes e construções sólidas de documentos que são essenciais no período atual dentro do campo da educação brasileira.

De modo pessoal, a pesquisa trouxe indagações e desafios à pesquisadora, que ao percorrer o histórico da Educação Infantil e da Educação em Tempo Integral encontrou nuances da educação brasileira, projetos que foram deixados de lado e descontinuados, mas

também as percepções de avanço em se tratando de conceitos como Infância e Criança e como as documentações passaram a tratar da etapa da Educação Infantil.

Outro aspecto que merece reflexão é o fato de que temos políticas públicas construídas com base nos princípios democráticos, anunciados desde 1988 com a Constituição Federal, mas que, na prática, ainda não conseguem ser concretizados. Convivendo no dia a dia nas escolas e na secretaria de educação, é perceptível que muitas das proposições presentes nas Resoluções ainda estão distantes de serem realizadas, revelando desafios que ainda precisam ser enfrentados para que os direitos e princípios nelas previstos se materializem plenamente no contexto educacional.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa esteve centrada em análises documentais, não contendo investigações práticas sobre a implantação dessas normativas nas instituições educativas, ficando aqui registrada uma provocação a novas pesquisas para que se possa investigar como as propostas de Educação Integral em Tempo Integral são desenvolvidas de forma prática na etapa da Educação Infantil, quais os desafios, possibilidades e impactos no cotidiano das escolas, nas experiências das crianças e bebês e dos pais e da comunidade escolar.

Desse modo, conclui-se que ao pensarmos sobre a Educação Integral para a infância é necessário ampliar mais do que a permanência das crianças na escola, o que exige reconhecer a criança em sua formação integral, respeitando espaços, tempos, vivências, buscando o respeito pelas “cem linguagens da criança” (Malaguzzi, 1999).

Visando uma educação comprometida com a formação humana, com equidade e com o respeito aos direitos da criança, pontuamos novamente um trecho do poema do início deste estudo: “A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubam-lhe noventa e nove” (Malaguzzi, 1999, p. s/p). Essas palavras nos convidam a refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas, os espaços educativos, a organização da rotina e as experiências de aprendizagem oferecidas às crianças. Ao mesmo tempo, provocam o desafio de manter vivo o olhar sensível e o encantamento diante das múltiplas formas pelas quais as crianças percebem, interpretam e descobrem o mundo, ensinando-nos, diariamente, novas possibilidades de ser, aprender e se relacionar, afinal “as cem existem!”.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p. Disponível em: http://academia.edu/34435523/LAURENCE_BAROIN_livro_analise. Acesso em: 22 nov. 2025

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 135/2024. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025. 187 p. ISBN 978-65-5676-597-6 (PDF). Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/685819/CF88_EC135_2025_separat_a.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159281-rceb001-99-1&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, entre outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm . Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 17, de 12 de janeiro de 2010**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf-arq/port_17_120110.pdf. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun.

2014. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 22 nov. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Qualidade e equidade na Educação Infantil**: princípios, normatização e políticas públicas. Brasília, DF: MEC/SEB, 2024. 68 p. ISBN 978-65-992607-7-3. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 out. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2024/rceb001_24.pdf. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Escola em Tempo Integral**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/programa>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/agosto-de-2025/rceb007_25.pdf. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; DA SILVA, Brunna Alves. **A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>. Acesso em: 15 out. 2025.

CABRAL, Mayara Farias. **Escolas de tempo integral na educação infantil em Marília/SP: da política educacional à rotina institucional**. 2024. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/16cfba01-8d1d-4f4b-a035-eedbca415e93>.

Acesso em: 9 jul. 2026.

DA SILVA, Eloênia Oliveira; BETLINSKI, Carlos. **Legislação educacional brasileira e a construção da autonomia nas escolas**. *Criar Educação*, v. 9, n. 3, p. 145-165, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/5957> Acesso em: 15 out. 2025.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KERISIT, Michele. **O delineamento de pesquisa qualitativa**. 2023. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/1256>. Acesso em: 5 nov. 2025.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 out. 2025.

HANSEN, Fabiana Cristina. **Por uma política pública de educação integral na educação infantil: desafios da gestão escolar e municipal**. 2021. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4139>. Acesso em: 9 jul. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Painel de Monitoramento do PNE**. Brasília, DF: INEP, 10 nov. 2020 (atualizado em 24 jun. 2025). Disponível

em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 22 nov. 2025.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)**. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136305>. Acesso em: 9 jul. 2026.

LIPPI, Elisiane Andreia; FUSSINGER, Natana; LOPES, Valéria Bertoletti. Olhares para as crianças e suas infâncias no decorrer dos tempos. In: SOUZA, Flávia Burdzinski de; SANTOS, Gardia Maria (org.). **Saberes da docência para a Educação Infantil: Entre Reflexões Teóricas, Poesias e Crônicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 31-52.

MAIER, Lidiane Rosoni; BAVARESCO, Joel; CORÁ, Elísio José. Escola em Tempo Integral: Formação Continuada Para Secretarias de Educação da Região Sul do Brasil. In: MOURA, Alexandre Carvalho de; MATIELLO, Alexandre Mauricio; GONÇALVES, Ana Cecília

Teixeira; BONOTTO, Danusa de Lara; FRANCO, Gilse Maria de Souza; SEGANFREDO, Katia Aparecida (orgs). **Tempos de outro aprender**: a educação integral como caminho para a humanização e a prática da democracia. São Paulo: Pacco Editorial, 2025. p. 13-28.

MOTA, Eloisa. O Fogo: A Simbologia da Despedida da Educação Infantil. In: SOUZA, Flávia Burdzinski de; SANTOS, Gardia Maria (orgs). **Saberes da Docência Para a Educação Infantil**: Entre Reflexões Teóricas, poesias e crônicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 183-186.

MOLL, Jaqueline; THIESEN, Juarez da Silva. Escola, **Democracia e Currículo**: Entretecendo os fios da história para pensar a educação integral. In: MOURA, Alexandre Carvalho de; MATIELLO, Alexandre Mauricio; GONÇALVES, Ana Cecília Teixeira; BONOTTO, Danusa de Lara; FRANCO, Gilse Maria de Souza; SEGANFREDO, Katia Aparecida (orgs). **Tempos de outro aprender**: a educação integral como caminho para a humanização e a prática da democracia. São Paulo: Pacco Editorial, 2025. p. 29-46

MOLL, Jaqueline. Palavras iniciais. In: CORÁ, Elcio José (org.). **Reflexões acerca da educação em tempo integral**. Curitiba: CRV, 2014. p. 7-13.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por Escrito, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875> Acesso em: 28 out. 2025.

PENTEADO, Juliana Faria Góes. **A escola e a educação para a infância na perspectiva de uma educação integral**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20953>. Acesso em: 9 jul. 2026.

PEROTI, Kátia Aparecida Dias. **A ampliação da jornada escolar da criança**: da invisibilidade ao protagonismo. 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br/items/ec93e083-dd36-4399-99db-80a6da001a62>. Acesso em: 9 jul. 2026.

RICHARTZ, Terezinha. **Metodologia ativa**: a importância da pesquisa na formação de professores. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, v. 13, n. 1, p. 296-304, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2422> Acesso em: 28 out. 2025.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/56781325/2113-7552-1-PB.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

SOUZA, Flávia Burdzinski de. **Eu vejo o futuro repetir o passado**: a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019–2022) para as crianças da educação infantil brasileira. 2023. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2023. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2516>. Acesso em: 28 out. 2025.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Ética, docência e infância(s). In: CENCI, Angelo Vitorio *et al.* (org.). **Ética e docência**. Passo Fundo: UPF Editora, 2024. p. 59-71. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/etica_e_docencia_ebook.pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; BRITO, Janaina MarquetiHerzogenrath de. Crianças e Currículo na Educação Infantil: Interagir e Brincar como Forma de se Apropriar do Mundo. In: SOUZA, Flávia Burdzinski de; SANTOS, Gardia Maria (orgs). **Saberes da Docência Para a Educação Infantil**: Entre Reflexões Teóricas, poesias e crônicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 53- 73

META 6. **Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação**. Painel interativo. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieYTAxM2M0OGltYjk3MS00YjhhLTg4YzEtZWJjZDUwM2Y3ZTAyIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 9 jul. 2026.