

**UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LÍGIA BITENCOURT OLIVEIRA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM NOSSA SENHORA DO
SOCORRO/SE (2018-2023)**

ARACAJU

2025

LÍGIA BITENCOURT OLIVEIRA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM NOSSA SENHORA DO
SOCORRO/SE (2018-2023)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Tiradentes –
Doutorado, como requisito parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Formação
Docente

ORIENTADORA: Profa. Dra. Andréa Karla
Ferreira Nunes

ARACAJU

2025

O48i Oliveira, Lígia Bitencourt
A implementação da base nacional comum curricular na educação infantil [manuscrito] : um estudo de caso em Nossa Senhora do Socorro/SE (2018-2023) / Lígia Bitencourt Oliveira. – Aracaju, SE : 2025.
150 f. : il.

Orientadora: Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, 2025.

1. BNCC. 2. Educação infantil. 3. Políticas curriculares. 4. Políticas educacionais. I. Nunes, Andréa Karla Ferreira, orient. II. Título.

CDU: 371.214.14:373.2(813.7)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em 12/03/2025

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

ANDREA KARLA FERREIRA NUNES

Data: 19/03/2025 13:08:32-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes (Orientadora)
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)



Documento assinado digitalmente

RONY REI DO NASCIMENTO SILVA

Data: 11/04/2025 18:03:15-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Rony Rei do Nascimento Silva
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)



Documento assinado digitalmente

SIMONE SILVEIRA AMORIM

Data: 14/04/2025 15:39:54-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dra. Simone Silveira Amorim
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)



Documento assinado digitalmente

SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS

Data: 23/03/2025 21:06:13-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos
Universidade Estácio de Sá (UNESA)



Assinado por: Evangelina da
Natividade Camelo Bonifácio
Correia da Silva
Identificação: 803858394
Data: 2025-03-20 às 09:27:55

Prof. Dra. Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança



Documento assinado digitalmente

NUBIA JOSANIA PAES DE LIRA

Data: 11/04/2025 07:24:39-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Núbia Josania Paes de Lira
Secretaria Municipal da Educação de Aracaju

AGRADECIMENTOS

Escrever esta tese foi uma jornada intensa, desafiadora e transformadora. Chegar até aqui não teria sido possível sem o apoio, a fé e o amor de tantas pessoas especiais.

A Deus, minha gratidão infinita. Cada página escrita, cada obstáculo superado, foi sustentado por Sua graça.

Ao meu esposo, meu porto seguro. Você acreditou em mim quando eu mesma hesitei. Esta vitória, meu amor, é nossa.

À minha família, minha base e meu alicerce. Meu irmão e minhas irmãs, obrigada por fortalecerem minha história. Minhas sobrinhas “Marias”, Maria Clara e Maria Beatriz, amor em sua forma mais pura, me lembram da beleza da vida. Meu querido sobrinho Lucas Emanuel, você é a alegria que contagia. E você, Mateus Ricardo, presente em cada amanhecer e entardecer, vibrando a cada vitória. Sua presença foi luz nesta jornada.

Aos meus pais, que me ensinaram o valor do esforço, da educação e da resiliência. Esta conquista reflete tudo que vocês plantaram em mim.

Aos meus cunhados e cunhadas, pelo apoio indireto ao longo desta jornada.

Aos meus tios, tias, primos e primas, a rede de apoio que me envolve com carinho e torcida.

À minha orientadora, Andrea Karla, minha gratidão pela paciência, pela escuta atenta e pelos direcionamentos precisos. Suas palavras de incentivo e sua confiança em meu trabalho foram fundamentais para que esta pesquisa tomasse forma e significado.

Aos professores da banca avaliadora, que dedicaram tempo e conhecimento para contribuir com este estudo. Cada sugestão, cada questionamento foi um convite ao aprimoramento e crescimento. Obrigada pelo olhar atento e generoso.

Aos amigos que o doutorado me presenteou, que tornaram esta jornada mais leve e significativa. Juliana, sua amizade virtual foi um conforto constante. Mateus, Morgana e Ana Débora, vocês foram fonte de energia, ânimo e respiro nos momentos em que tudo parecia pesado. Vânia, obrigada pelas orientações compartilhadas e por sua generosidade em dividir conhecimento. Sem vocês, este percurso teria sido solitário.

À minha amiga Patrícia Protázio, pelas trocas de mensagens, pelas conversas e, especialmente, pela parceria ao meu lado durante as entrevistas. Sua presença fez toda a diferença.

À SEMED, pelo apoio necessário concedido para que este estudo se tornasse realidade.

Aos professores, gestores e técnicos que generosamente compartilharam suas experiências e conhecimentos nas entrevistas, minha eterna gratidão. Sem a colaboração de vocês, esta pesquisa não teria ganhado vida.

A cada um que, de alguma forma, contribuiu para esta jornada, deixo aqui meu mais sincero agradecimento. Esta vitória é um reflexo do apoio, do carinho e da fé que recebi ao longo do caminho.

RESUMO

A tese integra o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED/UNIT), na linha de pesquisa Educação e Formação Docente, focando na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil em Nossa Senhora do Socorro, SE, vinculada ao Grupo de Pesquisa, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade (GPDACC). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um marco na educação brasileira, estabelecendo diretrizes fundamentais para o desenvolvimento e implementação de currículos em todas as etapas da Educação Básica, tornando este estudo relevante. Os participantes da pesquisa incluem docentes da Educação Infantil, especificamente de turmas de pré-escola, diretores e técnicos pedagógicos do município. O objetivo principal do estudo é compreender o processo de implementação da BNCC na Educação Infantil em Nossa Senhora do Socorro, de 2018 a 2023, guiado pela questão: Quais foram os principais fatores estruturais, políticos e pedagógicos que influenciaram a implementação da BNCC e como esses fatores determinaram os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelas instituições de ensino para superá-los? Esta tese se configura como um estudo de caso, fundamentado na metodologia de Yin (2016). O texto fundamenta-se em conceitos de Políticas Públicas Educacionais, Políticas Curriculares, BNCC (2018) e Educação Infantil, analisados por autores como Ball e Mainardes (2021; 2022), Kramer (2020), e Barbosa (2009). Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com elementos descritivos, utilizando pesquisa de campo, estudo bibliográfico e documental. A coleta de dados abrangeu quatro escolas de Educação Infantil, uma em cada distrito das diferentes microrregiões do município. Para análise, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo, organizando, categorizando e interpretando os dados com uso da triangulação, visto que a pesquisa possui duas frentes: análise documental e resultados de entrevistas semiestruturadas, permitindo inferir o pressuposto da pesquisa. A pesquisa revelou que a implementação da BNCC e as formações continuadas provocaram mudanças significativas na estrutura e práticas nas escolas. A BNCC impulsionou transformações pedagógicas, enfatizando o planejamento colaborativo e metodologias ativas. Os encontros de formação continuada relacionadas à BNCC foram essenciais na revisão dos planejamentos escolares, resultando em planos de aula mais estruturados e com objetivos claros. Além disso, tornaram a rotina escolar mais flexível, permitindo a integração de novas atividades e projetos que atendem às necessidades dos alunos e exigências curriculares.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Políticas Curriculares. BNCC. Educação Infantil.

ABSTRACT

The thesis is part of the Postgraduate Program in Education (PPED/UNIT), in the research line Education and Teacher Training, focusing on the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) in Early Childhood Education in Nossa Senhora do Socorro-SE, linked to the Research, Assessment, Curriculum and Contemporaneity Group (GPDACC). The National Common Curricular Base (BNCC) is a milestone in Brazilian education, establishing fundamental guidelines for the development and implementation of curricula in all stages of basic education, making this study relevant. The research participants include Early Childhood Education teachers, specifically from preschool classes, principals and pedagogical technicians from the municipality. The main objective of the study is to understand the process of implementing the BNCC in Early Childhood Education in Nossa Senhora do Socorro, from 2018 to 2023, guided by the question: What were the main structural, political, and pedagogical factors that influenced the implementation of the BNCC and how did these factors determine the challenges faced and the strategies adopted by educational institutions to overcome them? This thesis is configured as a case study, based on Yin's methodology (2016). The text is based on concepts of Public Educational Policies, Curricular Policies, BNCC (2018), and Early Childhood Education, analyzed by authors such as Ball and Mainardes (2021; 2022), Kramer (2020), and Barbosa (2009). Methodologically, the research adopts a qualitative approach, of an exploratory nature, with descriptive elements, using field research, bibliographic, and documentary study. Data collection covered four Early Childhood Education schools, one in each district of the different micro-regions of the municipality. For analysis, the content analysis technique was applied, organizing, categorizing and interpreting the data using triangulation, since the research has two fronts: documentary analysis and results of semi-structured interviews, allowing the research premise to be inferred. The research revealed that the implementation of the BNCC and ongoing training brought about significant changes in the structure and practices of the schools. The BNCC drove pedagogical transformations, emphasizing collaborative planning and active methodologies. The ongoing training meetings related to the BNCC were essential in reviewing school plans, resulting in more structured lesson plans with clear objectives. In addition, they made the school routine more flexible, allowing the integration of new activities and projects that meet the needs of students and curricular requirements.

Keywords: Educational Policies. Curricular Policies. BNCC. Early Childhood Education.

RESUMEN

La tesis se enmarca en el Programa de Postgrado en Educación (PPED/UNIT), en la línea de investigación Educación y Formación del Profesorado, con foco en la implementación de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) en la Educación Infantil en Nossa Senhora do Socorro-SE, vinculada al Grupo de Investigación, Evaluación, Currículo y Contemporaneidad (GPDACC). La Base Curricular Nacional Común (BNCC) es un marco en la educación brasileña, estableciendo directrices fundamentales para el desarrollo e implementación de los currículos en todas las etapas de la educación básica, lo que hace relevante este estudio. En la investigación participan docentes de Educación Infantil, específicamente de clases preescolares, directores y técnicos pedagógicos del municipio. El objetivo principal del estudio es comprender el proceso de implementación de la BNCC en la Educación Infantil en Nossa Senhora do Socorro, de 2018 a 2023, guiado por la pregunta: ¿Cuáles fueron los principales factores estructurales, políticos y pedagógicos que influyeron en la implementación de la BNCC y cómo estos factores determinaron los desafíos enfrentados y las estrategias adoptadas por las instituciones educativas para superarlos? Esta tesis se configura como un estudio de caso, basado en la metodología de Yin (2016). El texto se fundamenta en conceptos de Políticas Educativas Públicas, Políticas Curriculares, BNCC (2018) y Educación Infantil, analizados por autores como Ball y Mainardes (2021; 2022), Kramer (2020) y Barbosa (2009). Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio, con elementos descriptivos, utilizando la investigación de campo, el estudio bibliográfico y documental. La recolección de datos abarcó cuatro escuelas de Educación Infantil, una en cada distrito de las diferentes microrregiones del municipio. Para el análisis se aplicó la técnica de análisis de contenido, organizando, categorizando e interpretando los datos mediante triangulación, ya que la investigación tiene dos frentes: análisis documental y resultados de entrevistas semiestructuradas, permitiendo inferir el supuesto de la investigación. La investigación reveló que la implementación del BNCC y la capacitación continua generaron cambios significativos en la estructura y las prácticas de las escuelas. La BNCC impulsó transformaciones pedagógicas, enfatizando la planificación colaborativa y las metodologías activas. Las reuniones de educación continua relacionadas con la BNCC fueron esenciales para revisar los planes escolares, dando como resultado planes de lecciones más estructurados y con objetivos claros. Además, flexibilizaron la rutina escolar, permitiendo la integración de nuevas actividades y proyectos que atiendan las necesidades de los estudiantes y los requerimientos curriculares.

Palabras clave: Políticas Educativas. Políticas Curriculares. Centro Nacional de Contabilidad. Educación Infantil.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BDTD	Base de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CACs	Caderno de Atividades Complementares
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMESO	Conselho Municipal de Educação de Nossa Senhora do Socorro
CNS	Conselho Nacional da Saúde
CONSED	Conselho Nacional de Secretaria de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEGEAP	Departamento de Gestão da Educação e da Aprendizagem
DGE	Departamento de Gestão Escolar
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONGs	Organização Não Governamentais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da BNCC

ProFor	Programa de Formação Continuada
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SE	Sergipe
SEED	Secretaria de Estado de Educação
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIT	Universidade Tiradentes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa localizando as quatro escolas por distritos do Município de Nossa Senhora do Socorro, no estado de Sergipe	28
Figura 2: Abordagem de Ciclo de Políticas.....	40
Figura 3: Linha do tempo da Constituição Federal de 1988 à BNCC.....	44
Figura 4: Organização Curricular proposta pela BNCC para a etapa da Educação Infantil ...	56
Figura 5: Base Nacional Comum Curricular	59
Figura 6: Competências gerais da BNCC.....	64
Figura 7: Estrutura e organização da BNCC – Educação Básica.....	65
Figura 8: Estrutura da BNCC – Educação Infantil.....	66
Figura 9: BNCC – Educação Infantil (direitos de aprendizagem e campos de experiências).69	
Figura 10: Divulgação e realização das formações ProFOR–Socorro	88
Figura 11: Realização online da formação ProFOR–Socorro	88
Figura 12: Imagem do slide da formação da implementação do Currículo de Sergipe em Nossa Senhora do Socorro/SE.....	91
Figura 13: Imagem do slide da Jornada Pedagógica para implementação do Currículo de Sergipe em Nossa Senhora do Socorro.....	91
Figura 14: Formação Pedagógica para os docentes – online.....	92
Figura 15: Imagem da formação continuada presencial para docentes	92
Figura 16: Imagem da formação continuada presencial para gestores.....	93
Figura 17: Capa dos cadernos pedagógicos da rede de ensino de Nossa Senhora do Socorro/Educação Infantil	94
Figura 18: Organização da estrutura do caderno complementar da Educação Infantil	95
Figura 19: Capa e contracapa do CACs/Pré-escola 1.....	96
Figura 20: Atividades do CACs/Pré-escola 1.....	96
Figura 21: Mapa – Localização do município de Nossa Senhora do Socorro em Sergipe	99
Figura 22: Cidade de Nossa Senhora do Socorro	99
Figura 23: Fachada frontal – E1	102
Figura 24: Fachada frontal E2	104
Figura 25: Fachada frontal E3	107
Figura 26: Fachada frontal E4	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo do público da pesquisa	29
Quadro 2: Identificação das teses e dissertações (2019–2023).....	34
Quadro 3: Documentos Legais e Normativos da Educação Infantil no Brasil, desde a CF/1988 até a implementação da BNCC.....	58
Quadro 4: Cronograma de atividades 2018 – ProBNCC	85
Quadro 5: Quantitativo de estudantes por segmento E1	102
Quadro 6: Quantitativo de Funcionários E1.....	103
Quadro 7: Estrutura Física E1	103
Quadro 8: Quantitativo de estudantes por segmento E2	105
Quadro 9: Quantitativo de Funcionários E2.....	105
Quadro 10: Estrutura Física E2	106
Quadro 11: Quantitativo de alunos por segmento E3	107
Quadro 12: Quantitativo de Funcionários E3.....	108
Quadro 13: Estrutura Física E3	108
Quadro 14: Quantitativo de alunos por segmento E4	110
Quadro 15: Quantitativo de Funcionários E4.....	111
Quadro 16: Estrutura Física E4	112
Quadro 17: Cronograma de aplicação das entrevistas	114
Quadro 18: Categoria 1 e subcategorias.....	117
Quadro 19: Categoria 2 e subcategorias.....	118
Quadro 20: Categoria 3 e subcategorias.....	118
Quadro 21: Categoria 4 e subcategorias.....	119
Quadro 22: Esboço inicial do quadro de categorias.....	119
Quadro 23: Categorização linha a linha	120
Quadro 24: Consolidação de subcategorias	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Frequências totais por categoria	126
Gráfico 2: Frequência de menções por subcategorias	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição da matrícula na rede municipal de ensino de Nossa Senhora do Socorro/2024	100
---	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 INTRODUÇÃO	23
1.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: MAPEANDO O CAMINHO DA PESQUISA	31
1.2 TRILHA DO CONHECIMENTO: ENTRE TESES E DISSERTAÇÕES	33
2 EXPLORANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	39
2.1 CONECTANDO POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL	41
2.1.1 Contexto histórico: da Constituição Federal de 1988 à BNCC	42
2.2 A BNCC COMO POLÍTICA EDUCACIONAL	59
2.3 A BNCC EM AÇÃO: REFORMULANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL	63
2.4 VIVENCIANDO A INFÂNCIA: A BNCC E A EDUCAÇÃO INFANTIL	73
3 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM NOSSA SENHORA DO SOCORRO/SE..	81
3.1 OLHARES PARA O FUTURO: A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SERGIPE E NOSSA SENHORA DO SOCORRO	81
3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM NOSSA SENHORA DO SOCORRO/SE	87
3.3 DESVENDANDO O CENÁRIO: UMA VISÃO DO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	98
3.3.1 Onde tudo aconteceu: O local da pesquisa.....	98
3.3.2 O ambiente em foco: Detalhando o contexto da pesquisa.....	101
4 ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS.....	113
4.1 CAMINHOS TRAÇADOS: DA CONCEPÇÃO À APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	113
4.2 DESVENDANDO NARRATIVAS: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	116
4.3 CONSTRUINDO A ESTRUTURA: METODOLOGIA E CATEGORIAS.....	117
4.4 ANALISANDO E REFINANDO O QUADRO DE CATEGORIAS.....	127
4.5 REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	139
ANEXO A – FOLHA DE ROSTO	146

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	147
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE/RCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº510/2016, CONEP/MS.....	148
APÊNDICE B – ENTREVISTA PROFESSOR(A)	149
APÊNDICE C – ENTREVISTA DIRETOR(A)	150
APÊNDICE D – ENTREVISTA ASSESSORA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	151

APRESENTAÇÃO

Uma jornada pessoal e profissional: Entrelaçando histórias e saberes

*Hoje, sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional...
O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.
Antônio Nóvoa (2014)*

Toda caminhada começa com um ponto de partida, um marco inicial. Uma boa maneira de introduzir este trabalho é por meio da apresentação do caminho percorrido, desde a graduação, passando pela experiência como docente da rede de ensino de Nossa Senhora do Socorro, Sergipe, até o ingresso no Doutorado. Assim, peço licença para utilizar o pronome “eu” na primeira pessoa do singular com o propósito de que seja mais bem compreendida a motivação que despertou meu interesse pela temática.

O interesse pela docência surgiu em minhas brincadeiras ainda criança. Enquanto outras crianças brincavam de esconde-esconde ou de pega-pega, eu montava minha própria sala de aula no quintal de casa, utilizando bonecas e bichinhos de pelúcia como alunos. Com livros e cadernos rabiscados, criava um ambiente de aprendizado onde eu assumia o papel de professora. Minha lousa improvisada consistia em um pedaço de papelão, e cada palavra escrita nela representava uma lição desenhada. Na minha fantasia infantil, eu já vislumbrava o desejo de crescer e me tornar uma professora de verdade.

A minha inserção no campo da Educação Infantil se deu por meio de concurso público (Edital 001/2005), realizado para o cargo de Professor I no Município de Nossa Senhora do Socorro/SE. Após ser aprovada, comecei a atuar em salas de aula da Educação Infantil, trabalhando com crianças de quatro anos de idade. No mesmo ano, eu concluí o curso de Pedagogia, pela Faculdade Pio Décimo em Aracaju.

A partir desse momento, passei vários meses dedicando-me à docência até assumir minha primeira função de gestão em 2006, na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, onde fui designada como professora formadora do Programa Gestar Português¹. Continuando nessa trajetória, entre os anos de 2008 e 2010, integrei a equipe gestora da Escola Municipal Nossa Senhora do Socorro², exercendo a função de vice-diretora.

¹ Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, iniciativa voltada para a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), promovido pelo Ministério da Educação. O objetivo principal do programa é melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das competências de leitura, escrita e análise linguística dos alunos.

² A escola oferece turmas de Educação Infantil (Pré-escolas de 4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (6 anos).

Em 2010, ingressei no curso de mestrado em Ciências da Educação³, com foco na Pedagogia Empresarial, buscando explorar um outro campo de atuação para o pedagogo. No entanto, não me identifiquei com essa área e concluí o curso sem me aprofundar nela. Retornando às atividades pedagógicas em 2012, assumi a coordenação de um dos Pólos do ProJovem⁴. Posteriormente, entre os anos de 2014 e 2017, coordenei o ProInfo⁵ e no início do ano de 2018 assumi a coordenação municipal da Educação Infantil⁶.

No contexto nacional daquela época, o Ministério da Educação (MEC) liderava um movimento voltado para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar das críticas, a BNCC é aprovada e chega como um documento orientador que estabelece o conjunto de competências, habilidades e aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Santos, K., 2024).

Na Educação Infantil a BNCC desempenha um papel importante ao estabelecer diretrizes claras para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos, buscando respeitar as especificidades de cada faixa etária, promovendo perspectivas para as práticas pedagógicas que valorizem o brincar como uma forma fundamental de aprendizagem.

A BNCC, que representa um marco na educação brasileira, foi oficialmente homologada em dezembro de 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e, em um passo subsequente, em dezembro de 2018, para o Ensino Médio.

No cenário educacional contemporâneo, a implementação da BNCC tornou-se um tema central nas discussões e estratégias de desenvolvimento educacional em todos os níveis, desde o estadual até o municipal. Minha gestão à frente da coordenação municipal da Educação Infantil foi influenciada por esse contexto, exigindo não apenas uma compreensão aprofundada das diretrizes da BNCC, mas também um compromisso com a sua efetiva implementação. A tarefa envolveu um trabalho colaborativo intenso para alinhar os currículos locais com os padrões nacionais. Diante desse cenário, surge a minha motivação com o tema “BNCC e Educação Infantil”.

No segundo semestre de 2018, um novo capítulo se abriu em minha jornada acadêmica

³ Pela Universidade Lusófona/Lisboa.

⁴ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) é um programa educacional voltado para jovens entre 18 e 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental e desejam obter uma formação básica. Seu principal objetivo é oferecer uma oportunidade de educação para aquelas pessoas que por algum motivo não tiveram acesso a uma Educação Básica de qualidade.

⁵ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Educação Básica.

⁶ Durante o período em que coordenei essa modalidade, a rede de ensino abrangia uma dimensão de 45 escolas, atendendo cerca de aproximadamente 5.000 estudantes (entre 0 e 5 anos) e contando com quase 150 professores.

na Universidade Tiradentes (UNIT), na cidade de Aracaju (SE). Fui selecionada para participar de disciplinas isoladas nos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Essa experiência inicial, sob a orientação da professora Dra. Vera Maria dos Santos na disciplina de História da Educação, foi fundamental para acender a chama da minha proposta de pesquisa.

Todavia, em 2020, devido aos efeitos da pandemia e à crise de saúde pública provocada pela COVID-19, doença disseminada por diversas cepas do Coronavírus, as aulas foram suspensas, consequentemente as formações continuadas para professores também foram interrompidas. Diante desse cenário, surgiu o interesse em dar continuidade ao aprimoramento da minha qualificação profissional, com o objetivo de realizar o doutorado em educação.

A efetiva oportunidade de cursar o doutorado surgiu em 2021, com a admissão no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT), na linha de pesquisa Formação Docente. Inicialmente, integrei o Grupo de Estudos e Pesquisas Colonização, Cultura e Educação, liderado pela Dra. Vera Maria dos Santos, no âmbito do Programa de Pós-Graduação da UNIT.

Contudo, o percurso acadêmico tomou uma nova direção. Nesse cenário de transformação, a professora Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes surgiu como uma luz, trazendo com ela um novo capítulo repleto de cores e sonhos. Após discussões e alinhamentos, definimos o tema da proposta de estudo: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil. A pesquisa concentra-se nas ações de formação docente para a implementação da BNCC, buscando avaliar possíveis adaptações ou inovações nas práticas pedagógicas na rede municipal de Nossa Senhora do Socorro, Sergipe. Assim, sob a orientação da Dra. Andrea Karla, estabelecemos como objeto de estudo a BNCC na Educação Infantil e a Formação de Professores no contexto de Nossa Senhora do Socorro.

Entretanto, após a qualificação e a partir das provocações levantadas pelos membros da banca, optamos por estabelecer como proposta de estudo: a BNCC na Educação Infantil, com ênfase no processo de implementação da BNCC. Tendo como objeto de estudo: a implementação da BNCC na Educação Infantil, com um enfoque específico no município de Nossa Senhora do Socorro, durante o período de 2018 a 2023.

O objeto de estudo escolhido reflete minha trajetória profissional e meu interesse em contribuir para a melhoria da Educação Infantil. Essa escolha é fundamentada na minha experiência como integrante da SEMED, na qual atuei como coordenadora municipal da Educação Infantil, desenvolvendo e conduzindo atividades de formação continuada de professores dessa etapa.

Essa jornada acadêmica e profissional é um reflexo do meu comprometimento com a educação e com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam às necessidades atuais da Educação Infantil. Assim sendo, essa trajetória não apenas marca meu desenvolvimento acadêmico e profissional, mas também evidencia a importância da pesquisa aplicada à prática educativa, especialmente no contexto da Educação Infantil.

A escolha do tema e do objeto de estudo reflete um compromisso com a transformação da realidade educacional, por meio da investigação e da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as políticas educacionais vigentes.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto a implementação da BNCC na Educação Infantil, com foco específico no município de Nossa Senhora do Socorro, Sergipe, durante o período de 2018 a 2023. A inspiração para este estudo surge da minha experiência profissional, ao longo de anos como professora na Educação Infantil do citado município.

Desempenhando a função de coordenadora da Educação Infantil, fui designada para liderar a implementação da BNCC nas turmas de creche e pré-escola⁷, na perspectiva de possibilitar o alinhamento das políticas educacionais existentes com os preceitos e diretrizes da BNCC. Nesse contexto, uma preocupação recorrente veio à tona: a abordagem com que programas e projetos são costumeiramente introduzidos nas escolas. Tal prática, caracterizada pela ausência de diálogo, desconsidera o conhecimento aprofundado que os professores possuem sobre as dinâmicas e necessidades singulares de suas salas de aula. Esses profissionais são peças-chave para a efetivação das políticas educacionais, pois são eles que, cotidianamente, lidam com os desafios e vivenciam as realidades educativas que devem ser levadas em conta na aplicação de qualquer iniciativa. A valorização da experiência dos docentes, envolvendo-os diretamente no processo decisório, é fundamental para assegurar que as ações educacionais sejam não só alinhadas à BNCC, mas também verdadeiramente ajustadas às necessidades e aos contextos locais.

Nessa conjuntura, permanece a preocupação com as políticas educacionais formuladas, que nem sempre se concretizam efetivamente nas salas de aula. Quando alcançadas, estavam em desalinhamento ao que fora proposto, evidenciando muitas vezes conflitos de interesses entre o que fora formulado e a sua execução (França, 2024).

Para compreender tal acontecimento, recorro, nesta pesquisa, à Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas proposta por Stephen Ball e colaboradores, posteriormente desenvolvida e analisada por Mainardes (2022). Segundo Mainardes (2022), essa abordagem oferece um arcabouço teórico-metodológico consistente para a análise crítica de programas e políticas educacionais, abrangendo todo o processo político, desde sua formulação inicial no Contexto de Influência, passando pela produção dos textos políticos, até sua implementação no Contexto da Prática e seus efeitos nos contextos dos resultados e da estratégia política. Tal referencial permite compreender as políticas educacionais como processos complexos, não lineares, marcados por disputas e reinterpretações em diferentes níveis.

⁷ A creche atende turmas de 0 a 3 anos de idade e a Pré-escola é subdividida em turmas de Pré-escola I (estudantes de 4 anos de idade) e Pré-escola II (estudantes de 5 anos de idade).

A Abordagem do Ciclo de Políticas destaca três contextos principais: o Contexto de Influência, o de produção de texto e o de prática. O Contexto de Influência é onde as ideias e pressões externas moldam a agenda política, impactando na formulação das políticas. O Contexto de Produção de Texto refere-se ao processo de elaboração e documentação das políticas em si, onde são definidos os objetivos, metas e diretrizes. Por fim, o Contexto de Prática é onde as políticas são implementadas e interpretadas no cotidiano das instituições educacionais, revelando os efeitos e adequações necessárias para atender às demandas reais. Essa perspectiva permite uma análise mais abrangente e crítica de como as políticas educacionais são desenvolvidas e aplicadas.

Do ponto de vista da fundamentação teórica, utilizo os conceitos de Políticas Públicas Educacionais, Políticas Curriculares, BNCC (2018) e Educação Infantil, que serão aprofundados pelos autores: Ball e Mainardes (2021; 2022), que propõem uma análise das políticas educacionais e curriculares através de "ciclos de políticas", permitindo entender como as políticas são desenvolvidas, implementadas e recebidas nos contextos locais; Kramer (2020), que discute a importância da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, enfatizando a necessidade de políticas públicas que garantam a qualidade da educação e o desenvolvimento integral das crianças; e Barbosa (2009), que explora as práticas pedagógicas na Educação Infantil, destacando como essas práticas devem ser orientadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, em alinhamento com as diretrizes da BNCC.

A tese é intitulada “A implementação da BNCC na Educação Infantil: Um estudo de caso em Nossa Senhora do Socorro (2018-2023)”. Justifica-se no entendimento de que a pesquisa conduz a uma análise acerca das ações realizadas pela Rede Municipal de Educação de Nossa Senhora do Socorro para a implementação da BNCC na Educação Infantil.

Como primeira etapa da Educação Básica e responsável pelo desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses (Brasil, 1996), a Educação Infantil foi inserida como etapa importante na elaboração da BNCC. O documento para essa etapa da educação se mantém alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao trazer como eixos estruturantes do trabalho pedagógico as interações e brincadeiras, orientando-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2009a). A BNCC não se constitui como um currículo, mas estabelece aprendizagens essenciais que todos os currículos, de todas as redes, devem garantir às crianças.

Conforme expressa o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), os currículos nas etapas da Educação Básica devem ter uma Base Nacional Comum, que garanta um conhecimento mínimo necessário para todos os estudantes, e uma parte diversificada,

também obrigatória, contextualizada pela realidade local. Vale ressaltar que as aprendizagens essenciais para a Educação Infantil compreendem tanto habilidades e conhecimentos quanto experiências e vivências das crianças nas instituições (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a BNCC para a Educação Infantil apresenta uma oportunidade de redimensionamento dos paradigmas nas concepções que estão presentes nos cotidianos da Educação Infantil, reforçando a concepção de criança como um sujeito social, histórico e de direitos. As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem (Kramer, 1999). Isso significa um fortalecimento de uma imagem de criança que é ativa, que faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade, que constrói os seus saberes interagindo com pessoas e culturas, com autonomia em suas ações e relações.

Mesmo assim, o processo de implementação da BNCC gerou muitos desafios, dúvidas, provocações e inseguranças entre os profissionais da educação e as instituições envolvidas. Enquanto política pública, a BNCC visa estabelecer um referencial comum para os currículos da Educação Básica em todo o país, promovendo a equidade e a qualidade educacional. No entanto, sua aplicação suscitou diversos questionamentos e reflexões, entre eles, desafios de capacitação docente; adaptação dos currículos escolares; equidade e diversidade; recursos e infraestrutura; avaliação e monitoramento. Apesar das dificuldades e incertezas iniciais, o objetivo da BNCC de promover uma educação mais equitativa, inclusiva e de qualidade para todos os estudantes brasileiros representa um passo importante na direção de um futuro educacional mais promissor.

Todavia, para que a BNCC encontre sustento para ser implementada, são importantes ações voltadas à formação de professores, acompanhamento do trabalho pedagógico, assim como a disponibilização de materiais e recursos para a efetivação das práticas. Nesse enfoque, evidencia-se que não basta que exista a legislação, mas que se reflita sobre ela de modo a considerá-la como um instrumento impulsionador da prática de novas ações e estratégias, visando sempre o desenvolvimento e a garantia da formação integral das crianças desde a Educação Infantil.

Partindo do pressuposto de que a BNCC foi projetada para garantir as aprendizagens e os desenvolvimentos específicos para bebês e crianças de cada grupo etário e elevar a qualidade da educação em todo o país, sua implementação em contextos específicos, como o de Nossa Senhora do Socorro, é influenciada por uma tríade de fatores: estruturais, políticos e pedagógicos. Surge o problema da pesquisa: Quais foram os principais fatores estruturais, políticos e pedagógicos que influenciaram a implementação da BNCC na Educação Infantil em

Nossa Senhora do Socorro, SE, no período de 2018 a 2023, e como esses fatores determinaram os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelas instituições de ensino para superá-los?

Para a resolutividade do problema de pesquisa, temos como objetivo geral: compreender o processo de implementação da BNCC na Educação Infantil em Nossa Senhora do Socorro, no período de 2018 a 2023. Esse objetivo inclui a identificação dos fatores estruturais, políticos e pedagógicos que influenciaram esse processo e a avaliação das mudanças resultantes na qualidade da educação oferecida.

Por conseguinte, são objetivos específicos: (i) descrever a estrutura organizacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil; a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; (ii) mapear as ações formativas para implementação da BNCC na Educação Infantil desenvolvidas pela Rede Municipal de Nossa Senhora do Socorro, SE; e (iii) identificar os avanços e as contradições na implementação da BNCC na Educação Infantil.

A implementação da Base na Educação Infantil representa um marco na busca pela padronização e melhoria da qualidade da educação em todo o território brasileiro. O caso de Nossa Senhora do Socorro, SE, entre 2018 e 2023, oferece um panorama revelador sobre como os fatores estruturais, políticos e pedagógicos interagem para influenciar o processo de adaptação a essas orientações pedagógicas. A complexidade dessa implementação, os desafios locais específicos, a identificação de estratégias, a contribuição para a melhoria da qualidade da educação e o engajamento da comunidade e desenvolvimento profissional dos educadores são aspectos que justificam uma investigação.

A dificuldade inerente à implementação de políticas educacionais, como a BNCC, transcende a simples adoção de conteúdos ou métodos pedagógicos. Requer adaptações no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na formação docente. Analisar como essa política acontece em diferentes realidades municipais, no caso, de Nossa Senhora do Socorro, SE, além de permitir identificar as metodologias e ações específicas empregadas para alinhar a Educação Infantil à BNCC, permite entender as nuances e os desafios enfrentados pelo município, bem como as soluções que foram desenvolvidas em resposta.

Assim, o problema é projetado para explorar a interseção e o efeito dos fatores estruturais (como infraestrutura escolar, recursos disponíveis e organização institucional), políticos (incluindo políticas educacionais, apoio governamental e legislação) e pedagógicos (métodos de ensino, currículo e formação de professores) na implementação da BNCC.

Nesse contexto, a tese desta pesquisa defende que a implementação da BNCC na Educação Infantil no município de Nossa Senhora do Socorro, SE, foi um processo desafiador,

influenciado por fatores estruturais, políticos e pedagógicos, resultando em mudanças na qualidade da educação oferecida.

Para o recorte temporal da delimitação da pesquisa, estabeleceu-se o período de 2018 a 2023, pelo fato de abranger os primeiros anos após a homologação da BNCC. No dia 15 de dezembro de 2017, o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos conselheiros relatores do Conselho Nacional de Educação foram votados em Sessão do Conselho Pleno e aprovados com 20 votos a favor e 3 contrários (Brasil, 2017a). Com esse resultado, seguiram para a homologação no MEC, que aconteceu no dia 20 de dezembro de 2017. No dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2017b), que institui e orienta a implantação da BNCC a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio foi objeto de elaboração e deliberação posteriores.

Escolheu-se o ano de 2018 por se tratar do marco inicial das ações desenvolvidas pelo município de Nossa Senhora do Socorro para implementação efetiva da BNCC. Os anos subsequentes apresentam um papel importante na narrativa temporal da pesquisa, pois refletem a progressão das ações empreendidas pelo município. Ao estabelecer 2023 como o ponto final do período de investigação, busca-se abordar um período de cinco anos, durante o qual se espera que haja dados suficientes para uma avaliação sobre o Contexto de Prática da BNCC. Esse intervalo temporal permite investigar as fases iniciais de implementação, incluindo preparação, adaptação e os primeiros resultados observáveis. Analisar esse período específico possibilita uma compreensão dos desafios imediatos e de médio prazo da implementação da BNCC, além de fornecer informações sobre o processo de mudança educacional ao longo do tempo.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, abrange docentes que atuam na Educação Infantil, especificamente em turmas de pré-escola⁸, além dos diretores das escolas selecionadas. Incluem-se também a coordenadora pedagógica de Educação Infantil e a coordenadora de formação de professores do município de Nossa Senhora do Socorro, SE.

A Rede Municipal de Ensino de Nossa Senhora do Socorro abrange 48 (quarenta e oito) unidades educacionais, atendendo 17.776 (dezessete mil, setecentos e setenta e seis) alunos matriculados em 2024. Esses estudantes estão distribuídos entre a Educação Infantil, o Ensino

⁸ Devido à alta rotatividade de professores e estagiários nas creches do município de Nossa Senhora do Socorro, a seleção das turmas para participação na pesquisa se mostrou inviável. Essa instabilidade poderia comprometer a consistência e a continuidade necessárias para a coleta de dados, impactando a qualidade e a fiabilidade dos resultados obtidos. Portanto, optou-se por não incluir as creches no escopo desta pesquisa.

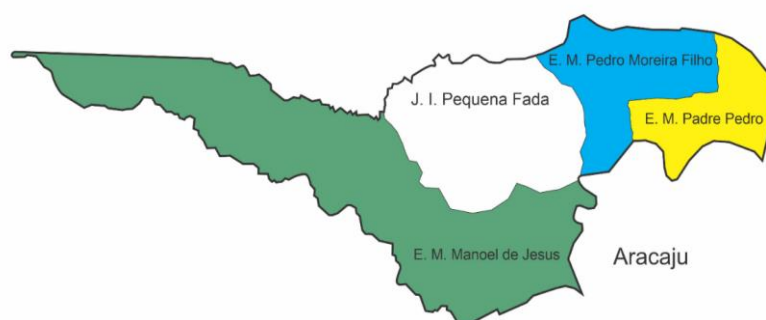
Fundamental e as modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. A rede conta com, em média, 800 professores.

Dentre essas unidades, 34 oferecem turmas de Educação Infantil, que são o foco do nosso estudo. Essas turmas estão estrategicamente distribuídas em quatro distritos, abrangendo diferentes microrregiões do município, de acordo com a Lei Municipal nº 1.586/22⁹.

A escolha do público-alvo envolveu critérios específicos, cuidadosamente estabelecidos para garantir a coesão e a eficácia da abordagem da pesquisa. Esses critérios de seleção compartilham semelhanças, buscando homogeneidade nas turmas e escolas escolhidas com fundamento nos seguintes critérios: a) localização da escola em um dos quatro distritos que abrangem as microrregiões do município; b) docentes da Educação Infantil que fazem parte do quadro efetivo de professores da Rede Municipal e tenham participado das ações de implementação da BNCC nos últimos cinco anos; c) disponibilidade de um número igual na escola de turmas e professores da Pré-escola I e Pré-escola II nos turnos matutino e vespertino.

Como resultado dessa estratificação, o estudo abrangeu quatro escolas municipais na cidade de Nossa Senhora do Socorro, sendo uma de cada distrito conforme Figura 1.

Figura 1: Mapa localizando as quatro escolas por distritos do Município de Nossa Senhora do Socorro, no estado de Sergipe



Fonte: Adaptação da autora com base nos dados da SEMED (2024).

Foram selecionados como público-alvo 16 docentes com formação em Pedagogia, que

⁹ O município de Nossa Senhora do Socorro/SE conta com 4 distritos para o atendimento nas microrregiões, distribuídos da seguinte forma: PRIMEIRO DISTRITO: Sede; Porto Grande, Aratu, Estiva, Lavandeira, Calumbi, Lazareto, Bitá, Tabocas, Sobrado, Santa Cecília, Nossa Senhora de Fátima, Parque São José, Palmares, Nova Esperança, Oiteiros e outros povoados ou bairros que surgirem nessa região. SEGUNDO DISTRITO: João Alves Filho, Fernando Collor, Conjunto Maria do Carmo, Taíoca de Fora, Areal da Mangabeira e outros povoados ou bairros que surgirem nessa região. TERCEIRO DISTRITO: Jardim I, II, III, Parque dos Faróis, Guajará, Pai André, Quissamã, Santo Inácio, São Benedito, Rosa de Maio e Povoado Cardoso e outros povoados ou bairros que surgirem nessa região. QUARTO DISTRITO: Marcos Freire I, II e III, Albano Franco, Piabeta, São Braz, Novo Horizonte, Taíoca de Dentro e outros povoados ou bairros que surgirem nessa região.

atuam nas turmas de Educação Infantil, especificamente nas pré-escolas I (4 anos) e II (5 anos). Essa escolha foi baseada em uma amostragem, conforme detalhado na distribuição apresentada no Quadro 1.

Quadro 1: Resumo do público da pesquisa

ESCOLAS MUNICIPAIS								
N. DE ORDEM	DISTRITO	ESCOLA/ ENDEREÇO	TURMA	TURNO	N. DE PROF.	TURMA	TURNO	N. DE PROF.
1	Primeiro	Jardim de Infância Pequena Fada ¹⁰	Pré-escola I	Manhã	1	Pré-escola I	Tarde	1
		Praça Bom Jesus dos Navegantes - Povoado Porto Grande, S/N.	Pré-escola II	Manhã	1	Pré-escola II	Tarde	1
2	Segundo	Escola Municipal Pedro Moreira Filho ¹¹	Pré-escola I	Manhã	1	Pré-escola I	Tarde	1
		Praça Quintino Bocaiúva – Taiçoca de Fora, número 113.	Pré-escola II	Manhã	1	Pré-escola II	Tarde	1
3	Terceiro	Escola Municipal Manoel de Jesus Silva ¹²	Pré-escola I	Manhã	1	Pré-escola I	Tarde	1
		Rua 56 - Conj. Parque dos Faróis, número 245.	Pré-escola II	Manhã	1	Pré-escola II	Tarde	1

¹⁰ O termo "jardim de infância" foi criado pelo educador alemão Friedrich Fröbel (1782-1852), um dos primeiros educadores a valorizar a Educação Infantil. Froebel buscou estabelecer um ambiente único para proporcionar uma educação especial às crianças, escolhendo o termo "Kindergarten", que em português significa "jardim de infância. A ideia central era que as crianças deveriam ser cuidadas e cultivadas de maneira semelhante ao trabalho dos jardineiros no cultivo e desenvolvimento das plantas (Froebel..., 2018). Quanto a denominação "Jardim de Infância Pequena Fada" foi sugerida por Maria José de Oliveira Santos, residente do povoado e primeira professora a lecionar no prédio público.

¹¹ O patrono Pedro Moreira Filho exercia a função de delegado local e proprietário de vários terrenos e doou um lote para construção da escola a qual foi homenageada com seu nome.

¹² O patrono Manoel de Jesus Silva desempenhava o papel de vigia da localidade. Além disso, era pai de Terezinha Felix, a vereadora mais votada do município na época.

Quadro 1: Resumo do público da pesquisa (continuação)

ESCOLAS MUNICIPAIS								
N. DE ORDEM	DISTRITO	ESCOLA/ ENDEREÇO	TURMA	TURNO	N. DE PROF.	TURMA	TURNO	N. DE PROF.
4	Quarto	Escola Municipal Padre Pedro ¹³ Rua I, Conj. Marcos Freire I, número 12.	Pré-escola I	Manhã	1	Pré-escola I	Tarde	1
			Pré-escola II	Manhã	1	Pré-escola II	Tarde	1
TOTAL DE TURMAS MANHÃ			8	-----	-----	-----	-----	-----
TOTAL DE TURMAS TARDE			-----	-----	-----	8	-----	-----
TOTAL DE PROFESSORES MANHÃ			-----	-----	8	-----	-----	-----
TOTAL DE PROFESSORES TARDE			-----	-----	-----	-----	-----	8

Fonte: Adaptação da autora com base nos dados da SEMED (2024).

A metodologia adotada para a seleção do público foi delineada visando garantir a integridade e a relevância dos resultados obtidos. Primeiramente, a escolha das escolas pela sua localização geográfica: tal critério assegura que a pesquisa contempla uma variedade de contextos sociais e econômicos, refletindo a diversidade existente dentro do município e, por extensão, potencializando a aplicabilidade e a relevância dos achados. Além disso, o perfil dos docentes participantes da pesquisa garante que estes possuem conhecimento prático e experiência direta com a implementação da BNCC, fornecendo uma compreensão sobre os desafios e as estratégias adotadas no processo. A uniformidade na distribuição das turmas e dos professores por turno e faixa etária é fundamental para que a análise seja equitativa e abrangente, permitindo uma avaliação detalhada da implementação da BNCC em diferentes contextos educacionais.

Logo, o Quadro 1 revela uma distribuição equilibrada de turmas e professores, refletindo o compromisso em adotar uma abordagem metodológica fundamentada. Essa estratégia não apenas fortalece a validade dos resultados obtidos, como também enfatiza a importância de uma seleção criteriosa do público-alvo em pesquisas que visam avaliar políticas educacionais e suas implementações em contextos diversificados.

¹³ O patrono Padre Pedro Alves de Oliveira, cidadão muito conhecido e respeitado na sociedade sergipana, além de ter sido um homem que ensinou pelo exemplo a humildade e serviço ao próximo.

1.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: MAPEANDO O CAMINHO DA PESQUISA

A pesquisa está integrada ao projeto guarda-chuva "Docência e Contemporaneidade: entre práticas de avaliação, currículo, gestão e planejamento", pertencente à quadrienal 2021-2024, sob a orientação da minha orientadora. Além disso, alinha-se à linha de pesquisa em Educação e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) da Universidade Tiradentes.

A investigação se insere na área de Educação, com foco na subárea de Planejamento e Avaliação Educacional, especificamente na Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais. Desde o início, a pesquisa foi conduzida com rigor ético, abrangendo desde a escolha do tema até a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, sempre respeitando todos os participantes envolvidos no processo.

O projeto foi devidamente cadastrado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Tiradentes, conforme atestado pelo comprovante nº 125978/2024 e parecer nº 7.265.683. O Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é nº 84115824.9.0000.5371, seguindo os protocolos estabelecidos pela Resolução CNS nº 466/12.

No que diz respeito à abordagem, a presente pesquisa adota uma perspectiva predominantemente qualitativa, com elementos quantitativos incorporados de maneira complementar. A escolha dessa abordagem é justificada como etapa inicial da pesquisa e pelos objetivos específicos estabelecidos. Assim, é essencial uma abordagem qualitativa, “comprometida com um maior aprofundamento no debate das relações subjetivas, dentro dos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis” (Mendonça, 2023). A abordagem permite uma exploração aprofundada e contextualizada das experiências e dos fenômenos que não podem ser adequadamente capturados por métodos experimentais ou quantitativos tradicionais.

Dessa forma, alinhando-se ao que Coutinho (2015, p. 29) destaca ao afirmar que a construção da pesquisa qualitativa "não aceita a uniformização dos comportamentos, mas valoriza a riqueza da diversidade individual". Dentro da ampla gama de possibilidades que a abordagem qualitativa oferece, optamos por caracterizar esta pesquisa como um estudo de caso.

De acordo com Yin (2016), a pesquisa qualitativa, especialmente quando conduzida como um estudo de caso, permite aos pesquisadores explorar fenômenos dentro de seus contextos reais, proporcionando uma compreensão rica e detalhada das interações e processos envolvidos. Ela favorece uma visão mais completa e realista dos fenômenos estudados, permitindo que os pesquisadores compreendam não apenas os aspectos superficiais, mas

também os fatores contextuais que influenciam os resultados.

Com base na análise mais precisa dos objetivos da pesquisa, a natureza da pesquisa é predominantemente exploratória, com elementos descritivos que buscam investigar como ocorreu a implementação da BNCC na Educação Infantil no município de Nossa Senhora do Socorro, SE.

De acordo com Gil (2023), a pesquisa exploratória tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Portanto, a pesquisa exploratória não apenas estabelece a base para investigações mais aprofundadas, mas também proporciona uma compreensão detalhada e contextualizada do fenômeno analisado.

Quanto aos instrumentos e à coleta de dados, foi realizado um levantamento de dissertações e teses publicadas na Base de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente ao período de 2019 a 2023. Esse levantamento, que será detalhado adiante, permitiu a coleta de informações e referências relacionadas à implementação da BNCC e à Educação Infantil.

Em relação ao Levantamento de Dados da Pesquisa de Campo, foi realizada uma visita ao setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com o objetivo de confirmar a identificação das escolas, incluindo dados de localização, equipe diretiva e contatos.

Após essa etapa, solicitamos autorização aos diretores das escolas, por meio de ligações telefônicas, para realizar visitas de observação e sensibilizar os professores das turmas de pré-escolas I e II a participarem da pesquisa como sujeitos. Asseguramos o anonimato dos participantes, preservando suas identidades. Paralelamente, convidamos os diretores, bem como a coordenadora de Educação Infantil e a assessora de formações pedagógicas do município, a participar do estudo. Inicialmente, seria aplicado um questionário, mas após a qualificação e as sugestões da banca, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada com o intuito de responder à tese da pesquisa.

Este trabalho utiliza pesquisa de campo, estudo bibliográfico e documental como procedimentos, em razão da natureza do objeto de estudo, que exige um tipo de investigação em que o pesquisador atua diretamente no campo, no universo da vivência e prática dos sujeitos. Logo, foram utilizadas fontes como: livros, artigos publicados, documentos, legislações, além de materiais disponíveis na internet, considerando sua credibilidade.

Gil (2023) corrobora com essa característica, ao explicar que a análise bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, o que inclui material impresso, como livros,

revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos e material científico disponibilizado pela Internet, para a fundamentação teórica do trabalho.

Segundo Coutinho (2015), a análise de conteúdo documental é um procedimento que utiliza fontes primárias e secundárias, escritas ou não, para a obtenção de dados que permitam a análise do fenômeno estudado. Esse tipo de pesquisa é essencial para a compreensão de contextos históricos, sociais e institucionais, oferecendo uma base sólida para a investigação científica.

Para a apreciação das informações coletadas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo por triangulação. Conforme Coutinho (2015), essa técnica consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de coleta de dados em uma mesma pesquisa. O objetivo é obter um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenômeno em análise. As informações serão analisadas e confrontadas envolvendo a análise documental, a apuração dos resultados das entrevistas semiestruturadas e a opinião da pesquisadora.

1.2 TRILHA DO CONHECIMENTO: ENTRE TESES E DISSERTAÇÕES

Quanto aos instrumentos para coleta de dados, inicialmente, foi feita uma revisão de literatura, buscando compreender o atual cenário da produção científica produzida no Brasil acerca da temática e subsidiar a relevância das discussões. Consoante Coutinho (2015), um dos primeiros propósitos de uma investigação é gerar informação que possa contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno social em estudo, o que implica, necessariamente, identificar toda a investigação anterior relevante com a qual esse acontecimento se relaciona. O investigador nunca parte do zero.

Com base nessas premissas, realizou-se levantamento sobre os trabalhos de dissertações e teses publicadas na Base de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES. Para tal, foram utilizados os seguintes descritores: Políticas Educacionais, Políticas Curriculares, BNCC na Educação Infantil.

Como recorte temporal, foram consideradas as pesquisas publicadas no período de 2018 (considerando que a BNCC foi homologada em dezembro de 2017) a 2023, sem qualquer tipo de filtro por área de concentração/conhecimento. A seleção inicial foi realizada por meio da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, sendo selecionadas aquelas que de alguma forma se verticalizaram para a temática de estudo proposta, ou seja, a BNCC e Educação Infantil,

políticas curriculares e políticas educacionais.

Dessa forma, considerando a base de dados, após a leitura de título e resumo, foram selecionadas 49 pesquisas, sendo 34 dissertações e 15 teses. Após esse levantamento, as pesquisas foram lidas em profundidade e categorizadas (Quadro 2), de modo a compreender como a temática vem sendo abordada e os resultados apresentados neste campo de estudo. Nesse processo, 9 trabalhos (7 dissertações e 2 teses) pertinentes de tabulação que tratavam da temática.

Quadro 2: Identificação das teses e dissertações (2019–2023)

Item	Tipo de Trabalho	Instituição de ensino	Título / Ano Publicação	Autor	Palavras-chave
1	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	Implementação do currículo da Educação Infantil à luz da BNCC no município de João Pessoa – PB / 2022	Santos, Francineide Ribeiro Viana.	Criança, Infância, Educação Infantil, BNCC EI, currículo.
2	Dissertação	Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.	Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Possibilidades e Desafios da Formação Continuada / 2022.	Bachtchen, Danieli.	Educação Infantil. BNCC. Formação Continuada. Políticas Públicas.
3	Tese	Universidade Nove de Julho, São Paulo.	Da formulação da política curricular para a Educação Infantil do município de São Paulo à sua implementação: princípios, concepções e sua tradução / 2022.	Fratelli, Minéa Paschoaleto.	Abordagem do Ciclos de Política, Currículo, Educação Infantil. Implementação curricular, Política Educacional, Prática docente, Tradução da Política.
4	Tese	Universidade Federal de Santa Maria/RS	Processo de implementação da BNCC na Educação Infantil: o trabalho didático pedagógico sob o olhar da linguagem corporal / 2021.	Folgiarini, Andrei Minuzzi.	Linguagem Corporal. BNCC. Educação Infantil.
5	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ	Os sentidos de movimento nas Políticas Curriculares para Educação Infantil/2021	Oliva, Mariana Faria.	Educação Infantil. Educação Física. Movimento. Políticas Curriculares.

Quadro 2: Identificação das teses e dissertações (2019–2023) (continuação)

6	Dissertação	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS	As Diretrizes Curriculares do Município de Andradina-Sp e a Base Nacional Comum Curricular Na Percepção dos(as) Profissionais da Educação Infantil / 2021	Silva, Eneida Aparecida Pereira Bertida.	BNCC. Políticas Educacionais. Educação Infantil.
7	Dissertação	Universidade Católica de Santos	Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre o processo de implantação / 2020.	Emilio, Rejane Maria	Políticas de Currículo. Base Nacional Comum Curricular. Ciclos de Política. Representações Sociais.
8	Dissertação 1.3	Universidade Nove de Julho, São Paulo.	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo / 2020	Lima, Meire Cardoso de.	BNCC. Creche. Campos de experiências. Encontros formativos. Pesquisa-intervenção.
9	Dissertação 1.4	Universidade Estadual de Londrina	Políticas Públicas para a Educação Infantil : Um Estudo Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR/ 2019.	Dimitrovicht, Ludmila.	Políticas Públicas. Currículo. Educação Infantil. BNCC

Fonte: Elaboração da autora, com base na BDTD (2024).

A análise dos dados revela que, dentro do universo de estudos documentados, há uma predominância de dissertações de mestrado sobre teses de doutorado, com estas últimas representando apenas cerca de 22% do total de nove trabalhos selecionados. Esse fato se deve, em grande parte, à exigência de um período mais prolongado para a elaboração de uma tese de doutorado, geralmente em torno de quatro anos.

Geograficamente, a região Sudeste destaca-se com a maior parte das pesquisas, concentrando cinco dos trabalhos — dois na Universidade Nove de Julho, devido à presença de um grupo de pesquisa Políticas e Gestão Educacional focado na implementação da BNCC. A análise prossegue com a região Sul, que apresenta dois trabalhos, oriundos dos estados do Paraná e Rio Grande do Sul. Destacam-se, nesse contexto, instituições como a Universidade Estadual do Centro-Oeste e a Universidade Federal de Santa Maria, as quais têm se debruçado

sobre as diversas facetas da BNCC. Por outro lado, as regiões Nordeste e Centro-Oeste apresentam apenas um trabalho cada. Esse panorama sugere uma distribuição desigual do foco acadêmico sobre a BNCC pelo território nacional. A região Norte não figura nos dados compilados, indicando uma lacuna na pesquisa que aborda a implementação e os efeitos da BNCC nessa região.

O levantamento bibliográfico possibilitou compreender o cenário no qual propomos o presente trabalho: Santos (2022), em sua dissertação, foca na adaptação e aplicação das diretrizes da BNCC às realidades locais, destacando os desafios e as estratégias utilizadas para garantir a efetividade da política curricular de João Pessoa, PB; Bachtchen (2022) destaca a importância da capacitação docente para a implementação eficaz da BNCC e os desafios enfrentados nesse processo no município de Mallet/PR; Oliva (2022) analisa a natureza dinâmica das políticas curriculares, quais sejam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e a necessidade de revisões constantes para refletir as mudanças sociais e educacionais.

Silva (2021) investiga as relações da BNCC para a Educação Infantil com a construção e a implantação do Currículo Paulista e das Diretrizes Municipais de Andradina, São Paulo, suas implicações ideológicas, sociais, culturais e a formação de professores para tanto; Emilio (2020) analisa o processo de implementação da BNCC como política de currículo; Lima (2020) faz uma análise sobre como ocorre o processo de implementação da BNCC em uma creche de São Bernardo do Campo; Dimitrovicht (2019) analisa e investiga as relações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, com a política de formação continuada para professores dessa etapa dentro do contexto de Londrina; por fim no cenário de teses pesquisadas, tem-se o estudo de Fratelli (2022), que incide sobre os processos de formulação da política pública educacional a partir da proposta da BNCC, tendo como universo de pesquisa a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, especificamente, o Currículo da cidade da Educação Infantil; e de Folgiarini (2021), que investiga como ocorrem os processos de Implementação da BNCC em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), do Município de Santa Maria, RS.

Os trabalhos acadêmicos analisados oferecem uma visão crítica sobre a concretização da BNCC na Educação Infantil, destacando não apenas sua complexidade, mas também a necessidade de uma abordagem diversificada. Para que a implementação seja eficaz, é preciso entendê-la como uma política pública que demanda um exame cuidadoso de seus efeitos e desafios. Além disso, é necessário adaptar as diretrizes curriculares às realidades locais, levando

em conta as particularidades de cada região e comunidade escolar, e investir na formação continuada dos professores, a fim de garantir que estejam preparados para aplicar as novas diretrizes de forma eficiente e contextualizada.

A tese em questão é relevante para o cenário científico nordestino, pois é o primeiro estudo no contexto sergipano focado no município de Nossa Senhora do Socorro, na região metropolitana de Aracaju. A tese busca contribuir para a difusão científica na região e para a tomada de decisões governamentais em políticas públicas educacionais no estado de Sergipe e no município estudado. Nessa perspectiva, o presente estudo almeja colaborar não apenas para a literatura acadêmica, mas também para orientações práticas a gestores educacionais, formuladores de políticas e comunidade escolar. Essas balizas servem de valor não apenas para o contexto de Nossa Senhora do Socorro, mas também para serem aplicáveis em outras regiões, potencializando o alcance e a relevância dos resultados alcançados. Este estudo também oferece aos docentes envolvidos uma oportunidade de imersão na realidade educacional local.

A presente tese se inicia com uma apresentação, na qual descrevo meu encontro com o objeto de pesquisa, incluindo as minhas motivações, experiências educacionais, acadêmicas e profissionais, proporcionando ao leitor uma compreensão tanto do objeto de estudo quanto do percurso que me conduziu até ele. A estrutura da tese foi organizada em seções, a contar da introdução como primeira. Nesta, como vimos, foram apresentadas a justificativa, a relevância do estudo, a metodologia, o pressuposto, o problema, os sujeitos da pesquisa, o marco temporal, as questões norteadoras e os objetivos que dirigiram os passos da pesquisa, bem como os resultados sobre os estudos das dissertações e teses publicadas no BDTD da CAPES, no espaço temporal dos últimos cinco anos (2019 a 2023) e a divisão das seções.

Na segunda seção, intitulada “Explorando as Políticas Educacionais”, descrevo o contexto e as influências que permearam o processo de construção da BNCC (Brasil, 2018), e o que dispõe o documento para a etapa da Educação Infantil.

Na seção três — “Nossa Senhora do Socorro: resultados e discussão dos dados da pesquisa” — dedico-me à descrição da caracterização do *lócus* da pesquisa. Esta seção inclui uma descrição detalhada dos participantes, proporcionando compreensão do contexto no qual o estudo foi conduzido. Além disso, aborda o mapeamento das ações formativas desenvolvidas pela Rede Municipal para implementação da BNCC na Educação Infantil.

A quarta seção — “Analisando os dados” — apresenta o percurso do desenvolvimento da pesquisa: o tipo de estudo, os sujeitos da pesquisa, a estruturação e a validação da entrevista, o tratamento dos dados e os resultados da tese com base na pesquisa realizada.

A quinta e última seção corresponde às considerações finais, nas quais avalio os

resultados obtidos por esta pesquisa. Essa avaliação não apenas verifica se os objetivos inicialmente propostos foram efetivamente alcançados, mas também serve como um ponto de partida para fomentar futuras investigações.

2 EXPLORANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A análise da BNCC (Brasil, 2018) como política pública educacional no âmbito curricular requer uma compreensão abrangente dos contextos sociais, econômicos e políticos em que foi implementada.

Para entender sua complexidade, é possível recorrer à Abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvida por Stephen J. Ball e colaboradores. Essa abordagem visa analisar as conexões entre os níveis macro e micro, bem como superar a visão simplista de implementação dos projetos políticos. Mainardes (2006) acrescenta que:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006, p. 49).

A Abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen Ball e por Richard Bowe (2021) e outros pesquisadores, colaboradores, sociólogos e pesquisadores ingleses, para a análise de políticas educacionais desde o processo de formulação até a tradução no Contexto da Prática, bem como seus efeitos, oferece um referencial teórico-analítico dinâmico. Essa abordagem considera cinco contextos inter-relacionados, que não são etapas lineares, mas aspectos que impactam a política formulada. Focam-se os lugares, os diferentes grupos de interesse e as disputas envolvidas.

Embora o ciclo tenha sido inicialmente formulado para analisar a implementação de políticas educacionais, ele também permite investigar o que está por trás dessas políticas, indo além do caráter meramente educacional. Isso é especialmente relevante em contextos influenciados por preceitos neoliberais e organismos multilaterais, que conectam o global com o local de diversas maneiras, exercendo uma governança externa que pode influenciar os governos locais.

Sendo assim, a análise das políticas educacionais, no contexto mais amplo e local, tem por objetivo compreender como as políticas são interpretadas em diferentes contextos. Essa abordagem enfatiza a necessidade de considerar na análise das políticas educacionais, inicialmente, três contextos, que serão o foco principal do nosso estudo, aos quais se agregam posteriormente mais dois, todos entendidos como um conjunto de arenas públicas e privadas de ação, são eles: os contextos de influência, de produção de texto político, da prática, de

resultados e de estratégia política¹⁴. É fundamental para percepção do modelo como ciclo contínuo e não hierarquizado (Ball; Maguire e Braun, 2021, p. 256). Em acordo com Abordagem de Ciclo de Políticas dos preceitos de Ball (2021), segue Figura 2.

Figura 2: Abordagem de Ciclo de Políticas



Fonte: Adaptado pela autora com base em Ball (2021).

A Abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen Ball (2021), oferece uma perspectiva abrangente e dinâmica para compreender o processo de formulação, implementação e os resultados das políticas públicas e educacionais. Essa abordagem rompe com modelos tradicionais, que tratam as políticas como processos lineares e fixos, geralmente vistos como prescrições de cima para baixo. Em vez disso, o autor propõe que as políticas transitem por diferentes contextos interconectados, de forma cíclica e contínua, caracterizando sua maleabilidade e dinamismo (Oliva, 2022, p. 59). Nesse ciclo, os contextos não se sobrepõem nem se excluem: coexistem em constante interação e reinterpretação. Dentre os cinco contextos propostos por Ball, três se destacam nesta tese para análise e compreensão do ciclo: o Contexto de Influência, o Contexto de Produção de Texto e o Contexto da Prática.

No Contexto de Influência, as políticas começam a ser moldadas em um espaço de disputas e negociações entre diferentes atores sociais. Governos, organizações internacionais, grupos de pressão, mídia, acadêmicos e especialistas atuam como forças que impulsionam ou restringem ideias, valores e prioridades que serão incorporados nas políticas. É nesse ambiente

¹⁴ Daremos maior importância ao Contexto de Influência na formulação das políticas, Contexto do Texto e ao Contexto de Prática.

que as diretrizes iniciais começam a se formar, refletindo os interesses e as tensões de um contexto político, econômico e cultural específico. Esse momento evidencia a centralidade do poder e das relações sociais na concepção de políticas, uma característica que torna esse estágio complexo e sujeito a mudanças.

Após o debate e a formulação inicial, as políticas transitam para o Contexto de Produção de Texto, onde as ideias e proposições são oficializadas em documentos, como leis, diretrizes, portarias e relatórios. É o momento em que as intenções políticas ganham forma escrita, possibilitando interpretações múltiplas. Embora o texto seja comumente visto como definitivo, Ball e Mainardes (2022) ressaltam que ele é, na verdade, um ponto de partida para diferentes leituras e apropriações. Assim, os documentos oficiais não são neutros ou imutáveis, mas refletem disputas e adaptações ocorridas no processo de formalização.

Por fim, o Contexto da Prática destaca a implementação das políticas no mundo real, onde elas são confrontadas com a realidade cotidiana de escolas, instituições e comunidades. Nesse estágio, os atores responsáveis pela execução, como professores, gestores e servidores desempenham um papel ativo, reinterpretando e adaptando as políticas de acordo com suas experiências, limitações e necessidades locais. Esse contexto evidencia que a política não é executada exatamente como foi concebida, mas é transformada por aqueles que a aplicam, gerando resultados que podem divergir das intenções originais.

Portanto, a tese central da Abordagem do Ciclo de Políticas reside na interação contínua entre esses três contextos. A política não é estática; ela é influenciada, formalizada e reinterpretada ao longo de todo o ciclo. Essa perspectiva crítica permite compreender como as políticas públicas e educacionais são moldadas por interesses, disputas e adaptações, tanto em sua concepção quanto em sua aplicação. Essa abordagem reforça a importância de considerar os diferentes atores e contextos que dão vida às políticas, destacando a complexidade e a dinamicidade do processo político.

2.1 CONECTANDO POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente seção tem como objetivo analisar a interseção entre as políticas educacionais e a Educação Infantil, reconhecendo a complexidade inerente a essa temática. Mainardes (2021) nos alerta para o desafio inerente à definição precisa de termos como "políticas", "políticas públicas" e "políticas educacionais". Segundo o autor, a natureza abrangente desses conceitos e a diversidade de interpretações que eles suscitam em diferentes contextos teóricos e práticos tornam sua delimitação uma tarefa complexa. Nesse cenário, o Contexto de Influência,

conforme descrito por Mainardes, é relevante para entender como as políticas são moldadas. Esse contexto refere-se ao ambiente onde as ideias políticas são geradas e influenciadas por pressões externas, interesses de grupos sociais, movimentos políticos e outros atores que desempenham papéis na definição da agenda política.

Por outro lado, Mortatti (2010) oferece uma perspectiva ao definir políticas públicas como um conjunto de ações coletivas concebidas para assegurar os direitos sociais do cidadão. Trazendo essa definição para o contexto da Educação Infantil, as políticas educacionais voltadas para a primeira infância podem ser entendidas, então, como esforços coletivos e sistemáticos para garantir o direito fundamental à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

A educação formal da criança de zero a cinco anos de idade, até pouco tempo, não era uma prioridade das políticas educacionais brasileiras. A conquista desse reconhecimento resultou de uma trajetória de lutas e reivindicações lideradas por movimentos sociais organizados que defendem essa causa, culminando nos textos legais que temos hoje. O Contexto de Influência foi determinante nesse processo, pois movimentos sociais e entidades científicas exerceram pressão sobre os formuladores de políticas para que a Educação Infantil fosse reconhecida como um direito essencial.

Nessa direção, apresentaremos uma linha do tempo do contexto histórico das políticas públicas educacionais no Brasil (com destaque àquelas que influenciam a Educação Infantil) marcado por avanços, desafios e transformações, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), até a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O período reflete um esforço contínuo do país em garantir o direito à educação de qualidade para todos, estabelecendo marcos legais e diretrizes que buscam orientar e melhorar o sistema educacional brasileiro em seus diversos níveis e modalidades.

2.1.1 Contexto histórico: da Constituição Federal de 1988 à BNCC

Com o objetivo de situar a pesquisa e iniciarmos a análise da BNCC como política educacional, se faz necessário realizar um resgate histórico, explorando a trajetória temporal das políticas curriculares brasileiras, que perpassa os diferentes períodos históricos do Brasil, até chegar na homologação da BNCC.

Analisar as trajetórias histórica, social e cultural que moldaram a Educação Infantil permite identificar e entender a atuação e a influência de diversos atores envolvidos na formulação e implementação das políticas.

Para ilustrar os principais marcos legais, apresentamos, a seguir, uma linha do tempo que delinea o percurso da etapa no âmbito educacional, especificamente Educação Infantil, desde a CF/88 (Brasil, 1988) até a homologação da BNCC (Brasil, 2018). Esse caminho é influenciado pelo que Mainardes descreve como o Contexto de Influência, em que diversas forças sociais e políticas interagem para moldar a agenda educacional.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como um direito fundamental, o Contexto de Influência tem sido marcado pela atuação de movimentos sociais, organizações não governamentais, acadêmicos e outros atores que pressionaram por reformas.

Mainardes (2021, p. 198) destaca que "as políticas educacionais são frequentemente o resultado de complexas interações entre diferentes atores sociais, cada um com suas próprias agendas e objetivos". Esses atores destacaram a importância da Educação Infantil que, inicialmente negligenciada, gradualmente ganhou reconhecimento como etapa do desenvolvimento humano.

O Contexto de Influência não apenas impulsionou a criação de diretrizes mais inclusivas e equitativas, mas também garantiu que as políticas educacionais refletissem as necessidades e aspirações de uma sociedade diversificada. Como Mainardes (2021, p. 261) observa, "a influência de grupos sociais na formulação de políticas públicas é um processo dinâmico, que requer negociação e adaptação constantes".

A homologação da BNCC em 2018 é um marco desse processo, representando o resultado de décadas de esforços coletivos para definir um currículo nacional que contemple a diversidade cultural e regional do Brasil, assegurando padrões mínimos de qualidade para a Educação Infantil.

Assim, a linha do tempo que apresentamos não apenas traça o desenvolvimento legal e normativo da Educação Infantil, mas também destaca como o Contexto de Influência, conforme descrito por Mainardes, desempenhou um papel necessário na evolução dessas políticas, garantindo que elas fossem moldadas por uma ampla gama de vozes e interesses sociais.

Figura 3: Linha do tempo da Constituição Federal de 1988 à BNCC



Fonte: Organizado pela autora (2024).

Na Figura 3, trazemos os marcos legais na educação que desempenham um papel na definição e na garantia dos direitos educacionais, estabelecendo diretrizes e padrões de qualidade para o sistema de ensino. Eles orientam políticas públicas e práticas pedagógicas, garantindo que o sistema educacional evolua em resposta às necessidades sociais e culturais.

Em vista disso, apresentamos uma visão resumida das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil. Essa análise traça o percurso histórico desta etapa educacional, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) até a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018.

2.1.1.1 Constituição Federal de 1988 (CF/88)

Com base em uma análise geral¹⁵, consideramos a CF/1988 como ponto de partida para a consolidação do direito à Educação Infantil. Foi a partir das diretrizes estabelecidas por essa Constituição que se passou a reconhecer a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado. O ensino obrigatório desde a Educação Infantil e o entendimento de que a educação é responsabilidade do Estado — excluindo a perspectiva assistencialista em relação

¹⁵ Há ainda outros documentos e referenciais importantes que tratam de questões de qualidade, infraestrutura, brincar, avaliação, dentre outros temas.

às crianças pequenas — constituem alguns dos marcos para o desenvolvimento das políticas educacionais no país (Frantelli, 2022, p. 77).

Em virtude disso, a CF/1988 é marco na garantia dos direitos das crianças, (especialmente de bebês e crianças). Ela estabelece que a educação é um direito social e inclui, pela primeira vez, a Educação Infantil como parte da Educação Básica, conforme explicitado no artigo 208, inciso IV:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]
IV– Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
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, art. 208, inc. IV).

Entende-se que a CF/1988 inclui elementos relacionados à política educacional brasileira, pois, entre outras medidas estabelece, em seu artigo 211, uma distribuição mais clara das responsabilidades entre as esferas públicas com relação aos diferentes níveis de ensino.

No artigo 212, amplia o percentual da receita resultante de impostos a ser aplicado em educação. No artigo 213, limita a transferência de recursos públicos para as escolas privadas. No artigo 22, dispõe sobre a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no artigo 214, prevê sobre o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação (Brasil, 1988).

2.1.1.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, reafirma os direitos estabelecidos na CF/1988, devido à ênfase no desenvolvimento integral da criança e na necessidade de políticas públicas que garantam esse direito. O ECA influenciou a Educação Infantil ao promover a superação de um enfoque predominantemente assistencialista, apontando uma mudança de rumos na concepção de criança e infância, ampliando as diretrizes estabelecidas pela CF/1988.

Conforme destaca Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p. 73-74):

Pelo ECA, a criança é considerada sujeito de direitos. Direito de brincar, de querer, de não querer, de conhecer, de sonhar, de opinar; direito ao afeto. O Estatuto traz ainda, dispositivos importantes para a Educação Infantil; a definição e os critérios para a aplicação do princípio da prioridade absoluta; os conselhos de direito da criança e do adolescente; o fundo dos direitos da criança e do adolescente; o sistema de garantia dos direitos. Cada vez mais, um dos integrantes desse sistema – o ministério Público – vem atuando no sentido de garantir o direito da criança à creche e a pré-escola.

Dessa forma, o ECA representa uma abordagem de mudança na forma como a sociedade e o Estado brasileiro veem e tratam as crianças e os adolescentes. Ao reconhecê-los como sujeitos de direitos, o ECA estabelece uma base legal para garantir não apenas sua proteção, mas também seu desenvolvimento integral e sua participação na sociedade.

A inclusão de creche e pré-escola no ECA representa um avanço na compreensão do desenvolvimento infantil e na garantia de direitos fundamentais. Essa medida não apenas reconhece a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança, mas também estabelece um compromisso social e estatal com a Educação Infantil de qualidade. Isso cria um alicerce sólido para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e social das crianças brasileiras, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e preparada para os desafios do futuro.

Em seu artigo 54, inciso IV, que versa sobre o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (Brasil, 1990), o ECA está em consonância com a CF/1988 (artigo 208, inciso IV) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que tange à garantia do direito à Educação Infantil.

2.1.1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Em 1996, foi promulgada a nova LDB, Lei nº 9.394/1996. Sua origem e desenvolvimento estão intrinsecamente ligados ao processo de redemocratização do Brasil e às discussões sobre a reforma educacional que se seguiram à promulgação da CF/1988.

Ao longo da história brasileira, a LDB passou por modificações. Sua trajetória remonta a 1961, quando a primeira versão foi estabelecida pela Lei nº 4.024/1961. Uma década depois, em 1971, durante o regime militar, a segunda versão foi promulgada através da Lei nº 5.692/1971. Por conseguinte, logo após a promulgação da Constituição de 1988, iniciaram-se as discussões sobre a formulação de uma nova LDB. Esse processo de reflexão e elaboração culminou na versão atual da lei, promulgada em 1996 (Lei nº 9.394/96), que incorporou os princípios constitucionais e modernizou as diretrizes educacionais do país.

Trata-se de marco para a Educação Infantil, na medida em que a considera a primeira etapa da Educação Básica, tendo, como finalidade, o desenvolvimento integral da criança. A lei tornou sua oferta obrigatória e a matrícula facultativa para crianças de quatro a seis anos, em duas modalidades: creches para crianças de zero a três anos, e pré-escola para crianças de quatro a seis anos (Brasil, 1996).

Em conformidade com o artigo 22 da CF/1988, a LDB estabelece que a Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento do educando, garantindo uma formação comum e indispensável para o exercício da cidadania, além de oferecer meios e possibilidades para prosseguir no mundo do trabalho e em estudos posteriores: “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, art. 29, *caput*).

Em meio a um amplo debate, em 2006, a Lei nº 11.274 ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, passando a Educação Infantil a atender a faixa etária de zero a cinco anos. Em seguida, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos quatro anos de idade. Tal ampliação traz alguns aspectos positivos, como a inclusão de um maior número de crianças no ensino obrigatório, principalmente, as das camadas menos favorecidas, possibilitando o diálogo entre as duas primeiras etapas da Educação Básica (Nunes; Corsino; Didonet, 2011). No entanto, embora legislem sobre a expansão de vagas da creche e a universalização da pré-escola, esses textos legais não explicitam aspectos relativos à qualidade de tal expansão. Há grandes diferenças nos níveis de qualidade da educação entre os municípios e, mais ainda, entre as regiões brasileiras, que resultam das desigualdades sociais e econômicas (Campos; Barbosa, 2011).

Na abordagem da avaliação, o artigo 31 estabelece que a avaliação nesta etapa deve ser realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. Essa orientação valoriza o processo de desenvolvimento individual de cada criança, em detrimento de uma avaliação classificatória ou excludente.

Para o funcionamento das instituições de Educação Infantil, a lei definiu parâmetros como a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias letivos, com atendimento mínimo de 4 horas diárias para turno parcial e 7 horas para jornada integral. Tais diretrizes visam garantir um tempo adequado de exposição das crianças ao ambiente educacional, favorecendo seu desenvolvimento.

A responsabilidade administrativa pela oferta da Educação Infantil foi atribuída aos municípios, conforme o artigo 11 da LDB. Essa descentralização visa uma gestão mais próxima e adequada às realidades locais, embora também represente desafios em termos de recursos e capacidade de atendimento em muitos municípios brasileiros.

A LDB não apenas estabeleceu diretrizes importantes, como ainda abriu caminhos para avanços subsequentes na área da Educação Infantil. Após sua promulgação, diversos progressos

ocorreram nesse campo educacional. Foram criados documentos e diretrizes específicas para orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, respeitando as particularidades da primeira infância e a diversidade regional brasileira. Entre eles, destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), lançado em 1998; em seguida, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 1999, posteriormente revisadas em 2009; em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) trouxe contribuições para a Educação Infantil e mais recentemente a Educação Infantil foi incluída na BNCC em 2017. Essas iniciativas buscam aprofundar e detalhar as orientações para o trabalho pedagógico nesta etapa, sempre respeitando as especificidades da primeira infância e a diversidade regional brasileira.

2.1.1.4 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

A promulgação da LDB de 1996, que insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, desencadeou a produção do RCNEI, em 1998, que ampliou a discussão sobre o cuidar e o educar para as crianças de zero a cinco anos, já que as creches estavam deixando de ser responsabilidade da Secretaria de Assistência. O documento reforça a concepção de criança como ser social e reconhece a diversidade de infâncias existentes, fruto das diferentes condições sociais e culturais, e reitera que as ações de cuidar e educar são indissociáveis na Educação Infantil. Traz orientações pedagógicas detalhadas para creches e pré-escolas, abordando temas como formação pessoal e social e conhecimento de mundo.

O RCNEI foi elaborado de maneira a servir como um guia de reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais da Educação Infantil, respeitando os diferentes estilos pedagógicos e a diversidade cultural do país (Brasil, 1999).

O Referencial foi amplamente distribuído, alcançando todos os professores do país através de seus três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social, Conhecimento de Mundo. Abrangente, o documento apresenta concepções fundamentais sobre a criança, o cuidar e o brincar, bem como delineia o perfil profissional adequado para atuar nessa faixa etária. Ademais, traz os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais que devem fazer parte da rotina do professor, considerando a organização didática dos tempos e espaços (Frantelli, 2022, p. 77).

Ao longo de seus volumes, o documento oferece informações sobre os objetivos da Educação Infantil, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às demandas socioeducativas das

crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. Outrossim, contribuiu para a construção de uma identidade própria da Educação Infantil, ao fornecer orientações pedagógicas, contribuindo para a estruturação e o fortalecimento desse segmento educacional, em um momento em que a área ainda estava em processo de estabelecimento no país.

O primeiro volume, intitulado “Introdução”, contempla as características gerais do documento e faz algumas considerações sobre creches e pré-escolas — a criança e o ato de educar: o perfil profissional necessário para o professor de Educação Infantil e os objetivos gerais desse nível de escolaridade.

O segundo volume denomina-se “Formação Pessoal e Social” e aborda os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, além de trazer a concepção de aprendizagem que norteia o documento. As considerações focam no desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças, ambas relacionadas com o processo de socialização. Esse volume traz algumas orientações didáticas para crianças de zero a três anos com relação à autoestima, faz-de-conta, interação, imagem, cuidados e segurança. Para crianças de quatro a seis anos, as orientações didáticas são relacionadas ao trabalho com nome, imagem, independência e autonomia, respeito à diversidade, identidade de gênero, interação, jogos e brincadeiras, além dos cuidados pessoais. Também estão incluídas orientações gerais para o professor, que deve inferir quando e como intervir nos jogos e brincadeiras, organizar um ambiente que atenda às necessidades essenciais (proteção, alimentação, cuidados dentários, banho, troca de fraldas, sono e repouso) e organizar a rotina e as propostas pedagógicas.

O terceiro e último volume, intitulado "Conhecimento de Mundo", é dividido em seis eixos (Brasil, 1998, p.30):

1. Movimento: as crianças, desde que nascem, se movimentam e à medida que vão estabelecendo novas relações de interação com o mundo aprendem a movimentar-se de formas diferentes: engatinhar, andar, correr, saltar. Esses movimentos constituem uma cultura corporal manifesta na dança, no jogo, nas brincadeiras, nos esportes.
2. Música: a música está presente em todas as culturas, em diversas situações, como festas, rituais religiosos, comemorações cívicas e políticas. Além disso, ela é uma linguagem que se traduz em sons capazes de expressar e comunicar sentimentos e pensamentos, constituindo-se em uma das mais importantes formas de expressão humana.
3. Artes visuais: ao rabiscar e desenhar no papel, no chão, na areia, nos muros: ao pintar os objetos e, até mesmo, o próprio corpo: ao utilizar gravetos, pedras, folhas para colar ou pintar, as crianças estão utilizando as artes visuais para se expressar. As artes visuais são linguagens. Formas importantes de expressão e Comunicação humanas.
4. Linguagem oral e escrita: constitui um dos eixos básicos na EI, devido a sua importância para a formação das crianças, a interação com outras crianças e adultos, na elaboração de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Através de experiências significativas de aprendizagem da língua é possível ampliar as capacidades de comunicação e expressão das crianças, bem como permitir-lhes o

acesso ao mundo letrado.

5. Natureza e sociedade: reúne temas relacionados ao mundo social e natural. Como o mundo em que vivemos se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis, dos quais muitos despertam a curiosidade das crianças, o objetivo deste eixo é que ocorra um trabalho integrado entre as ciências humanas e sociais.

6. Matemática: as crianças vivenciam uma série de situações que envolvem números, quantidades, noções de tempo, de espaço como, por exemplo, conferir figurinhas, marcar os pontos em um jogo, mostrar, com os dedos, a idade, repartir balas etc. Na escola, as crianças podem sistematizar essas informações e adquirem novos conhecimentos matemáticos.

O documento apresenta também princípios que devem servir como base para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos. São eles:

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

A elaboração desse documento foi muito criticada no meio acadêmico, principalmente, pela forma como se deu seu processo de desenvolvimento, com pouca participação social, centralizado no MEC, e contou com a colaboração de alguns consultores e colaboradores, o que gerou preocupações sobre a representatividade e a diversidade de perspectivas consideradas na sua formulação. Andrade (2015) adverte que a estrutura do material, com muitas seções internas, lhe confere um caráter de apoio ao Ensino Fundamental, ou seja, uma Educação Infantil escolarizada que pouco atende, de fato, às necessidades das crianças.

Os atendimentos dos bebês e das crianças são detalhados no RCNEI desde a organização do agrupamento até as propostas metodológicas e didáticas para o professor. Com a preocupação na organização do ensino, destaca o brincar como eixo central das práticas pedagógicas, dando corpo e substância às diretrizes gerais estabelecidas pela LDB para a Educação Infantil, traduzindo os princípios legais em orientações práticas. Embora o RCNEI não seja um documento normativo, ele proporcionou informações e indicações para a elaboração de propostas curriculares.

No entanto, as normativas que efetivamente configuram o cenário dos currículos

escolares, incluindo o da Educação Infantil, encontram-se nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Estas, por sua vez, têm sua origem na LDB de 1996, que assinala ser incumbência da União:

[...] estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (Brasil, 1996, art. 9.º, inc. IV).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com o propósito de orientar políticas públicas e elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares na Educação Básica. A versão atualmente em vigor data de 2010 e abrange todas as etapas da Educação Básica, além da formação de professores, sendo de caráter obrigatório.

2.1.1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

No que se refere à etapa da Educação Infantil, as DCNEI visam orientar o planejamento curricular de redes e unidades de ensino, respeitando a autonomia das propostas pedagógicas das escolas. Com caráter genérico e definições amplas dos conceitos, elas reafirmam a competência de cada escola em desenvolver sua própria proposta pedagógica, baseando-se em definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos educacionais. O documento define a Educação Infantil como:

Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 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. É dever do Estado garantir a oferta da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 1999, p. 12).

As DCNEI foram instituídas pela primeira vez por meio da Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999 (Brasil, 1999); posteriormente, visando atender às novas demandas e concepções educacionais, as DCNEI foram revisadas e atualizadas pela Resolução CEB/CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009b), que trouxe mudanças para o cenário educacional enfatizando organização curricular, práticas pedagógicas que articulem as áreas do conhecimento por meio do eixo interações e brincadeiras e a relação intrínseca entre o cuidar e o educar (Brasil, 2009b).

Assim, ao reconhecer que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio do brincar, e que as brincadeiras e interações são as formas através das quais elas se relacionam com o mundo físico e social, entende-se que, além de ser um direito da criança, o ato de brincar deve ser o eixo central em torno do qual todas as propostas na Educação Infantil são organizadas, refletindo que brincar e aprender são inseparáveis.

As DCNEI definem o currículo para a Educação Infantil como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009a, p.12).

Ao conceituar “currículo” como conjunto de práticas cotidianas, as DCNEI reforçam a concepção da criança como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento, o que evidencia a responsabilidade das instituições e das redes no que diz respeito à elaboração de suas próprias propostas pedagógicas e curriculares.

Observa-se a partir do contexto que, com as crianças de zero a cinco anos de idade, não se fala de uma lista de conteúdos, mas de um conjunto de experiências que devem primar pela valorização dos conhecimentos construídos, considerando-se a diversidade de contextos e sujeitos (Bachtchen, 2022, p. 63). Nesse documento, a criança é vista como um:

[...] sujeito ativo, histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 14).

Sob esse prisma, considerando a criança como sujeito social e produtor de cultura, as DCNEI reconhecem a creche e a pré-escola como direito da criança e apontam para a necessidade de orientar o trabalho com crianças de zero a três anos e assegurar práticas que garantam às crianças de quatro e cinco anos a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa perspectiva não aponta para antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental, por compreender a pré-escola como um espaço-tempo educativo, sem o caráter de preparação para a etapa seguinte, preservando dessa forma o direito de a criança viver plenamente a sua infância (Brasil, 2010, p. 7).

De acordo com as DCNEI, as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas com os bebês e as crianças devem respeitar os seguintes princípios:

- 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.
- c. Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2010, p. 16).

Os mencionados princípios buscam preparar as crianças academicamente, além de formá-las como indivíduos éticos, cidadãos conscientes e seres criativos e sensíveis. Esta abordagem holística reconhece a complexidade do desenvolvimento infantil e visa proporcionar uma base sólida para o crescimento pessoal, social e intelectual das crianças.

Dessa maneira, percebe-se que as DCNEI aperfeiçoaram os RCNEI, estabelecendo normas para a organização pedagógica e curricular da Educação Infantil; por conseguinte, reforçaram o foco do brincar, posicionando-o como componente essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, fortalecendo a importância de uma educação fundamentada nos princípios de igualdade e respeito à diversidade.

Sobretudo, esses documentos ressaltam as práticas educativas com o objetivo de contribuir para planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas locais. Eles visam promover as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras, por meio de propostas que atendam às suas necessidades. Além do mais, buscam apoiar políticas e programas de Educação Infantil que considerem as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças nessa etapa. Os documentos defendem que o planejamento e uma boa orientação pedagógica são fatores que contribuem para a melhoria da qualidade da Educação Infantil. Ademais, enfatizam o papel do educador infantil como um sujeito investigativo, atento às diferenças sociais e culturais de cada criança e suas famílias.

Ainda se tratando de 2009, a partir da publicação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para crianças de quatro e cinco anos de idade. Essa alteração representa a valorização da Educação Infantil e o reconhecimento de seu papel no desenvolvimento integral das crianças.

A partir dessa obrigatoriedade, a universalização e a ampliação do acesso à Educação Infantil foram reiteradas no atual PNE, aprovado para mais um novo período de dez anos, por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014).¹⁶

¹⁶ A Lei nº 14.934, de 2024, estabelece a prorrogação da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) até 31 de dezembro de 2025, garantindo a continuidade das diretrizes educacionais nacionais por mais um período.

2.1.1.6 Plano Nacional de Educação (PNE)

O PNE estabeleceu metas para a educação brasileira, abrangendo desde a Educação Infantil até o ensino superior, incluindo a educação profissional, especial e de jovens e adultos; visando a melhoria da qualidade educacional, a expansão do acesso à educação e à valorização dos profissionais da educação, com o objetivo de promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Entre as 20 metas nacionais estabelecidas no PNE, a primeira é direcionada para a etapa da Educação Infantil. “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final de sua vigência” (Brasil, 2014, p. 16).

Apesar de avanços, especialmente em relação à pré-escola, com taxas de atendimento chegando a 91,5% em 2019, o objetivo de universalização não foi completamente alcançado. Em relação às creches, o atendimento ficou abaixo da meta: apenas cerca de 37% das crianças de até 3 anos estavam sendo atendidas, longe dos 50% previstos. Esses resultados foram impactados por vários fatores, como cortes orçamentários e a pandemia da COVID-19, que atrasou o progresso e prejudicou ainda mais as metas educacionais (Pimenta, 2023). Tal meta representa um grande desafio, já que a Educação Infantil, especialmente o segmento de creches, foi integrada aos sistemas de ensino de forma bastante recente (apenas a partir da LDB/1996). A rápida expansão na oferta de vagas exige, necessariamente, a organização de ambientes adequados, a formação de professores e a elaboração de propostas pedagógicas.

Da etapa da Educação Infantil, ainda são apresentadas 17 estratégias específicas da Meta 1, as quais se direcionam sobretudo para: o direito da garantia do acesso e permanência da criança no ambiente escolar, a ampliação de redes, as taxas de frequência, o planejamento da oferta de vagas, a expansão e a melhoria na rede física, a orientação e o apoio às famílias. Com relação à formação continuada dos profissionais e a elaboração dos currículos e práticas pedagógicas, direcionam-se duas estratégias, que visam o fortalecimento da formação de profissionais em nível superior e a incorporação de avanços de pesquisa relacionados ao processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2014).

Sobre o desafio da expansão quantitativa, deve ser acrescida a necessidade de alcançar parâmetros nacionais de qualidade que tornem o atendimento a todas as crianças brasileiras mas equitativo. Esse assunto está expresso na Estratégia 1.6 da meta 1 do atual PNE:

[...] implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (Brasil, 2016, p. 16).

O PNE demarca a valorização da Educação Infantil como etapa fundamental da Educação Básica. Suas metas e estratégias têm orientado políticas públicas e investimentos, contribuindo para a expansão e qualificação do atendimento às crianças de zero a cinco anos no Brasil. No entanto, o cumprimento integral dessas metas ainda é um quesito que requer esforços contínuos e coordenados de todas as esferas governamentais e da sociedade.

2.1.1.7 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em 2017, foi aprovada pelo CNE a BNCC¹⁷, para Educação Infantil e Ensino Fundamental, um dos mais recentes e importantes marcos na política educacional brasileira. O documento é um balizador para o que deve ser ensinado nas escolas, além de refletir um complexo processo de elaboração que se insere no Contexto de Produção de Texto do Ciclo de Políticas.

A BNCC é um exemplo de como o Contexto de Produção de Texto se manifesta no ciclo de políticas educacionais. Conforme descrito por Mainardes (2021), o Contexto de Produção de Texto começa quando as ideias e influências que surgiram nas fases anteriores — como o Contexto de Influência e o contexto de formulação — são formalmente articuladas em documentos oficiais. Durante a elaboração da BNCC, essa etapa foi marcada por um processo colaborativo e interativo, envolvendo consultas públicas, debates e a participação de diversos atores, incluindo educadores, gestores, acadêmicos e sociedade civil.

Mainardes (2021) destaca que essa etapa envolve não apenas a redação técnica, mas também a negociação política, em que diferentes interesses e perspectivas são considerados para assegurar que o documento final atenda às necessidades de uma sociedade diversificada. Ball (2021) complementa essa visão ao enfatizar que a produção de texto é um processo dinâmico, em que o texto político é moldado por debates e consultas, refletindo as complexas interações entre os diversos atores envolvidos.

No caso da BNCC, a elaboração do documento começou em 2014, quando as discussões

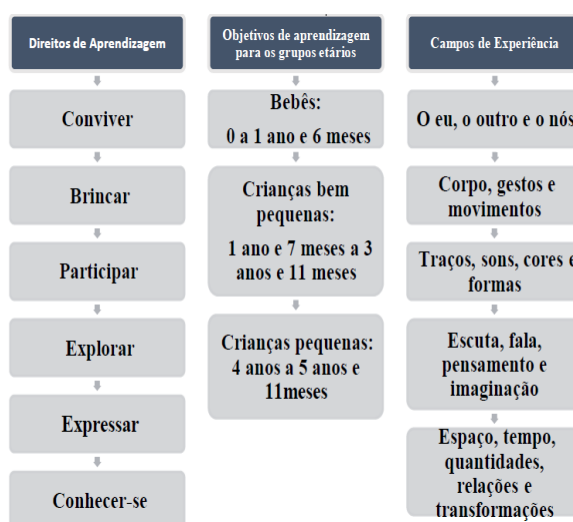
¹⁷ Abordaremos este assunto de forma mais detalhada na subseção seguinte.

e consultas públicas foram realizadas para definir as diretrizes e os objetivos educacionais que seriam incorporados. Com dito, este processo de produção de texto envolveu a consolidação de contribuições de diversos atores educacionais.

Como política educacional, a BNCC também inclui em suas disposições a Educação Infantil: se trata da primeira vez que a Educação Infantil foi contemplada em um documento curricular nacional obrigatório. A partir do documento, passou a ser prevista uma nova forma de organização curricular para a etapa — pelos princípios éticos, políticos e estéticos — que visa incorporar e aprofundar aspectos já mencionados nas DCNEI (Brasil, 2009a).

A proposta para a Educação Infantil pela BNCC (Brasil, 2018) se desdobra em direitos e objetivos de aprendizagem para as faixas etárias, que se desvelam em um trabalho por meio dos Campos de Experiência, conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4: Organização Curricular proposta pela BNCC para a etapa da Educação Infantil



Fonte: BNCC para a Educação Infantil. Organizado pela autora (2024).

Em observância à Figura 4, as proposições apresentadas na BNCC para a Educação Infantil (Brasil, 2018) priorizam seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos devem ser entendidos como fundamentos da prática docente, orientando as escolhas e experiências desenvolvidas nessa fase educacional.

Além disso, esses direitos precisam ser garantidos por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento comuns para cada uma das faixas etárias que compreendem o seguinte ordenamento: bebês, 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses (Brasil, 2018).

O trabalho educativo se desenvolve por meio da organização curricular estruturada em

torno de cinco Campos de Experiências: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações". Esses campos são fundamentais para orientar as práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento integral das crianças: "Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos acontecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (Brasil, 2018, p. 38).

A responsabilidade recai para as redes de ensino na construção de um currículo cujas práticas pedagógicas acolham essa diversidade, o que exigirá sólida formação docente e estudo do documento em tela. Compreender o que são os Campos de Experiência, como eles se desdobram e articulam em proposições para cada faixa etária, preservando a identidade da Educação Infantil sem dicotomizar creche e pré-escola ou antecipar práticas escolarizantes, é um desafio de grande monta (Bachtchen, 2022, p. 84).

A BNCC detalha os objetivos de aprendizagem referentes a cada campo de experiência com o respectivo desenvolvimento, à medida que aumenta a faixa etária. O percurso das políticas públicas educacionais no Brasil, da CF/1988 à BNCC, reflete um esforço contínuo e coletivo de construir um sistema educacional que seja simultaneamente inclusivo, equitativo e de qualidade.

Cada um desses marcos regulatórios contribuiu para a conformação de um arcabouço legal e normativo que visa assegurar o direito à educação para todos os brasileiros, marcando o compromisso do país com o desenvolvimento humano e social através da educação.

No Quadro 3, apresentamos uma análise mais ampla dos principais documentos legais e normativos na política educacional brasileira para Educação Infantil no Brasil, destacando suas características e relações específicas com essa etapa educacional, desde a CF/1988 até a implementação da BNCC.

Quadro 3: Documentos Legais e Normativos da Educação Infantil no Brasil, desde a CF/1988 até a implementação da BNCC

Ano	Legislações e documentos	Principais Características	Relação com a Educação Infantil
1988	Constituição Federal (CF)	Estabelece direitos fundamentais, incluindo o direito à educação.	Garante o direito à educação para todas as crianças, reconhecendo a Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Define os direitos das crianças e adolescentes, assegurando proteção integral.	Reforça a importância da Educação Infantil como direito e estabelece diretrizes para a proteção e desenvolvimento das crianças.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Regula o sistema educacional brasileiro, definindo diretrizes gerais para a educação.	Inclui a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo princípios e objetivos para essa fase.
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	Oferece orientações pedagógicas para a Educação Infantil.	Fornecer diretrizes para a prática pedagógica e organização curricular na Educação Infantil.
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	Define princípios, fundamentos e procedimentos para a Educação Infantil.	Estabelece parâmetros para a elaboração de currículos e práticas pedagógicas na Educação Infantil, visando a qualidade e equidade.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Estabelece metas e estratégias para a educação no Brasil para um período de 10 anos.	Inclui metas específicas para a ampliação e melhoria da Educação Infantil, visando a universalização do atendimento.
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as etapas da Educação Básica.	Estabelece competências e habilidades essenciais para a Educação Infantil, orientando o currículo e práticas pedagógicas.

Fonte: Organizado pela autora (2024).

Em síntese, cada um desses documentos age na construção de um sistema de Educação Infantil inclusivo, equitativo e de qualidade. Eles proporcionam uma estrutura legal e pedagógica que sustenta o desenvolvimento integral das crianças, assegurando que seus direitos sejam respeitados e promovidos desde a primeira infância.

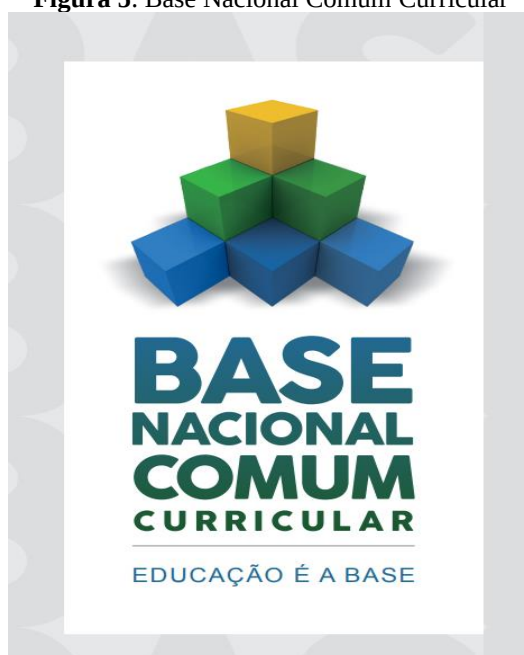
2.2 A BNCC COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

Com o progresso da sociedade contemporânea, as novas tecnologias e o desejo de inovar o ensino no Brasil, fora elaborado um documento com a finalidade de nortear o ensino no âmbito nacional, a BNCC.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE. Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas DCN (Brasil, 2018, p. 7).

O objetivo desse documento é servir como guia para direcionar as políticas públicas nacionais, de modo a ir além do simples acesso e permanência na educação. Ele busca assegurar um nível de aprendizagem comum em todas as escolas, sistemas e redes de ensino, prezando pela qualidade da educação.

Figura 5: Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Brasil (2018).

Esse documento ancora-se nas legislações já vigentes, como a LDB, cujo artigo 26 menciona a criação de um currículo comum que abarque o contexto da Educação Infantil até o final da Educação Básica: “[...] devem ter uma Base Nacional Comum, a ser complementada,

em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996, art. 26, *caput*). A BNCC deveria ainda contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2010 para sua criação.

A partir da BNCC, um movimento no que se refere à orientação para a organização curricular de cada etapa de ensino se inicia, uma vez que o documento determina alguns conhecimentos elencados como essenciais, a fim de contribuir para uma formação integral das crianças, bem como viabilizar a unificação das políticas educacionais a partir de competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica (Brasil, 2018).

O lançamento do documento de referência da BNCC gerou discussões, debates e configurou novos desafios para a educação nacional, tanto em seus aspectos legais quanto em seus aspectos teórico-metodológicos e ideológicos.

Nesse sentido, convém destacar que a BNCC é uma política de educação nacional, que orienta a elaboração dos referenciais de currículo aos estados brasileiros. De acordo com Bonetti (2018), o Estado e a sociedade civil não são distintos, mas se imbricam na mesma direção. Embora o Estado seja representado politicamente por agentes com o poder de decisão sobre a vida em sociedade, esse mando é conferido pelos membros da sociedade civil, considerando que “[...] a vinculação que se estabelece entre o poder constituído, o Estado e a sociedade civil se dá por meio do poder legislativo” (Bonetti, 2018, p. 52).

Assim, para o autor, essa é a gênese da ideia de política pública, em que o Poder Legislativo representa a sociedade civil, definindo quais serão as políticas implementadas para atender a essa sociedade. A educação oferecida e controlada pelo Estado é uma política pública essencial para a formação do pensamento e da conduta dos cidadãos, que, ao nascerem, adquirem o direito a esse serviço, assegurado por um contrato social que o Estado deve honrar e cumprir. Portanto, a BNCC é uma política de Estado.

Ao longo do percurso de elaboração da BNCC foram construídas três versões curriculares do documento. A primeira versão foi apresentada pelo MEC em setembro de 2015, como modelo de referência para abrir discussões para toda comunidade brasileira. O MEC instituiu junto ao CONSED e a UNDIME¹⁸ o grupo responsável pela redação do documento. A segunda versão do documento foi elaborada a partir de consulta pública com mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, professores, alunos, organizações escolares e do terceiro setor e organizações científicas, em meados de outubro de 2015 a maio de 2016. Nela, os critérios

¹⁸ O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) são entidades de caráter supranacional e associações de direito privado, sem fins lucrativos, mas compostas por estruturas públicas dos Estados e Municípios. Essas organizações têm como objetivo articular e integrar gestores públicos para construir e promover políticas públicas para a educação pública e qualidade social.

pedagógicos da BNCC tiveram como foco especial discutir os fundamentos das competências gerais para o ensino regular relativo às etapas básicas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em trâmite, o documento foi homologado pelo MEC no dia 20 de dezembro de 2017 sua terceira versão apenas para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Durante o ano de 2017, a BNCC foi pauta dos mais importantes debates sobre educação no país. [...] a terceira versão da BNCC contou com mudanças no quadro de sua estruturação. A terceira versão da BNCC veio a ser construída por meio da participação de professores, especialistas e entidades de associações científicas (Fonseca, 2018, p. 25).

Com todo esse percurso, percebe-se que essa política educacional foi costurada por muitos fios e entrelaçada por muitas questões, desvelando o caráter não linear desse trajeto político na construção do material em discussão. Principalmente na etapa final, essa construção sofreu os efeitos do processo político vivido pelo país, com a constante mudança de ministros¹⁹ e suas respectivas equipes, o que dificultou um processo integrador e contínuo e causou rupturas, interrupções e fragmentação de ideias e de concepções. O CNE sofreu também alterações estruturais com a ascensão de Michel Temer à presidência e a quebra de continuidade das políticas desenvolvidas, emergindo novas influências e vontades.

A BNCC apresenta grande importância no complemento das políticas educacionais vigentes, pois tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o *impeachment* da Presidenta eleita Dilma Rousseff. A Base²⁰ impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação e aos processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino (Dourado e Aguiar, 2019, p. 7).

Com a proposta de promover uma educação de qualidade e com equidade, apresentou-se a Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou acerca da implantação da BNCC, com o objetivo de formar estudantes com conhecimentos e habilidades essenciais para o seu desenvolvimento na sociedade do século XXI. A sua finalidade descrita é orientar a construção dos referenciais curriculares e dos projetos político-pedagógicos das escolas, à medida que estabelece as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos alunos ano a ano, compondo com o currículo local: “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 16).

A justificativa do Governo Federal para a utilização da BNCC são os preceitos legais

¹⁹ A mudança de ministros levou à mudança das equipes de coordenação das discussões acerca da BNCC e, logo, dos rumos do debate. Grupos diferentes passaram a fazer parte das discussões, enquanto grupos importantes foram excluídos do processo.

²⁰ Nesta tese, quando a palavra “Base” aparece com inicial maiúscula, refere-se à BNCC.

que destacam a necessidade de um conteúdo comum curricular existentes desde a CF e reiterados em cada um dos documentos normativos da educação atuais. O governo também atribuiu à Base o papel de unificação de políticas educacionais, de facilitação da cooperação entre os regimes de governo e, por fim, de indicação de qualidade.

Espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2018, p. 8).

Mesmo com todos os preceitos legais, a construção e a implementação contaram com a participação popular, uma vez que todos os atores sociais têm um papel a desempenhar, em menor ou maior protagonismo. Por isso, desde a formulação da primeira versão, o MEC conta com a colaboração de estados, municípios, do Distrito Federal, bem como da comunidade educacional. A expectativa do referido Ministério foi a de que esse sistema de colaboração facilitasse a implementação da BNCC. Dessa maneira, cada ente federativo desempenharia seu papel, sendo incumbidas à União a capacitação e a formação continuada dos professores.

A BNCC é um documento que visa tanto a formação integral do sujeito para além do conhecimento histórico construído, como também o desenvolvimento de competências e habilidades para que aquela pessoa seja um sujeito de direito e consiga executar o seu projeto de vida.

Outrossim, a BNCC ganha relevância por ser um documento normativo nacional que diz o que cada um tem direito de aprender; é um norte para redes de ensino, professores, gestores e para a sociedade como um todo, no sentido de entender que todos têm o mesmo direito à mesma aprendizagem e de assegurar o respeito às capacidades e ao projeto de vida de cada um.

Assim, observa-se a existência de um direcionamento relativo à promoção do direito de aprendizagem num país de território de proporção continental como o Brasil, imerso em grandes desigualdades e enormes diferenças de oportunidades entre pessoas brancas, pessoas negras, pessoas pobres e ricas.

Logo, mesmo que seja desafiador garantir a aprendizagem para todos, a BNCC apresenta-se como um mapa, clarificando para que servem as políticas públicas educacionais, para pensar em um ensino de qualidade com respeito a quem o executa e que demonstra uma preocupação com o futuro da nação.

Sob a perspectiva da construção da cidadania, a BNCC orienta seu texto com especial atenção à formação infantil. A próxima subseção se propõe a aprofundar a análise sobre a

Educação Infantil e sua reformulação a partir da BNCC.

2.3 A BNCC EM AÇÃO: REFORMULANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

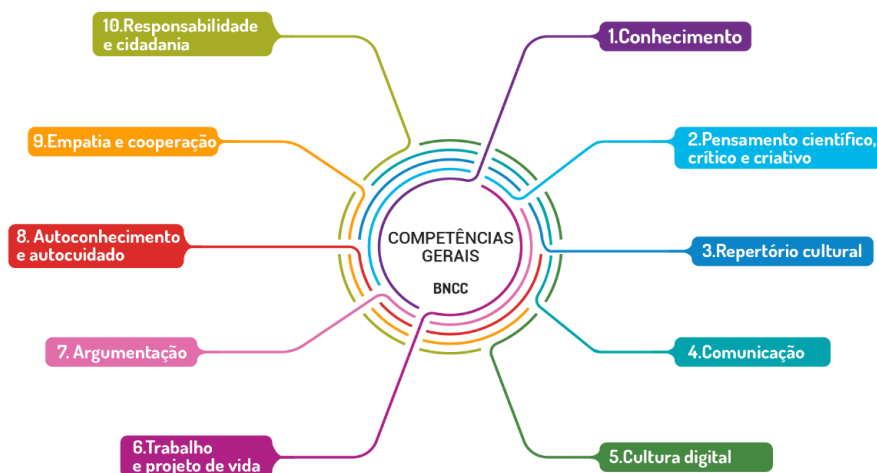
A Base surge como um documento que tem por objetivo orientar as práticas, as discussões e a elaboração dos projetos curriculares voltados para a infância nas instituições educacionais a ela destinadas. O documento é estruturado em cinco blocos temáticos distintos, iniciando com um segmento introdutório que pavimenta o caminho para uma compreensão aprofundada da BNCC.

Segue-se a explicação detalhada da estrutura da BNCC, que serve como espinha dorsal para as seções subsequentes. As três etapas finais, dedicadas respectivamente à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, compõem os pilares da Educação Básica no Brasil, cada uma delineada com clareza e propósito específico dentro do documento.

Para garantir que as aprendizagens aconteçam efetivamente e que os estudantes alcancem um nível de desenvolvimento semelhante, a BNCC define as competências gerais para o ensino. De acordo com a BNCC, competência é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

As competências gerais da Educação Básica, conforme estabelecido pela BNCC, articulam-se com a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores, em consonância com LDB.

Para compreender melhor a estrutura e a organização da BNCC, vamos ver algumas imagens extraídas do documento. Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais (Figura 6), que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Figura 6: Competências gerais da BNCC

Fonte: Benedetti (2021).

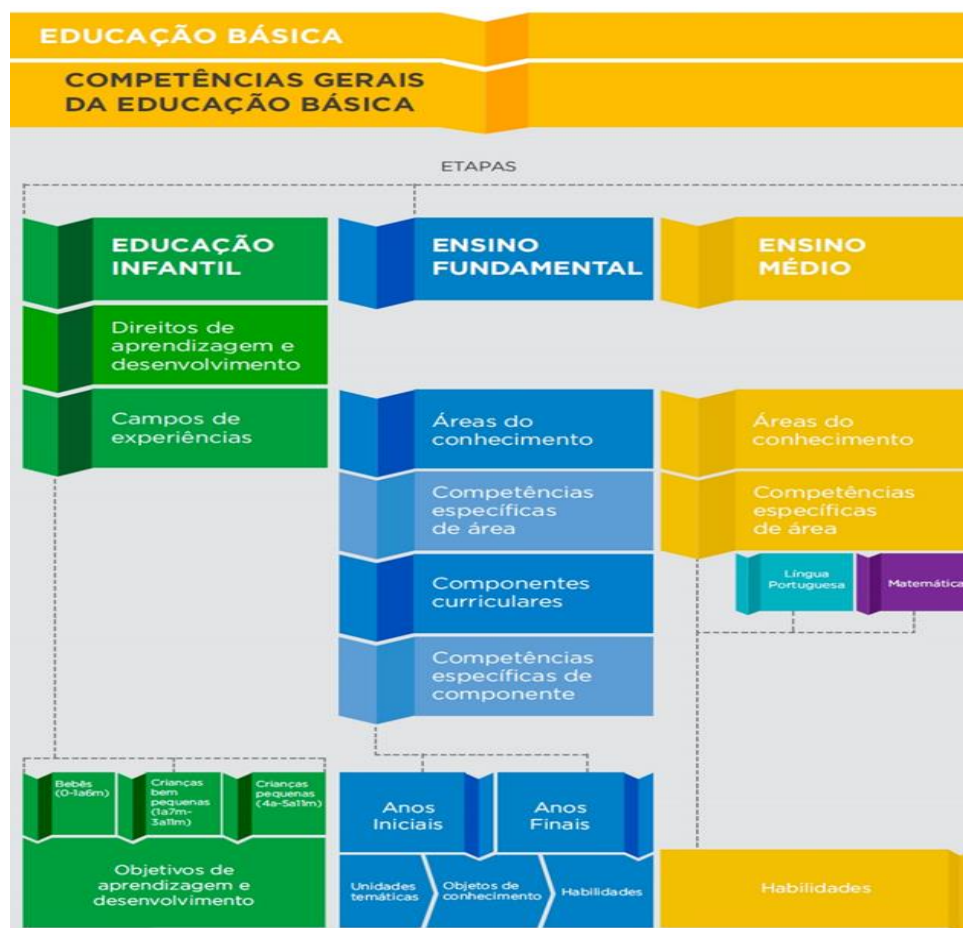
Essas competências abrangem desde o conhecimento e pensamento crítico até a empatia, cultura digital e responsabilidade cidadã. A organização visual em um diagrama colorido facilita a compreensão do leitor de como essas habilidades se conectam para promover uma formação completa, envolvendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Essas competências são fundamentais para preparar os alunos para os desafios do século XXI, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

No segmento introdutório, a BNCC delinea as dez competências fundamentais que formam a base da Educação Básica, juntamente com os Marcos Legais que forneceram a fundação legal e conceitual para a criação da BNCC. Esse bloco também destaca os princípios pedagógicos que orientam a BNCC, com ênfase particular nas competências, reafirmando o compromisso com a promoção de uma educação integral.

Além disso, é introduzido o Pacto Interfederativo, que sublinha a importância da colaboração entre os diferentes níveis de governo na implementação efetiva da BNCC, e discute temas essenciais como Igualdade, Diversidade e Equidade, que são primordiais para a construção de um sistema educacional inclusivo e justo.

A Figura 7 atua como um guia visual, ilustrando essa divisão e oferecendo uma representação gráfica detalhada da estrutura da Educação Básica, conforme estabelecido pela BNCC.

Figura 7: Estrutura e organização da BNCC – Educação Básica



Fonte: Brasil (2018).

Essa estrutura (divisão da Educação Básica em três etapas fundamentais — Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) não apenas facilita o entendimento das diferentes fases da educação no Brasil, mas também esclarece a progressão e a continuidade entre elas, garantindo uma abordagem coesa e integrada ao desenvolvimento educacional.

No que tange à etapa da Educação Infantil, a estrutura da BNCC está organizada a partir de 2 eixos estruturantes, 6 direitos de aprendizagens, 5 campos de experiências e 3 grandes grupos etários, que optamos por relembrar: a) bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses); b) crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); c) crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017).

Figura 8: Estrutura da BNCC – Educação Infantil

Fonte: Brasil BNCC (2018).

Essa divisão é, de acordo com o documento, pautada pelas características e necessidades diferentes de cada faixa etária, permitindo tratar com mais atenção as singularidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil. Isso porque apenas um ano de diferença entre os bebês e as crianças representa possibilidades muito distintas de interação com o mundo e com as pessoas.

Para atender aos processos de desenvolvimento das crianças, é sugerido que todas as escolas sigam essa forma de agrupamento, desde que as propostas atendam aos direitos de aprendizagem, aos objetivos de aprendizagem e ao desenvolvimento, proporcionando o desenvolvimento integral das crianças dentro das instituições a partir dos campos de experiência.

Na etapa de Educação Infantil, a BNCC explicita e reforça alguns princípios e pressupostos, já prescritos no país, da educação de bebês e crianças nas instituições. A atenção voltada à criança, presente nas DCNEI, é reiterada na BNCC, bem como a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, do contato com a natureza, preservando o modo pelo qual a criança se situa no mundo e aprende. O marco conceitual da relação entre o cuidar e o educar, estruturante das DCNEI, também é validado e reforçado pela Base.

A Educação Infantil se apresenta como um dos primeiros espaços estruturados para interação, assim simultaneamente precisa promover o desenvolvimento e articular as práticas de cuidado nas ações educativas.

Nesse sentido, a BNCC traz uma forma especial de olhar as crianças e seu direito de aprender e se desenvolver em um ambiente saudável, amigável e desafiador, que promova seu desenvolvimento. Por meio de um conjunto de características distintas, a BNCC voltada à Educação Infantil garante a especificidade necessária ao cuidado e à educação na primeira infância, das crianças de 0 até os 5 anos e 11 meses.

Almejando interligar e manter as orientações já estabelecidas nas legislações anteriores a respeito do atendimento a bebês, crianças pequenas e bem pequenas, ressignificando suas práticas, a BNCC reforça o já expresso na LDB, que a Educação Infantil não se caracteriza enquanto passo preparatório para as demais etapas de ensino.

A escola propõe que a infância assuma características únicas para fins de se pensar a proposição de conhecimentos e significação de seu papel na vida das crianças. As especificidades das crianças são valorizadas, seus tempos, seus espaços, suas formas de desenvolvimento das linguagens e aprendizagens dentro das instituições de Educação Infantil, considerando as diferentes formas de vivência das infâncias.

A organização proposta pela BNCC, a partir de grupos de faixa etária, abre possibilidades de interação entre as crianças, uma vez que estas passarão a compartilhar vivências em turmas que contenham um grupo etário, e não apenas uma faixa etária. O maior desafio, possivelmente, consiste em evitar a reprodução automática dos modelos organizacionais já consolidados nas etapas subsequentes de ensino, pois, para contemplar um agrupamento de diferentes idades em uma mesma turma, urge repensar as práticas para contemplar as especificidades das crianças e o respeito ao seu protagonismo. É por meio dessa forma de pensar e repensar a rotina e as formas de organização do conhecimento — a fim de se alcançar os objetivos de aprendizagem a partir dos campos de experiência — que se abre a autonomia para escolas da infância.

Esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo

na aprendizagem e de desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.

A ideia de objetivos de aprendizagem importa um olhar atento e sensível com centralidade nas experiências e nos direitos das crianças, em seus contextos, sem remeter a resultados de aprendizagem nem à fragmentação do currículo. A criação de um currículo nacional unificado implica que todos os “sistemas de ensino repensem seus currículos e modos de produzir o conhecimento” (Costa; Oliveira, 2020, p. 229), surgindo, assim, a pauta da reorganização das propostas curriculares a fim de atender às novas orientações. A BNCC enquanto:

[...] proposta de reestruturação curricular, ou de efetiva organização de um alicerce acerca dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola, não só traz consigo a imperiosa tarefa de estimular o espaço escolar a refletir sobre suas práticas, sobre sua função social, mas também se mostra como uma possibilidade de autonomia à instituição de ensino (Costa; Oliveira, 2020, p. 233).

Essa autonomia concretiza-se na formulação de propostas curriculares de cada instituição, que desenham o caminho percorrido em cada unidade educativa. Com isso, as escolas de Educação Infantil, a fim de atender às orientações da BNCC, necessitam rever suas propostas curriculares, abrindo um espaço para refletir e repensar suas práticas, concepções, planejamentos e projetos político-pedagógicos (PPP).

As orientações para a primeira etapa da Educação Básica possibilitam às instituições certa liberdade a partir dos Campos de Experiências na forma de organização metodológica e estrutural das instituições, embora apresentem sugestões de organização por faixas etárias e estabeleçam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que servem como base para o acompanhamento do desenvolvimento infantil e principalmente para a organização dos planejamentos.

As interações e as brincadeiras são reafirmadas na BNCC como eixos estruturantes do currículo na Educação Infantil, além de serem consideradas princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis. O contato das crianças com diferentes culturas e saberes possibilita a construção de conhecimentos e experiências com seus pares e adultos.

São essas aproximações e dinâmicas que asseguram às crianças os direitos de aprendizagem, pois o processo de aprender acontece em todos os momentos da jornada, de forma integrada, em contextos lúdicos e experiências próximas às práticas sociais que lhes são significativas. Isso significa que é salutar considerar e valorizar as ações dos bebês e das

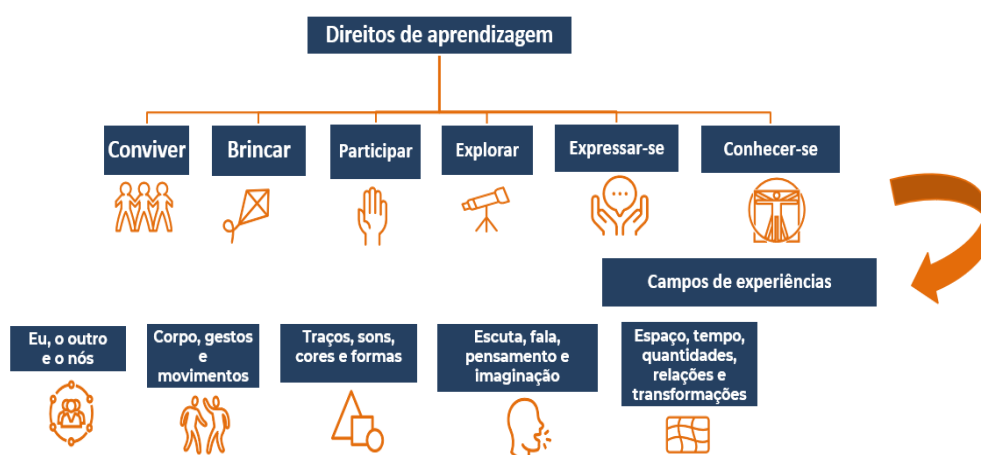
crianças, bem como articulá-las às propostas planejadas pelo professor.

É preciso que os professores das escolas de Educação Infantil busquem por uma intencionalidade educativa, baseada em interações e brincadeiras, que devem ser vivenciadas em todos os momentos da jornada na instituição. Esse pressuposto, além de garantir o direito da criança em seu processo de construção social em ambientes privilegiados de interações, promove e amplia seus conhecimentos em um contexto variado de saberes.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidam a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 39).

A BNCC não invalida os documentos e leis já homologados; ao contrário, é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEI, conforme já exposto. Nessa direção, em termos de estrutura, a Base define os seis direitos de aprendizagem das crianças e traz uma organização curricular que leva em consideração a maneira com que elas aprendem e se desenvolvem a partir de experiências cotidianas, apresentando cinco campos de experiências além dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária (Brasil, 2018).

Figura 9: BNCC – Educação Infantil (direitos de aprendizagem e campos de experiências)



Fonte: Organizado pela autora (2024).

Os direitos devem ser assegurados a todas as crianças na escola, independentemente da proposta pedagógica da instituição, dos valores das comunidades e princípios da família (Brasil, 2018). Por meio desses direitos, busca-se assegurar que as crianças, desde bebês, possam conhecer o mundo, conhecer a si mesmas e conhecer o outro de forma participativa e respeitosa.

Os direitos são condições que devem ser garantidas no atendimento às crianças e em seus processos de aprendizagem. Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento compreendem:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p.40).

Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil devem ser garantidos, articulando-se os princípios éticos, estéticos e políticos que, segundo as DCNEI, devem orientar a Educação Infantil. Esses seis direitos enfatizam a importância de proporcionar às crianças um ambiente de aprendizado dinâmico e desafiador, onde possam participar ativamente e desenvolver uma compreensão profunda e integrada de si mesmas e do mundo ao seu redor. Isso contribui para seu desenvolvimento pleno e as prepara para interagir de maneira eficaz com o mundo social e natural.

As crianças gostam de brincar, investigar, criar. É importante construir contextos que permitam libertar sua imaginação, engendrar e recriar para que se desenvolvam e aprendam com significado. Os diferentes ritmos e tempos das crianças configuram formas de aprender diferentes, que necessitam ser respeitadas por quem orienta o processo educativo.

As práticas pedagógicas precisam vincular-se às vivências que promovem habilidades de pensar, criar, imaginar, considerando os contextos e as singularidades das crianças e garantindo todos os direitos de aprendizagem.

Quanto aos campos de experiência, a BNCC propõe cinco campos com estreitos

vínculos com os direitos de aprendizagem das crianças. Neles, destaca-se a prática relacional para concretizar a aprendizagem, produzindo saberes fundamentais que continuarão na etapa seguinte da Educação Básica.

De acordo com Fochi, a prática educativa realizada a partir dos campos de experiências:

[...] consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de Educação Infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência (Fochi, 2015, p. 221-228).

Essa organização curricular por campos de experiências desloca-se das áreas de conhecimento compartimentadas e busca articular as vivências das crianças nas suas diferentes linguagens. A própria ideia de experiência para John Dewey (2011) relaciona-se como sinônimo de outros dois conceitos: vida e educação — ou seja, experiência é vida e vida é educação, assim, nós nos mantemos vivos porque estamos em constante processo de educação.

A experiência é a capacidade de estar continuamente aprendendo, construindo vida. Além disso, para Dewey (2011) as experiências não ocorrem no vazio, isto é, a experiência educativa está na relação com as pessoas e com as coisas de maneira sistemática, produzindo-se efeitos esperados e outros novos. Segundo o autor:

Existe uma interação entre o indivíduo e objetos e outras pessoas. As concepções de ‘situação’ e ‘interação’ são inseparáveis uma da outra. Uma experiência é sempre o que é porque tem lugar uma transação entre o indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente [...] o ambiente é qualquer condição que interatua com as necessidades, propósitos e capacidades pessoais para se criar uma experiência (Dewey, 2011, p. 77).

Definido pela BNCC, este atual arranjo curricular centrado nos campos de experiências coloca a ação da criança como centro do processo educativo, além de apontar as experiências fundamentais para que ela possa aprender e se desenvolver. Para potencializar as experiências e os saberes da criança de modo articulado, os campos são possibilidades pelas quais ela poderá interagir, se expressar, convivendo com situações que lhe permitam explorar, pesquisar, imaginar e movimentar-se. De acordo com a Base:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências (Brasil, 2018, p. 42).

Ao considerar esses saberes e conhecimentos, a BNCC organiza os campos de experiências de modo que cada um disponibiliza um conjunto de contextos, imagens e linguagens que remetem a representações da nossa cultura, inspirando aprendizagens. Pensando que as experiências das crianças não ocorrem de modo isolado, a BNCC estabeleceu os cinco campos de experiências com suas principais características na Educação Infantil:

O eu, o outro e o nós: Visa a construção da identidade e, também, da subjetividade da criança. As experiências se relacionam ao autoconhecimento e à promoção de interações positivas com professores e demais colegas. A noção de pertencimento e a valorização às diversas tradições culturais também são trabalhadas nesse campo.

Corpo, gestos e movimentos: Foca em atividades e situações nas quais o uso do espaço com o corpo e variadas formas de movimentos são exploradas. A partir delas, o aluno pode construir referências de como ocupar o mundo.

Traços, sons, cores e formas: Prioriza o contato recorrente das crianças com variadas manifestações culturais, artísticas e científicas, agregando, também, o contato com as linguagens visuais e musicais. Nesse campo, os pequenos são incentivados a terem experiências de expressão corporal por meio da intensidade dos sons e ritmos melódicos, além de atividades com escuta ativa e criação de melodias.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: Enfatiza as atividades práticas com foco na linguagem oral, ampliando as formas de comunicação da criança em situações sociais. Fazem parte desse campo as experiências com cantigas, jogos cantados, brincadeiras de roda, conversas, entre outras.

Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações: Tem por objetivo favorecer a construção das noções de espaço em situações estáticas, como: perto/longe, esquerda/direita, para frente/para trás. Colaborando para que a criança aprenda a reconhecer seu esquema corporal e sua percepção espacial a partir do seu corpo e dos objetos a seu alcance (Brasil, 2018, p. 45).

Os campos de experiências propostos pela BNCC são distintamente interdisciplinares, diferenciando-se significativamente da estrutura curricular tradicional das demais etapas da Educação Básica. O objetivo primordial é proporcionar às crianças uma base sólida de conhecimentos e vivências que integram os saberes infantis ao conhecimento sistematizado, assegurando o direito à plenitude das experiências e vivências na infância.

Esta proposta curricular indicada na BNCC sugere que as crianças podem desempenhar um papel de autonomia na construção do conhecimento por meio de experiências e habilidades construídas.

Nesse sentido, os campos de experiências são tidos como parte da estrutura curricular visando desenvolver, junto com as crianças, atividades concretas ou, nas palavras do próprio documento, “[...] experiências concretas [...]” (Brasil, 2018, p. 36) no cotidiano da escola, que enfatizem os conhecimentos socialmente produzidos.

A experiência é um conceito complexo que, dependendo do referencial teórico utilizado, pode ter diferentes significados. Contudo, é indiscutível que as vivências na infância constituem o alicerce sobre o qual se ergue a vida das crianças, moldando seu aprendizado e

desenvolvimento. Essas experiências primordiais ocorrem predominantemente no seio familiar e no ambiente escolar, onde as interações com colegas e educadores desempenham um papel importante.

Para que o processo de aprendizagem transcorra de forma profundamente significativa, é essencial elaborar propostas pedagógicas que valorizem as interações sociais e as diversas formas de linguagem, além de estimular a curiosidade natural das crianças através do convite ao jogo e à investigação. Tais propostas devem reconhecer a importância da experiência vivida como motor do desenvolvimento infantil, incentivando a exploração, a descoberta e a construção do conhecimento de maneira lúdica e engajadora.

Para Dewey, uma experiência de qualidade deve atuar sobre

[...] as condições objetivas em que ocorrerão novas experiências; uma experiência qualitativamente superior é a que ‘desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa onde for preciso no futuro’; então o valor de uma experiência ‘não pode ser julgado, se não na base de para que e para onde ela se move’ (Dewey, 1971, p. 28-29 *apud* Pinazza, 2007, p. 260).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de que a instituição de Educação Infantil acolha e interprete a complexidade da vida das crianças, “[...] levando em conta a experiência da infância no seu projeto educativo, enriquecendo e valorizando as vivências extraescolares com o objetivo de favorecer a construção da autonomia e da dimensão crítica” (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 9-10).

A BNCC para Educação Infantil é uma possibilidade de promover um novo olhar sobre a educação e a participação da criança, assim como de provocar o professor a se reinventar, pois é sabido que a metodologia e o planejamento nas creches e pré-escolas não podem ser os de anos atrás. A BNCC reforça o direito da criança de se expressar, como sujeito criativo, dialógico e sensível que é, valorizando suas necessidades, sentimentos, descobertas, hipóteses, questionamentos e opiniões por meio de diferentes linguagens. Desse modo, a BNCC para a Educação Infantil pode intensificar as relações, as experiências das crianças e sobretudo a responsabilidade pedagógica de garantia dos direitos das crianças.

2.4 VIVENCIANDO A INFÂNCIA: A BNCC E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas últimas três décadas, ocorreram, no campo da Educação Infantil, avanços em relação à concepção de infância/criança de maneira a embasar e a legitimar o direito à educação da primeira infância.

Diante disso, percebeu-se que, desde a CF/88, vem sendo construída uma identidade para a Educação Infantil; essa construção fica mais evidente quando o atendimento de crianças até cinco anos passa a integrar a Secretaria de Educação Básica no Ministério da Educação. Nessa trajetória até os dias atuais, diversas discussões, pareceres, resoluções, decretos, portarias e outras publicações e documentos ampliaram os horizontes da Educação Infantil como direito da criança. A BNCC é parte de um conjunto de legislações que vêm contribuindo para a garantia dos direitos da infância e a qualidade do atendimento na Educação Infantil.

A Base confirma a importância de uma compreensão adequada das experiências da Infância e da Educação Infantil, reconhecendo a infância como um período fundamental no desenvolvimento humano, em que as crianças constroem saberes basilares mediante as interações com o meio, com os outros e semelhantes.

De modo similar, destaca a importância do respeito e da valorização dos conhecimentos prévios das crianças, considerando suas experiências familiares, culturais e sociais como elementos essenciais para a construção do conhecimento. Destaca também o incentivo a práticas pedagógicas que reconheçam as múltiplas linguagens das crianças, incluindo a linguagem corporal, artística, musical, oral, entre outras.

Ademais, define princípios, objetivos e orientações pedagógicas específicas para a Educação Infantil, acompanhando-a como uma etapa essencial para o desenvolvimento integral das crianças, enfatiza a importância do brincar como uma forma privilegiada de expressão, aprendizagem e socialização na infância, destaca a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a escuta ativa, o diálogo e a interação entre as crianças, considerando suas singularidades e ritmos de aprendizagem. Bem como valoriza a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil, evoluindo uma abordagem pedagógica sensível às características específicas dessa fase da vida.

De acordo com a BNCC, as propostas pedagógicas da Educação Infantil precisam considerar que a criança é o centro do planejamento curricular; a ação pedagógica deve partir da criança, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a, p. 86).

As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência (Kramer, Nunes e Carvalho, 2013).

A escola tem como objetivo garantir à criança seu direito de acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimento e aprendizagem de diferentes linguagens. Assim como seu direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

O ser humano se constitui na relação com o outro; na interação social, as dimensões cognitiva e afetiva não podem ser dissociadas. Quando interagem, as crianças aprendem, se transformam; são sujeitos ativos, participam, intervêm na realidade: suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. Aos adultos cabe a função de mediação. O papel do outro é central na constituição do eu e no desenvolvimento das aprendizagens que o sujeito faz ao longo da vida. Processos manifestos na infância constroem realidades individuais históricas que se traduzem na subjetividade de cada um (Kramer, Nunes e Carvalho, 2013).

É direito de toda criança conviver e aprender com outras crianças e adultos fora do ambiente familiar em experiências que lhe oferecem a possibilidade de se perceber em um mundo diversificado e múltiplo. Além do ambiente familiar, a criança precisa ter outras experiências para ampliar o seu campo de percepção da sociedade, das aprendizagens e dos conhecimentos humanos que são desenvolvidos ao longo da história.

Dessa forma, a criança será capaz de perceber-se, de perceber seu grupo familiar, seu grupo social, suas histórias e constatar que os outros também são outras pessoas, que possuem outras histórias, outras experiências e assim a criança vai ampliando o seu campo de conhecimento e aprendizagem.

A BNCC-EI ancorada nas DCNEI, reafirma a concepção de um currículo que tem de considerar valores sociais e democráticos: "valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e cultural " (Brasil, 2009a, p. 27). Além disso, o currículo precisa considerar um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento que faz parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade (Brasil, 2009a, p. 85).

A Educação Infantil deve organizar suas propostas pedagógicas considerando o currículo como conjunto de experiências culturais, nas quais são articulados os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana. Trata-se de favorecer: o acesso a bens e práticas culturais, o convívio com a natureza e a ampliação de experiências de aprendizagem, desenvolvendo a formação cultural de adultos e crianças, pelo conhecimento de si, do outro e do mundo, no movimento que valoriza autonomia e a colaboração nas produções infantis. Assim, o trabalho de Educação Infantil toma como

referência própria a criança e o contexto em que se realiza a prática pedagógica.

Na perspectiva da BNCC (2018), a concepção de educação e de aluno na Educação Infantil é diferente das demais etapas da Educação Básica. Considera-se a nomenclatura “criança”, não sendo utilizado o termo “aluno”. Utilizar a nomenclatura “criança” demonstra o respeito pela especificidade, considerando-a em todos os seus aspectos, bem como a concepção de educação e sua função nessa etapa. Do mesmo modo, não se utiliza “sala de aula”, mas ambientes ou espaços de aprendizagem.

Para Barbosa (2009), a nossa sociedade defende que “o lugar de criança é na escola”, muitas vezes essas palavras acabam se tornando e sendo usadas como sinônimas. Contudo, é preciso constatar que o aluno pode ser apenas um dos papéis sociais desempenhado pelas crianças, papel que também pode ser representado por jovens e adultos.

A Base adota uma visão inovadora ao definir a criança não como um mero receptor passivo, mas como um indivíduo ativo e engajado, capaz de formular hipóteses, expressar suas opiniões, participar ativamente das decisões e contribuir de forma notável para as dinâmicas cotidianas. Essa perspectiva reconhece as crianças como parceiras valiosas no processo educacional e nas interações diárias, destacando sua dependência dos adultos, mas também sua capacidade de serem agentes construtores e atores sociais influentes.

Refletir sobre as experiências da infância na contemporaneidade exige uma sensibilização do nosso olhar, da maneira como nos relacionamos e interagimos com as crianças, bem como uma apreciação das relações que elas estabelecem com os diversos elementos que compõem suas realidades. A evolução do conceito de infância tem provocado uma mudança singular na forma como essa fase da vida é percebida, transitando da imagem de uma entidade passiva para a de um sujeito ativo. Essa transformação impacta profundamente diversos aspectos da vida infantil, reconfigurando nossa compreensão e abordagem em relação ao universo das crianças.

A função da Educação Infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, acolher e celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais (Barbosa, 2009).

O ambiente escolar se constitui como um lugar de interação, socialização, onde as crianças partilham e constroem experiências, através da brincadeira, da imaginação, da fantasia. A escola estabelece elementos influenciadores, na medida em que o ambiente escolar possibilita um olhar para a criança como sujeito participante do processo, considerando-a como sujeito de cultura própria.

Ao observar os eixos estruturantes da BNCC, as interações e a brincadeira, entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das prestações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 35).

A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é um processo vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios (Barbosa, 2009, p. 72).

Ou seja, é preciso haver vivência, interpretação, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações, que também têm de ser interpretados, ressignificados, rearranjados, recriados, incorporados pelas crianças imersas em cada uma das circunstâncias.

Assim, a BNCC estabelece um marco na educação brasileira, especialmente no que se refere à Educação Infantil, ao enfatizar o desenvolvimento integral das crianças. Essa abordagem coloca um foco especial na estimulação da imaginação, criatividade e curiosidade, elementos fundamentais que contribuem para o crescimento saudável e harmonioso das crianças. A BNCC defende que as atividades educativas devem ser realizadas de maneira lúdica e exploratória, promovendo o aprendizado por meio da brincadeira, uma metodologia que reconhece o valor intrínseco do lúdico no processo de aprendizagem.

A ludicidade, nesse contexto, transcende a simples ideia de jogo ou entretenimento. Ela se apresenta como um meio poderoso de reconstrução e compreensão do mundo pelas crianças. O ato de brincar emerge como um eixo central na vida infantil, possibilitando que as crianças estabeleçam conexões, enfrentem desafios e explorem novidades. Através das atividades lúdicas, as crianças são capazes de organizar sua percepção do mundo, formar conceitos, atribuir significados e, de forma única, mesclar fantasia e realidade. Esse processo não apenas enriquece a experiência infantil, mas também fundamenta a construção de conhecimento, permitindo que as crianças elaborem suas próprias compreensões sobre o cotidiano.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 35).

Ademais, a Base estabelece como eixos estruturantes da Educação Infantil as interações

e a brincadeira. Nesse sentido, o processo de interação durante as atividades lúdicas proporciona uma ampla gama de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral da criança. E isso vai ser assegurado através dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC, que trazem uma intencionalidade pedagógica para a formação da criança em suas múltiplas dimensões.

A criança desenvolve sua identidade e autonomia por meio da interação com o ambiente ao seu redor. Durante esse processo, estabelece relações consigo mesma e com os outros, enquanto constrói gradualmente uma compreensão mais ampla do mundo social e natural que a rodeia. Para esse desenvolvimento, é essencial que as crianças convivam, brinquem e participem de diversas atividades. Elas precisam explorar diferentes ambientes, situações e materiais, além de se engajar em diálogos e expressar-se de múltiplas formas. Conhecer a si mesmas é uma parte fundamental desse percurso.

Enfim, como já comentamos anteriormente, a estrutura da BNCC para a Educação Infantil se baseia em três elementos fundamentais: os princípios dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências e, a partir destes, tem-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A Base reconhece o direito de cada criança a aprender e se desenvolver, considerando sua faixa etária, o grupo etário ao qual pertence e o momento específico que está vivenciando na primeira infância. Conforme mencionamos, essa abordagem da BNCC proporciona uma estrutura que respeita a individualidade de cada criança, enquanto estabelece diretrizes para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Considerando o cenário, a BNCC para a Educação Infantil demonstra um avanço em termos de abordagem pedagógica com bebês e crianças, consolidando a ideia de que a criança é um ser social, com história e merecedora de direito. Isso significa o fortalecimento de uma imagem de criança que é ativa, que faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade, que constrói os seus saberes interagindo com as pessoas e culturas, com autonomia em suas ações e relações.

É no convívio com os diferentes parceiros, inicialmente os adultos e depois outras crianças, que elas fazem suas primeiras aprendizagens (Barbosa, 2009). Ao fazer junto, ao colaborar em tarefas, ao decidir em conjunto com outras pessoas mais experientes, as crianças aprendem. No convívio, nas ações e iniciativas que realizam, elas vão constituindo seus próprios percursos formativos, ou seja, criam seus caminhos dentro de uma cultura, aprendendo a se desenvolver com autonomia.

Quando se propõe que os estabelecimentos de Educação Infantil sejam espaços para a produção de culturas infantis, de processos de construção de conhecimentos em situações de

interação e de inserção das crianças nas práticas sociais e linguagens de sua cultura, o modelo convencional de escola, historicamente estabelecido e vigente em grande parte das práticas escolares, dificulta a construção de uma nova dimensão educacional.

Portanto, a compreensão da BNCC em relação às experiências da Infância e da Educação Infantil, parte de um olhar para a criança como ser histórico de direito social: o ser de possibilidades que está em pleno processo de desenvolvimento. Cada coisa que ela ouvir, que ela perceber, é uma oportunidade para o aprendizado e para que essa criança seja percebida como ser único que já traz uma história, que já traz várias experiências a serem compartilhadas na escola, com a finalidade de ampliar mais ainda o seu conhecimento.

Em resumo, a BNCC busca promover uma compreensão mais ampla e sensível das experiências da infância, apoiando a importância dos contextos sociais e culturais das crianças. Além do mais, destaca a necessidade de práticas educativas na Educação Infantil que respeitem as singularidades das crianças, promovam o desenvolvimento integral e considerem o brincar como uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento. Essa abordagem visa contribuir para uma educação mais inclusiva, participativa e alinhada às necessidades e potencialidades das crianças na primeira infância.

Contudo, o processo de implementação da BNCC gerou muitos desafios, dúvidas, provocações e inseguranças às escolas. Com a implementação dessa política curricular, as instituições escolares precisaram modificar suas propostas pedagógicas, reelaborar seus currículos e adequar suas práticas pedagógicas ao documento. Esse processo gerou diferentes formas de tradução e apropriação da BNCC e afetou diretamente a dinâmica e as circunstâncias das práticas pedagógicas que ocorrem nas instituições de Educação Infantil.

Com o objetivo de ampliar essa discussão, na próxima seção abordaremos as perspectivas de implementação da BNCC na Educação Infantil em Sergipe e no Município de Nossa Senhora do Socorro; procede-se também à caracterização detalhada do *lócus* da pesquisa, proporcionando contextualização para a compreensão do ambiente em que o estudo foi realizado.

Para tanto, apresenta-se inicialmente um breve histórico da cidade de Nossa Senhora do Socorro, delineando os aspectos socioculturais e econômicos que moldam sua identidade e influenciam diretamente o cenário educacional local. Ademais, a seleção das escolas que compõem o campo de estudo é descrita, evidenciando tanto a infraestrutura física quanto os aspectos pedagógicos e administrativos, fornecendo uma visão abrangente das condições em que se desenvolve o processo educativo. Ainda na seção seguinte, será evidenciada a análise documental sobre a implementação da política curricular na rede municipal de Nossa Senhora

do Socorro, levando em consideração o contexto da BNCC.

3 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM NOSSA SENHORA DO SOCORRO/SE

Nesta seção, apresentamos o cenário da investigação ao nos prepararmos para a fase de campo da pesquisa. Inicialmente, realizamos uma análise documental sobre a implementação da política curricular na rede municipal de Nossa Senhora do Socorro, SE, levando em consideração o contexto da BNCC. Em seguida, delineamos o *lôcus* da pesquisa e realizamos uma análise detalhada dos dados coletados.

3.1 OLHARES PARA O FUTURO: A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SERGIPE E NOSSA SENHORA DO SOCORRO

A implementação da BNCC na Educação Infantil em Sergipe, com foco no município de Nossa Senhora do Socorro, é um processo que requer atenção às especificidades locais. Esse movimento está inserido em um contexto nacional que reconhece a diversidade cultural, socioeconômica e geográfica do Brasil, refletindo as nuances de cada região. Em Sergipe, e especificamente em Nossa Senhora do Socorro, a implementação da BNCC envolve a adaptação e a articulação de políticas educacionais que respeitem as características próprias da comunidade local. Isso demanda uma gestão eficaz e colaborativa entre instituições educacionais, gestores, professores e a comunidade, visando garantir que o currículo proposto atenda às necessidades e potencialidades das crianças na fase primordial da Educação Infantil. Assim, as perspectivas de implementação da BNCC em Sergipe e em Nossa Senhora do Socorro são delineadas por desafios e oportunidades que buscam promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade desde os primeiros anos de escolarização.

Duas organizações desempenharam um papel relevante na implementação da BNCC no que se refere à caracterização dos principais setores da sociedade civil, que possuem interesses específicos e participação ativa em todo o processo que culminou no ato de aprovação e na cerimônia de homologação da BNCC em 20 de dezembro de 2017. Uma dessas organizações é o Movimento pela Base Nacional Comum e a outra é a Fundação Lemann.

Essas organizações exemplificam o Contexto de Influência, que é uma etapa relevante no ciclo de políticas educacionais. Durante essa fase, diversos atores sociais (como o Movimento pela Base Nacional Comum e a Fundação Lemann) atuam para moldar a agenda política e influenciar a formulação das políticas. Eles representam interesses específicos e buscam garantir que as diretrizes da BNCC reflitam as necessidades e expectativas da sociedade civil. A influência exercida por essas organizações antes da aprovação oficial da BNCC foi

fundamental para assegurar que o documento final incorporasse uma ampla gama de perspectivas e fosse relevante para os variados contextos educacionais do Brasil.

O Movimento pela Base foi fundado em 2013 como entidade não governamental por um grupo de pessoas físicas e organizações diversas do setor educacional, tendo por meta a causa da Base Nacional Comum Curricular (Movimento Pela Base, 2015, 2017a, 2017b). Possuindo um espaço privilegiado de ação política, o Movimento pela Base assessora os órgãos reguladores centrais da educação brasileira no processo de implementação da BNCC, dificultando a participação coletiva e o debate democrático construído sob a forma de audiências e consultas públicas.

Desde o início da produção do documento e visando sua implementação depois de homologado, esse Movimento tem procurado garantir espaços de ação junto às redes de ensino e às escolas por meio da defesa de visões sobre o currículo que mesmo amplamente pertinentes são manipuladas para fins de permitirem consultorias futuras.

A Fundação Lemann, criada há 15 anos, tem demonstrado ao longo de sua trajetória um compromisso com a promoção de uma educação pública de qualidade acessível a todos os cidadãos brasileiros. Além disso, a Fundação Lemann é uma das principais apoiadoras do Movimento Todos pela Educação, que aspira ser um marco histórico na construção da escola de qualidade para todos, propondo melhorar o Brasil por meio do impulsionamento do acesso à educação e à equidade social.

Em seu portfólio online, a organização destaca sua dedicação contínua aos esforços de superação dos principais desafios sociais do Brasil, com ênfase na área educacional (Fundação Lemann, 2017, 2020). Autodefinindo-se como uma entidade sem fins lucrativos, a Fundação Lemann colabora estreitamente com governos e diversas organizações da sociedade civil. Ela se orgulha de adotar uma abordagem que valoriza a diversidade de ideias e práticas inclusivas em educação, sempre buscando caminhos inovadores que possam acelerar o progresso e enfrentar os desafios nacionais mais prementes.

A contratação da Fundação Lemann pelo Ministério da Educação (MEC) para auxiliar na implementação da Base é um tema que suscita diversas análises e perspectivas, especialmente considerando o contexto educacional brasileiro, as políticas públicas em educação e o papel das organizações não governamentais (ONGs) e fundações privadas nesse cenário.

Uma das principais inquietações reside no temor de que organizações com financiamento privado possam influenciar desproporcionalmente as políticas educacionais públicas, favorecendo agendas que não necessariamente refletem o interesse público ou que se

desviam de uma visão democrática e inclusiva da educação. Ademais, a participação de ONGs na implementação de políticas públicas suscita questões acerca da transparência e da responsabilidade, visto que, enquanto entidades privadas, essas organizações não estão sujeitas ao mesmo grau de exame público que incide sobre os órgãos governamentais.

Embora a BNCC tenha sido criada com o objetivo de assegurar um padrão mínimo de qualidade educacional em todo o Brasil, sua implementação levanta preocupações sobre a possível homogeneização da educação. Ter um padrão mínimo é fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso a um nível básico de aprendizado, independentemente de sua localização geográfica. No entanto, existe o risco de que uma aplicação muito uniforme da BNCC possa reduzir a autonomia das escolas e dos professores, limitando a capacidade de adaptar o currículo aos contextos locais e regionais.

Para evitar essa homogeneização, é importante que a BNCC seja utilizada como um guia flexível. As escolas devem ser encorajadas a adaptar os conteúdos para incorporar as características culturais e regionais específicas. Além disso, é vital que os professores tenham a autonomia de empregar metodologias diversificadas e criativas, respeitando os parâmetros gerais da BNCC, mas promovendo um ensino mais personalizado e relevante.

A participação ativa da comunidade escolar no desenvolvimento de currículos locais também é essencial. Isso garante que o padrão mínimo de qualidade seja complementado por abordagens que reflitam as particularidades de cada região. Dessa forma, a BNCC pode cumprir seu propósito de equidade educacional sem sacrificar a diversidade e a inovação pedagógica.

Em síntese, a colaboração entre o MEC e a Fundação Lemann na implementação da BNCC exemplifica como parcerias público-privadas podem ser utilizadas para buscar melhorias na educação. Contudo, é fundamental que essa cooperação seja conduzida com transparência, assegurando que as políticas educacionais promovidas estejam alinhadas com o interesse público e contribuam efetivamente para uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

Em 22 de dezembro de 2017, o CNE publicou uma resolução que, após a homologação da BNCC, determina a obrigatoriedade de sua implementação ao longo das etapas da Educação Básica em suas diversas modalidades. Essa resolução instrui e orienta sobre a forma como o processo deverá ser realizado (Brasil, 2017b). Em seu artigo 7º, a Resolução do CNE determina que caberá aos órgãos normativos dos Sistemas de Ensino aos quais as instituições ou redes escolares do país estão atreladas a consideração da BNCC como referência obrigatória e a definição das normas complementares para a inclusão da parte diversificada nos seus currículos, o que será produzido de acordo com a LDB, as DCN e com o atendimento das necessidades

educacionais locais das respectivas regiões.

No parágrafo único do artigo 7º fica estabelecido que a parte comum e a diversificada “não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado” (Brasil, 2017b, p. 6). Assim, a Resolução do CNE procura instrumentalizar as atribuições dos órgãos normativos dos sistemas regionais de ensino em termos da diferenciação que devem fazer entre a proposta pedagógica e o currículo.

Entende-se que a proposta pedagógica, por sua natureza, é um documento que articula a visão, os valores e os objetivos educacionais de uma instituição de ensino. Ela é concebida como o alicerce filosófico e metodológico que orienta todas as atividades educativas da escola, refletindo sua identidade e compromisso com a formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, a elaboração da proposta pedagógica é uma prerrogativa dos estabelecimentos escolares, que devem engajar toda a comunidade educativa — incluindo professores, gestores, estudantes e famílias — no processo de definição de suas diretrizes pedagógicas. Esse documento deve ser sensível ao contexto sociocultural da escola e adaptável às necessidades e aspirações de seus alunos.

Em contrapartida, o currículo abrange o conjunto estruturado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória educacional. A construção do currículo é uma tarefa complexa que exige a colaboração entre os estabelecimentos escolares e os sistemas de ensino aos quais estão vinculados. Essa colaboração é fundamental para assegurar que o currículo não apenas responda às diretrizes nacionais e regionais de educação, mas também esteja alinhado com a proposta pedagógica da escola, promovendo uma educação relevante e significativa para os estudantes.

Assim, enquanto os estabelecimentos escolares são responsáveis por contextualizar e adaptar o currículo às suas realidades específicas, os sistemas de ensino têm o papel de definir padrões curriculares que assegurem a equidade e a qualidade da educação em diferentes contextos. Embora cada instituição de ensino deva desenvolver seu próprio currículo, adaptando-o à sua proposta pedagógica e ao contexto em que está inserida, a proposta pedagógica em si não precisa ser replicada pelas redes de ensino. Isso ocorre porque esta é intrinsecamente ligada à identidade e aos objetivos específicos de cada escola, enquanto o currículo busca estabelecer uma base comum de aprendizagem que transcende as fronteiras de uma única instituição educacional.

Portanto, a relação entre proposta pedagógica e currículo é marcada por uma dinâmica de complementaridade e interdependência, na qual ambos contribuem para a concretização de uma educação que seja simultaneamente universal e particular, padronizada e personalizada. A

compreensão e a articulação eficaz entre esses dois documentos são fundamentais para o desenvolvimento de práticas educativas que sejam coerentes, contextualizadas e capazes de atender às demandas e aos desafios contemporâneos da educação.

Com o objetivo de apoiar as secretarias de educação no processo de revisão, elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, foi instituído pelo MEC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), por meio da Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018 (Brasil, 2018).

O programa foi organizado em duas frentes: uma voltada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (que em 2019 focou na formação dos profissionais de educação e na revisão dos projetos pedagógicos) e outra para o Ensino Médio, que prevê a revisão e a elaboração dos currículos.

Quadro 4: Cronograma de atividades 2018 – ProBNCC

Cronograma de atividades 2018 – ProBNCC													
Macro-Ações	Ações específicas	Data	fev.	mar.	abr.	maio	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.
(RE) elaboração Circular	Realização do Dia D de estudo da BNCC nas escolas e secretarias	6/mar											
	Formação presencial do MEC aos bolsistas de currículo												
	Consolidação da 1ª versão da Proposta de Currículo de cada estado	Até 30/06											
	Consultas públicas online da 1ª versão da Proposta de Currículo	Até 30/07											

Quadro 4: Cronograma de atividades 2018 – ProBNCC (continuação)

Revisão e consolidação da Proposta de Currículo de cada estado envio aos Conselhos de Educação	Até 15/10												
Propostas homologadas pelo Conselho (estadual e municipal)	Até 30/11												

Fonte: Imagem extraída do Documento Orientador ProBNCC (Brasil, 2018, p. 26).

Após a aprovação da BNCC nos estados e municípios, foram formadas equipes para reelaborar e revisar as orientações curriculares para os anos de 2018 e 2019, tornando-as disponíveis para a Base por meio de consultas públicas realizadas em cada estado e município.

Conforme o Quadro 4, o documento normativo visou, na oferta da implementação inicial, garantir que os objetivos fossem alcançados, contemplando a parte diversificada de cada currículo escolar nos estados e municípios.

No dia 5 de abril de 2018, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME²¹ anunciou em seu site o lançamento do Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (UNDIME, 2018). Esse guia define sete ações transversais para a implementação da BNCC, chamadas de dimensões, com o objetivo de apoiar o trabalho das secretarias de educação estaduais e municipais. Ele apresenta sugestões e materiais de apoio, abarcando: a estruturação da governança da implementação, o estudo das referências curriculares, a (re)elaboração curricular, a formação continuada para os novos currículos, a revisão dos projetos pedagógicos, os materiais didáticos, e a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem (Guia de Implementação BNCC, 2018).

As orientações definidas pelo guia foram, em geral, seguidas pelos sistemas de ensino em todo o Brasil. Em Sergipe, especificamente, houve um acordo entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e as Secretarias Municipais de Educação (SEMED) para a realização de

²¹A Undime é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. Tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Seus princípios são: democracia que garanta a unidade de ação institucional; afirmação da diversidade e do pluralismo; gestão democrática com base na construção de consensos; ações pautadas pela ética com transparência, legalidade e impessoalidade; autonomia frente aos governos, partidos políticos, credos e a outras instituições; visão sistêmica na organização da educação fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados.

um trabalho conjunto, com a adesão de todos os 75 municípios existentes, incluindo Nossa Senhora do Socorro, que é o foco desta pesquisa.

O ponto principal do trabalho foi a elaboração do Currículo de Sergipe para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Uma versão preliminar do documento foi disponibilizada para consulta pública em 10 de agosto de 2018, durante uma solenidade de apresentação. Essa consulta pública se estendeu até 18 de setembro de 2018. Durante esse período, foram realizados oito seminários regionais para debater o documento, além dos Dias "C", que foram reservados para que escolas, municípios e diretorias regionais de educação (DRE) pudessem discuti-lo.

No dia 12 de novembro de 2018, uma versão que incorporava as sugestões oriundas da consulta pública foi entregue em uma solenidade pelo Secretário de Educação à presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE). O CEE emitiu parecer favorável à sua aprovação, e, em 13 de dezembro de 2018, publicou no Diário Oficial do Estado a Resolução Normativa nº4, de 29 de novembro de 2018, que regulamenta a implementação do Currículo de Sergipe nas instituições educacionais integrantes do seu sistema de ensino (Sergipe, 2018).

3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM NOSSA SENHORA DO SOCORRO/SE

Com base no Guia Prático e Completo (2023), a implementação da BNCC em Nossa Senhora do Socorro foi resultado de um esforço colaborativo entre a equipe gestora, os professores e as famílias. Esse processo reflete o contexto de produção de texto, onde as ideias e diretrizes estabelecidas pela BNCC são formalmente articuladas em planos e documentos que guiam a prática local.

Para garantir o alcance desse processo, foi elaborado um plano de ação abrangente, que incluiu a formação continuada dos docentes, a adaptação da infraestrutura escolar e a promoção de atividades voltadas para o desenvolvimento integral das crianças. Este plano de ação é um exemplo de como as políticas são transformadas em documentos operacionais, detalhando as estratégias e os recursos necessários para aplicar efetivamente as diretrizes curriculares no contexto educacional específico de Nossa Senhora do Socorro/SE.

A política de formação continuada no Brasil surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5.692/71, sendo consolidada, posteriormente, pela LDB de 1996, Lei nº 9.394/96. Essa política tornou-se uma necessidade para todos os sistemas educacionais, pois é uma medida essencial ao enriquecimento da prática docente e à garantia da aprendizagem dos estudantes.

Diante desse contexto, a Prefeitura Municipal de Nossa Senhora do Socorro, por meio da SEMED, buscando qualificar a educação, implementou o Programa de Formação Continuada/ProFOR para docentes e gestores escolares como parte integrante de sua política educacional.

Com a missão de elevar a qualidade do ensino dos estudantes socorrenses e se tornar uma referência nacional em educação, foram estabelecidos princípios essenciais. Estes abrangem o comprometimento, a valorização do magistério, a educação integral e inclusiva, a equidade, o foco nos estudantes como centro do planejamento, um currículo contextualizado, a promoção de uma aprendizagem significativa e a aplicação de uma avaliação processual e formativa. A Figura 10 ilustra a divulgação e, logo em seguida, a implementação das formações ProFOR-Socorro.

Figura 10: Divulgação e realização das formações ProFOR–Socorro



Fonte: Acervo da Semed (2020).

Figura 11: Realização online da formação ProFOR–Socorro



Fonte: Acervo da Semed (2020)

A implementação da Formação Continuada tem por base legal a Lei n. 9.394/96, , que no, seu artigo 61, §1º, estabelece o dever dos Municípios em promover, além da formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

A LDB ainda preconiza que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996, art. 67, inc. V).

Atendendo a esse dispositivo, o Estatuto do Magistério, Lei Municipal n. 580/2003 (Nossa Senhora do Socorro, 2003), garante ao professor efetivo que 12,5% de sua carga horária sejam dedicados a atividades pedagógicas e a estudos na escola, os quais podem ser entendidos como as atividades de estudos “desenvolvidas na Escola, conforme o seu Projeto Pedagógico e/ou as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação” (Nossa Senhora do Socorro, 2003, art. 134, §2º).

A demanda por formação continuada foi reforçada na Meta 16 do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014, *in verbis*:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, **e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 76, grifo da autora).

Essa meta destaca a importância de aprimorar a qualificação dos docentes como um meio essencial para elevar a qualidade da educação no Brasil. Com a elaboração do PNE 2024-2034, resultante da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024²², observa-se um acompanhamento dos indicadores da Meta 16, que mostram avanços na formação em nível de pós-graduação para professores.

De acordo com o documento final, o relatório aponta que, em 2021, cerca de 44,7% dos docentes já eram pós-graduados, seja em programas *lato sensu* ou *stricto sensu*, com um crescimento notável em especializações. Desde 2013, houve um aumento na titulação docente nas redes públicas de ensino, com mais da metade dos professores agora tendo uma pós-graduação.

Além do mais, o documento destaca a crescente participação dos professores em cursos de formação continuada, que atingiu 40% do corpo docente em 2021. No entanto, apesar desse

²² O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 14.934, de 2024, que prorroga até 31 de dezembro de 2025 a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE).

progresso, o percentual indica que ainda são necessários mais esforços para que todos os docentes participem de ao menos um curso de formação continuada, buscando alcançar a totalidade prevista pela meta inicial.

Esse cenário evidencia a importância de políticas públicas contínuas e efetivas para a formação e valorização dos professores, assegurando que a educação brasileira avance em qualidade e equidade. O engajamento em formação continuada não só aprimora o conhecimento e as práticas pedagógicas, mas também contribui para responder às demandas dinâmicas do ambiente educacional contemporâneo.

Em âmbito local, o Plano Municipal de Educação de Nossa Senhora do Socorro, Lei n. 1.098/2015 (Nossa Senhora do Socorro, 2015), estabeleceu na Meta 13, a garantia da formação continuada a todos os profissionais da educação, “em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino” (Nossa Senhora do Socorro, 2015, p. 48). Destaca-se ainda, a Estratégia 13.2 por trazer à baila que a política de formação de professores deve ser baseada nas diretrizes nacionais. Uma diretriz nacional que requer formação continuada para a sua implementação é a BNCC, homologada pela Resolução CNE/CP n. 2/2017, a qual salienta que:

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017, grifo da autora).

Considerando essa determinação, o Conselho Municipal de Educação de Nossa Senhora do Socorro (COMESO) aprovou a Resolução n. 03/2018, regulamentando a implementação do Currículo do Estado de Sergipe nas instituições do Sistema Municipal de Ensino. Alinhada à BNCC, essa implementação requer formação continuada, garantida no art. 12 da citada Resolução, a saber:

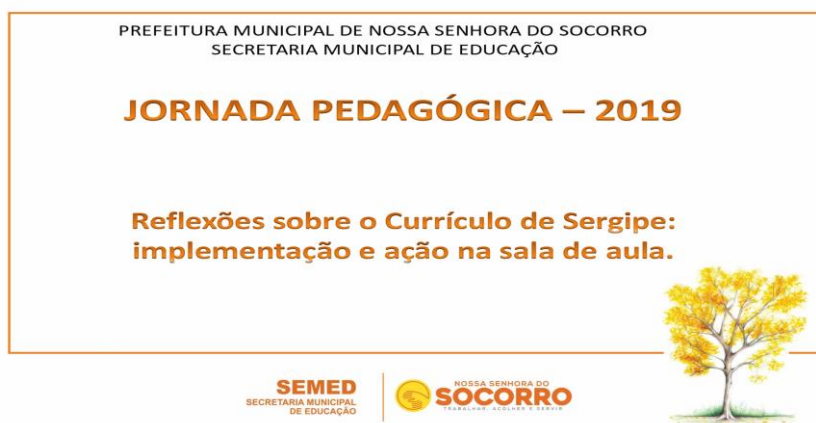
Art. 12. A Secretaria Municipal de Educação, quando couber, as redes privadas de ensino e as instituições educacionais deverão, no ano de 2019, promover cursos ou programas de formação para os professores, objetivando a implementação do Currículo de Estado nos espaços pedagógicos dos ambientes escolares (COMESO, 2018, p. 7).

Figura 12: Imagem do slide da formação da implementação do Currículo de Sergipe em Nossa Senhora do Socorro/SE



Fonte: Acervo da Semed (2020).

Figura 13: Imagem do slide da Jornada Pedagógica para implementação do Currículo de Sergipe em Nossa Senhora do Socorro



Fonte: Acervo da Semed (2020).

Para a realização das formações continuadas, a LDB enfatiza a possibilidade de utilizar "recursos e tecnologias de educação à distância" (Brasil, 1996, art. 61, §2º). Nesse sentido, para promover as formações voltadas à implementação da BNCC, a SEMED ofereceu cursos tanto presenciais quanto a distância, os quais fizeram uso de diversos recursos, incluindo plataformas virtuais, especialmente durante o período da COVID-19, seja por meio de iniciativas próprias ou em parceria com outras instituições educacionais.

Figura 14: Formação Pedagógica para os docentes – online



Fonte: Acervo da Semed (2020)

Os encontros presenciais contaram com uma carga horária mensal de quatro horas, cuja realização precedeu a divulgação do calendário das formações. Estas foram realizadas em diferentes formatos (como conferências, oficinas, seminários) e ministradas por Técnicos da SEMED, bem como por profissionais de áreas afins, pertencentes a outras instituições com as quais foram firmadas parcerias.

Figura 15: Imagem da formação continuada presencial para docentes



Fonte: Acervo da Semed (2020).

As temáticas com embasamento na BNCC envolveram a qualificação tanto do docente quanto das equipes gestoras, sendo definidas pela equipe técnica do Departamento de Gestão da Educação e da Aprendizagem (DEGEAP), em parceria com o corpo docente; bem como pela equipe do Departamento de Gestão Escolar (DGE), em parceria com as equipes gestoras.

Figura 16: Imagem da formação continuada presencial para gestores



Fonte: Acervo da Semed (2019).

Para realização das formações, foram elaboradas ementas contendo: temática, objetivos geral e específicos, metodologia, data, carga horária, programação, avaliação, formador e referência bibliográfica. Em todas as formações, a lista de frequência foi disponibilizada tanto no horário da entrada quanto no horário da saída e, ao final de cada formação, os professores avaliaram o momento, bem como opinaram sobre futuras temáticas.

A implementação da BNCC na formação dos docentes da Educação Infantil teve como propósito possibilitar um ensino de qualidade e mais homogêneo, trazendo diretrizes para os educadores, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor das crianças. Por meio da BNCC, foi possível estruturar um currículo voltado para as necessidades das crianças, garantindo um ensino mais integrado e completo, além de proporcionar que as crianças comecem a desenvolver habilidades e competências que serão importantes ao longo de toda a vida escolar e social.

Um dos maiores desafios para implementar a BNCC na Educação Infantil é garantir que as aprendizagens estejam adequadas às características e necessidades das crianças. Já vimos nesta tese que a BNCC coloca a criança como sujeito, e não como objeto.

A essência dessa mudança reside na transição do foco tradicional — que se concentra no método de ensino — para uma abordagem que privilegia a maneira como a criança aprende. Esse avanço conceitual enfatiza a importância de colocar a criança no centro do processo de aprendizagem, criando ambientes estimulantes que a convidem a se engajar ativamente. Nestes, as crianças são incentivadas a enfrentar desafios, fomentando oportunidades para que elas possam construir significados próprios acerca de si mesmas, dos outros e do mundo (tanto social quanto natural) ao seu redor.

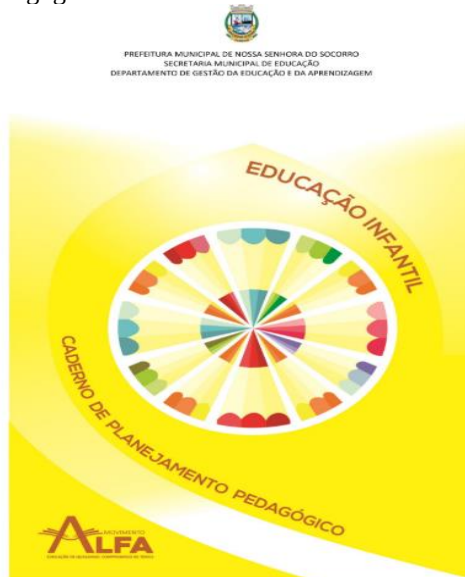
Nesse cenário, a criança é reconhecida e valorizada como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, uma abordagem que respeita profundamente sua autonomia e suas formas únicas de expressão. Isso implica que a proposta curricular deve ser cuidadosamente alinhada às expectativas, interesses e curiosidades das crianças, garantindo que o currículo seja relevante, expressivo e, acima de tudo, respeitoso no que tange à individualidade de cada criança.

Além das formações, a equipe do DEGEAP, em colaboração com os docentes, elaborou um caderno pedagógico e o Caderno de Atividades Complementares (CACs), que foram publicados exclusivamente em formato digital no ano de 2019. O objetivo foi garantir que cada estudante tivesse seu direito à aprendizagem assegurado na idade adequada. Essa ação serviu como estratégia para a implementação da BNCC, conforme sugere Mainardes (2006).

Um dos desafios da implementação de políticas de forma democrática e participativa seria justamente uma abertura maior no processo de formulação de políticas e um diálogo permanente entre os profissionais que atuam no Contexto da Prática e aqueles responsáveis pela produção dos textos das políticas (Mainardes, 2006, p. 109).

Com o intuito de consolidar o processo de implementação do Currículo de Sergipe, em conformidade com as diretrizes nacionais, o documento buscou redirecionar a prática pedagógica para formar estudantes ativos desde a Educação Infantil, garantindo o desenvolvimento de competências e assegurando seus direitos de aprendizagem. Abaixo segue figura da capa dos cadernos pedagógicos e na sequência a organização da estrutura.

Figura 17: Capa dos cadernos pedagógicos da rede de ensino de Nossa Senhora do Socorro/Educação Infantil



Fonte: Nossa Senhora do Socorro (2020).

Figura 18: Organização da estrutura do caderno complementar da Educação Infantil

 PREFEITURA MUNICIPAL DE NOSSA SENHORA DO SOCORRO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM	
SUMÁRIO	
I – O CADERNO DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO – 2020.....	6
II – BNCC E CURRÍCULO DE SERGIPE: O QUE MUDA PARA O DOCENTE?	8
IV – TEMAS TRANSVERSAIS CONTEMPORÂNEOS - TTCs.....	20
V – COMO PLANEJAR PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....	23
VI – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE APRENDIZAGEM (PRÉ-ESCOLAR II)	27
VII – MODELOS DOS PLANOS DE ATIVIDADE E DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO	29
VIII – PLANO ANUAL UNIFICADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
8.1. GRUPO 1 – De 0 a 1 ano e 6 meses	38
8.2. GRUPO 2 – De 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	61
8.3. GRUPO 3 – 4 e 5 anos.....	92
IX – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
9.1. Leis, Resoluções e Pareceres:	120
9.2. Obras gerais:.....	121

Fonte: Nossa Senhora do Socorro (2020).

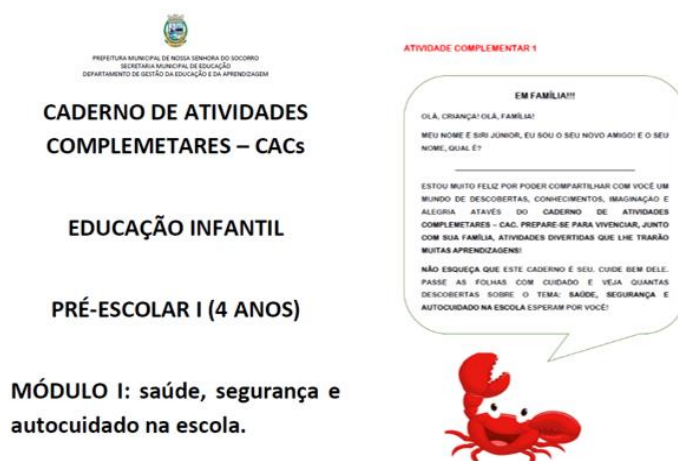
O caderno de planejamento pedagógico foi desenvolvido para apoiar o planejamento das atividades dos professores, buscando elevar a qualidade educacional na rede municipal. Os documentos disponibilizados oferecem aos professores parâmetros claros para elaborar seus planos anual e de aula, permitindo-lhes exercer seu protagonismo docente. Assim, eles podem realizar práticas em sala de aula de maneira dinâmica, facilitando a aprendizagem de cada estudante.

A Educação Infantil é uma fase em que a quantidade e a qualidade dos estímulos são fundamentais para assegurar o bom desempenho e desenvolvimento dos alunos. Estudos indicam que crianças que recebem estímulos adequados tendem a obter resultados superiores nos anos seguintes em comparação àquelas que não foram suficientemente incentivadas. Com esse entendimento, o CACs foi criado com o propósito de promover os seis direitos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, além de integrar os cinco campos de experiências estipulados pela BNCC.

Para alcançar esses objetivos, foram desenvolvidos, no total, oito módulos, sendo quatro destinados à turma de Pré-escolar 1 e quatro à turma de Pré-escolar 2. Cada módulo explora uma temática específica e essencial para o desenvolvimento infantil. Módulo I: Saúde, Segurança e Autocuidado na Escola; Módulo II: Alimentação Saudável e Nutrição; Módulo III: Educação em Direitos Humanos e Módulo IV: Sentimentos e Emoções. Esses módulos são

planejados para oferecer uma abordagem abrangente e substancial, garantindo que as crianças tenham experiências enriquecedoras e alinhadas com as diretrizes da BNCC.

Figura 19: Capa e contracapa do CACs/Pré-escola 1



Fonte: Nossa Senhora do Socorro (2020).

Figura 20: Atividades do CACs/Pré-escola 1



Fonte: Nossa Senhora do Socorro (2020).

A orientação fornecida para os professores em relação a cada atividade recomendada por módulo é fundamentada nos direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ao garantir que cada questão proposta considere os campos de experiências, é assegurado que as

atividades sejam não apenas educativas, mas também enriquecedoras e alinhadas ao desenvolvimento integral dos alunos. Dessa forma, os professores têm um guia claro que respeita e promove o crescimento holístico das crianças, assegurando que suas experiências de aprendizagem sejam diversificadas, relevantes e envolventes.

Na confluência dos debates contemporâneos sobre Educação Infantil, a implementação da BNCC emerge como uma questão central, desafiando os paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem. Esse desafio se ancora na necessidade premente de adequar as experiências de aprendizagem às características intrínsecas e às necessidades evolutivas das crianças.

A implementação da BNCC na Educação Infantil vai além do planejamento de aulas; todos os profissionais envolvidos (docentes, coordenadores, gestores) precisam compreender a importância da BNCC e trabalhar em conjunto para sua efetivação. A família e a comunidade também devem ser inseridas nesse processo, uma vez que a Educação Infantil é um momento importante para o desenvolvimento humano.

Portanto, com as mudanças propostas pela BNCC, referentes à etapa da Educação Infantil (como a alteração para Campos de Experiências e não mais para áreas de conhecimento, ou a alteração de se trabalhar as experiências e não mais conteúdo), muitas bases de atuação colocadas em questionamento, provocando rupturas nas formas do professor pensar e organizar sua ação.

Assim, a concretização da implementação da BNCC na Educação Infantil precisa ser um compromisso dos educadores, das famílias e das escolas. O objetivo é transformar a educação em uma formação mais completa, que não só transmita conhecimentos, mas também habilidades e valores que formem cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo atual e futuro.

Sob a perspectiva do ciclo de políticas, a implementação de diretrizes educacionais, como as da BNCC, ocorre em diversos contextos, cada um com suas próprias particularidades e complexidades. Esse processo envolve a transformação das diretrizes da BNCC em ações práticas e documentos orientadores, elementos essenciais para guiar a prática educacional de maneira eficaz.

Nesse cenário, o Contexto de Produção de Texto desempenha um papel fundamental, pois é nesse estágio que políticas abstratas são convertidas em diretrizes concretas. Essa conversão proporciona uma orientação clara e prática, garantindo a implementação efetiva das políticas no ambiente escolar e assegurando que os objetivos educacionais sejam alcançados de forma consistente em diferentes tessituras locais.

A formalização das diretrizes da BNCC em planos e documentos é um aspecto central

desse contexto. A transformação de políticas em orientações práticas é essencial para garantir que a implementação local seja eficaz e fiel às intenções originais das diretrizes nacionais. Nesse sentido, o desenvolvimento de um plano de ação abrangente pela SEMED de Nossa Senhora do Socorro exemplifica a operacionalização das diretrizes nacionais em estratégias locais. O plano não apenas estabelece uma estrutura para a implementação, mas também assegura que as políticas sejam aplicáveis no contexto educacional específico.

Somando a isso, a criação de materiais pedagógicos, como cadernos pedagógicos e atividades complementares em formato digital, exemplifica como as diretrizes são transformadas em recursos concretos que suportam a prática docente. Isso demonstra um esforço em facilitar a implementação efetiva das políticas, fornecendo aos educadores as ferramentas necessárias para traduzir diretrizes em práticas de ensino diárias. A produção desses materiais é uma manifestação tangível de como o Contexto da Produção do Texto busca realizar as intenções políticas.

3.3 DESVENDANDO O CENÁRIO: UMA VISÃO DO *LÓCUS* DA PESQUISA

3.3.1 Onde tudo aconteceu: O local da pesquisa

Esta subseção introduz o leitor à fase em que a pesquisadora realmente começa seu trabalho de campo. O objetivo é contextualizar a pesquisa dentro do ambiente em que está sendo realizada, conectando o objeto de estudo ao seu entorno. Entender o lugar onde uma pesquisa é conduzida oferece uma percepção sobre a própria pesquisa e facilita a compreensão do seu foco específico. Este estudo foi realizado na Secretaria Municipal de Educação na cidade de Nossa Senhora do Socorro, em Sergipe.

O Município de Nossa Senhora do Socorro possui uma extensão territorial de 155,018 quilômetros quadrados e está localizado na Região Metropolitana de Aracaju, no leste do estado de Sergipe, próximo do litoral, como ilustrado na Figura 21, a aproximadamente 15 quilômetros da capital, Aracaju. Segundo os dados do IBGE/2022 (IBGE, [20--]), o município tem 192.330 habitantes, tornando-se o segundo mais populoso do estado.

Figura 21: Mapa – Localização do município de Nossa Senhora do Socorro em Sergipe



Fonte: Nossa Senhora do Socorro (2025).

O território que atualmente constitui a cidade de Nossa Senhora do Socorro passou, desde os primeiros tempos de sua colonização, por mudanças de natureza religiosa e jurídica. De acordo com as informações históricas (História, 2025), a promoção do município às categorias de freguesia, vila e, mais tarde, cidade, foi impulsionada por interesses tanto jurídicos quanto religiosos. No início do século XVIII, a freguesia de Nossa Senhora do Socorro da Cotinguiba tinha como principal monumento religioso uma capela que levava o mesmo nome da vila.

No ano de 1864, essa capela foi elevada à condição de Matriz, consolidando a autonomia religiosa e política da freguesia.

Figura 22: Cidade de Nossa Senhora do Socorro



Fonte: Município de Nossa Senhora do Socorro (2012).

O município desfruta de um clima tropical quente e úmido, com um período seco que varia de um a três meses. Além disso, destacam-se os manguezais que margeiam os rios do Sal, Cotinguiba e Sergipe. Sob prisma econômico, o município se sobressai por sua riqueza mineral, possuindo o maior volume de sal-gema do estado, além de ser um grande produtor de calcário, magnésio e sal de potássio. A estrutura econômica do município é diversificada, abrangendo setores como comércio, pecuária, agricultura e indústrias.

Quanto ao quesito “lazer”, destacam-se a prainha do Porto Grande e a orlinha do São Braz, ambas situadas às margens do rio. No âmbito cultural, notabilizam-se as manifestações folclóricas, desde os grupos de capoeira até as tradicionais quadrilhas juninas, passando pelo ritmo do Samba de Coco e a singularidade do Reisado dos Idosos. Os festejos juninos representam um ponto alto no calendário cultural da cidade, atraindo um número significativo de turistas. Entre essas celebrações, se sobressai o Forró Siri, evento que se tornou um símbolo da hospitalidade local (História, 2025).

Em relação aos dados educacionais, a Rede Municipal de Ensino de Nossa Senhora do Socorro possui um total de 48 unidades educacionais, atendendo a 17.776 estudantes matriculados no ano de 2024. Esses alunos estão distribuídos nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, e nas modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, conforme detalhado na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição da matrícula na rede municipal de ensino de Nossa Senhora do Socorro/2024

Educação Infantil		Ensino Fundamental		Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial
Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais	Atendimento educacional especializado
1.670	3.025	8.940	3.132	33	267	709

Fonte: Elaboração da autora com base em dados da SEMED (2024).

Em relação às etapas e modalidades de ensino oferecidas pela rede, das 48 Unidades Escolares, 34 possuem turmas de Educação Infantil (creche e pré-escola), enquanto 13 oferecem matrículas para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), permitindo a oferta das 2 etapas no mesmo local. Quanto às modalidades de ensino das referidas etapas, 18 unidades oferecem turmas de Educação Especial e 6 disponibilizam a modalidade de Educação de Jovens e

Adultos.

No que diz respeito às turmas de Educação Infantil, a Rede Municipal conta com 89 turmas de creche e 126 de pré-escola, foco do nosso estudo, sendo atendidas por cerca de 320 professores. Destes, aproximadamente 75% são contratados em regime temporário.

Analisar o número de professores contratados é importante, já que desde 2015 não há concursos públicos para o quadro do magistério. Essa forma de vínculo traz implicações, incluindo a descontinuidade dos processos didático-pedagógicos e a dificuldade na construção de uma identidade ou cultura docente sólida dentro do magistério público municipal (França, 2024).

Na próxima subseção, exploraremos o ambiente da pesquisa, cujos aspectos fornecerão uma compreensão abrangente do contexto educacional em análise.

3.3.2 O ambiente em foco: Detalhando o contexto da pesquisa

Conforme mencionado na Introdução, o município de Nossa Senhora do Socorro é segmentado em quatro distritos, cada um englobando microrregiões, conforme estipulado pela Lei Municipal nº 1.586/22. Essa divisão territorial tem a finalidade de entender como as instituições educacionais estão distribuídas e como a administração local é organizada. Com base nisso, apresentaremos a seguir as quatro escolas selecionadas para o estudo.

Para garantir a padronização na apresentação dos dados, foram atribuídas siglas às escolas selecionadas. Embora esses dados sejam de natureza pública e o sigilo não fosse necessário, optou-se por essa abordagem para facilitar a referência e a leitura ao longo do trabalho.

As escolas foram identificadas da seguinte forma: E1 refere-se ao Jardim de Infância Pequena Fada; E2, à Escola Municipal Pedro Moreira Filho; E3, à Escola Municipal Manoel de Jesus Silva; e E4, à Escola Municipal Padre Pedro. Essa identificação padronizada permite uma análise mais objetiva das informações apresentadas ao longo da pesquisa.

Para iniciar, a E1 está situada no primeiro distrito, na Praça Bom Jesus dos Navegantes, s/n, no Povoado Porto Grande, em Nossa Senhora do Socorro/SE. A escola foi fundada em 27 de agosto de 1990, durante a gestão do Prefeito Edson Luiz Campos da Silva. Inicialmente, funcionava com duas turmas de pré-escolar na sacristia da Igreja Bom Jesus dos Navegantes, localizada no mesmo povoado. Ainda naquele ano, foi construído o prédio próprio da escola.

Figura 23: Fachada frontal – E1



Fonte: Acervo da autora (2024).

Conforme o Projeto Político Pedagógico de 2024 da E1, a denominação "Jardim de Infância Pequena Fada" foi sugerida por Maria José de Oliveira Santos, residente do povoado e primeira professora a lecionar no prédio público.

A escola oferece Educação Básica na modalidade de Educação Infantil, atendendo crianças de 2 a 3 anos em nível de creche e de 4 a 5 anos em nível de pré-escola. A instituição possui 6 turmas, das quais 4 funcionam no prédio principal e 2 no prédio anexo, realizando atividades nos turnos matutino e vespertino, respectivamente, das 7 h 30 min às 11 h 30 min e das 13 h às 17 h. Segundo dados do Censo Escolar de 2023 (INEP, 2023), a E1 conta com 25 funcionários e 103 estudantes, distribuídos conforme o Quadro 5.

Quadro 5: Quantitativo de estudantes por segmento E1

TURMA	TURNO	Nº DE ESTUDANTES
Infantil III A	Matutino	12
Infantil III B	Vespertino	16
Pré I A	Matutino	20
Pré I B	Vespertino	19
Pré II A	Matutino	19
Pré II B	Vespertino	17
TOTAL		103

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em dados do Censo Escolar/INEP de 2024.

O Quadro 6 refere-se aos 25 funcionários distribuídos em diferentes cargos e funções, oferecendo uma avaliação da estrutura operacional e administrativa da instituição.

Quadro 6: Quantitativo de Funcionários E1

CARGO/FUNÇÃO	QUANTIDADE
Apoio Escolar I	1
Apoio Escolar II	6
Apoio Geral	4
Assistente Social	-
Auxiliar Administrativa	1
Tradutores de Libras	-
Coordenador(a)	-
Diretor(a)	1
Merendeira	2
Monitor de ônibus	-
Porteiro	1
Professores	8
Secretária	1
TOTAL	25

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em dados do PPP da Escola (2024).

Quanto à estrutura física da E1, segue uma descrição (Quadro 7) dos espaços disponíveis para o desenvolvimento das atividades educacionais, administrativas e de lazer.

Quadro 7: Estrutura Física E1

COMPARTIMENTO	
Banheiro Acessível	✓
Banheiro para Estudantes	✓
Banheiro para Funcionários	✓
Biblioteca	-
Cozinha	✓
Depósito	✓
Pátio Aberto	-
Pátio Coberto	✓
Refeitório	-
Sala de Aula	✓
Sala de Coordenação	-

Quadro 7: Estrutura Física E1 (continuação)

Sala de Direção	✓
Sala de Recursos	-
Sala de Professores	-
Secretaria	-

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em dados do PPP da Escola (2024).

Em seguida, temos a E2, localizada no segundo distrito, distribuída em dois prédios. A sede está situada na Praça Quintino Bocaiúva, nº 113, enquanto um prédio anexo encontra-se no mesmo endereço, nº 133, no povoado Taiçoca de Fora, em Nossa Senhora do Socorro, estado de Sergipe. A instituição de ensino foi criada pelo governo municipal através da Lei nº 188, de 30 de março de 1978, durante a gestão do Prefeito Humberto dos Santos, e está autorizada a funcionar de acordo com a Resolução nº 5, de 4 de julho de 2017.

De acordo com o PPP/2024 da escola, e conforme relato de uma ex-aluna e moradora local, a E2 inicialmente operava com quatro turmas das séries iniciais nos turnos matutino e vespertino, em uma casa de troncos de madeira. Anos depois, ela foi transferida para a igreja da comunidade. Preocupado com a educação das crianças, o senhor Pedro Moreira Filho, que atuava como delegado local e era proprietário de vários terrenos, doou um lote para a construção da escola, que foi homenageada com o seu nome.

Figura 24: Fachada frontal E2

Fonte: Acervo da autora (2024).

Atualmente, a E2 oferece turmas de Educação Infantil (Pré-escola I e II) e Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano). As aulas ocorrem nos turnos matutino, das 7 h às 11 h, e vespertino, das 13 h às 17 h. Segundo os dados do Censo Escolar 2023, fornecidos pelo INEP, a escola conta com 330 estudantes, distribuídos conforme o Quadro 8. Além disso, a instituição dispõe de um total de 31 funcionários, cujas funções estão sistematizadas no Quadro 9.

Quadro 8: Quantitativo de estudantes por segmento E2

TURMA	TURNO	Nº DE ESTUDANTES
PRÉ I	Matutino	17
Pré I	Vespertino	18
Pré II	Matutino	19
Pré II	Vespertino	20
1º ano A	Matutino	19
1º ano B	Vespertino	22
2º ano A	Matutino	22
2º ano B	Vespertino	20
3º ano A	Matutino	27
3º ano B	Vespertino	29
4º ano A	Matutino	25
4º ano B	Vespertino	31
5º ano A	Matutino	23
5º ano B	Vespertino	19
Correção de fluxo	Vespertino	19
TOTAL		330

Fonte: Censo Escolar/INEP de 2023.

O Quadro 9 apresenta uma visão abrangente da composição da equipe responsável pelo funcionamento e pela oferta educacional da instituição. A distribuição de pessoal reflete as prioridades da escola em termos de suporte pedagógico, administrativo e operacional, bem como seu compromisso com a inclusão e a acessibilidade.

Quadro 9: Quantitativo de Funcionários E2

CARGO/FUNÇÃO	QUANTIDADE
Apoio Escolar I	1
Apoio Escolar II	6

Quadro 9: Quantitativo de Funcionários E2 (continuação)

Apoio Geral	4
Assistente Social	-
Auxiliar Administrativa	1
Tradutores de Libras	1
Coordenador(a)	-
Diretor(a)	1
Merendeira	2
Monitor de ônibus	-
Porteiro	1
Professores	13
Secretária	1
TOTAL	31

Fonte: PPP da E2/2024.

Em relação à estrutura física da escola, o Quadro 10 apresenta os espaços disponíveis para o desenvolvimento das atividades educacionais, administrativas e de lazer.

Quadro 10: Estrutura Física E2

COMPARTIMENTO	
Banheiro Acessível	✓
Banheiro para Estudantes	✓
Banheiro para Funcionários	✓
Biblioteca	-
Cozinha	✓
Depósito	✓
Pátio Aberto	✓
Pátio Coberto	✓
Refeitório	✓
Sala de Aula	✓
Sala de Coordenação	-
Sala de Direção	✓
Sala de Recursos	-
Sala de Professores	-
Secretaria	✓

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em dados do PPP da Escola/2024.

A E3 está situada no terceiro distrito, na Rua 56, nº 245, no Parque dos Faróis. Inaugurada em agosto de 1984, durante a gestão do Prefeito Edson Luiz, a escola recebeu seu nome em homenagem a Manoel de Jesus Silva, um profissional reconhecido por sua dedicação

e integridade. Esse vigilante tornou-se uma figura importante para a comunidade, sendo respeitado e admirado por todos. Além de seu trabalho, Manoel de Jesus Silva deixou um legado familiar notável, sendo pai de Terezinha Felix, que fez história na política local ao se tornar a candidata a vereadora mais votada do município em sua época.

Figura 25: Fachada frontal E3



Fonte: Acervo da autora (2024).

A E3 funciona em 2 turnos: matutino, das 7 h às 11 h 15 min, e vespertino, das 13 h às 17 h. A escola dispõe de 9 salas de aula, atendendo tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Segundo os dados do Censo Escolar de 2023, a escola conta com 353 alunos, distribuídos conforme o Quadro 11.

Quadro 11: Quantitativo de alunos por segmento E3

TURMA	TURNO	Nº DE ESTUDANTES
Pré-escola I	Matutino	21
Pré-escola I	Vespertino	20
Pré-escola II	Matutino	20
Pré-escola II	Vespertino	22
1º ano A	Matutino	19
1º ano B	Vespertino	18
2º ano A	Matutino	17
2º ano B	Vespertino	17
3º ano A	Matutino	18
3º ano B	Vespertino	18
4º ano A	Matutino	16

Quadro 11: Quantitativo de alunos por segmento E3 (continuação)

4º ano B	Vespertino	19
4º ano C	Vespertino	19
5º ano A	Matutino	24
5º ano B	Vespertino	24
5º ano C	Matutino	23
Correção Aceleração	Vespertino	19
Correção Alfabetização	Vespertino	19
TOTAL		353

Fonte: Censo Escolar/INEP de 2023.

De acordo com dados do PPP/2024, a E3 conta em sua composição com a colaboração de 45 funcionários, conforme Quadro 12:

Quadro 12: Quantitativo de Funcionários E3

CARGO/FUNÇÃO	QUANTIDADE
Apoio Escola I	3
Apoio Escolar II	11
Apoio Geral	2
Assistente Social	1
Auxiliar Administrativa	1
Tradutores de Libras	3
Coordenador(a)	1
Diretor(a)	1
Merendeira	2
Monitor de ônibus	-
Porteiro	-
Professores	19
Secretária	1
TOTAL	45

Fonte: PPP da E3/2024.

Em relação à estrutura física da E3, o Quadro 13 traz a descrição dos espaços disponíveis para o desenvolvimento das atividades educacionais, administrativas e de lazer.

Quadro 13: Estrutura Física E3

COMPARTIMENTO	
Banheiro Acessível	✓
Banheiro para Estudantes	✓
Banheiro para Funcionários	✓

Quadro 13: Estrutura Física E3 (continuação)

Biblioteca	-
Cozinha	✓
Depósito	✓
Pátio Aberto	✓
Pátio Coberto	✓
Refeitório	✓
Sala de Aula	✓
Sala de Coordenação	-
Sala de Direção	✓
Sala de Recursos	-
Sala de Professores	-
Secretaria	-

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora, em novembro de 2024.

Por último, a E4 está situada no quarto distrito, na Rua 1, nº 12, no Conjunto Marcos Freire I, Bairro Taiçoca em Nossa Senhora do Socorro/SE. A escola foi nomeada em homenagem ao Padre Pedro Alves de Oliveira, um cidadão amplamente conhecido e respeitado na sociedade sergipana, reconhecido por ensinar pelo exemplo, demonstrando humildade e serviço ao próximo. A E4 foi fundada em abril de 2001, durante a gestão do prefeito José do Prado Franco Sobrinho. Naquela época, o município começava a se destacar no cenário nacional devido ao seu rápido crescimento populacional, o que exigia a criação de mais escolas para acomodar o crescente número de estudantes.

O prédio atual passou a funcionar nesta localidade em 2015. Antes disso, a escola operava em dois outros endereços: no Conjunto João Alves Filho e no Complexo Taiçoca, ambos em prédios alugados.

Figura 26: Fachada frontal E4



Fonte: Acervo da autora (2024).

A escola oferece Educação Infantil em nível de pré-escola e Ensino Fundamental nos anos iniciais. São 14 turmas, atendendo crianças de 4 a 13 anos, distribuídas nos turnos matutino, das 7 h 30 min às 11 h 30 min, e vespertino, das 13 h às 17 h. O prédio possui dois pavimentos: o inferior acomoda as crianças menores, da pré-escola ao 3º ano, enquanto o pavimento superior é destinado aos alunos maiores, dos 4º e 5º anos.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2023, a escola conta com 379 alunos. O Quadro 14 detalha a distribuição dos estudantes por turma e turno, fornecendo informações sobre a organização escolar, a alocação de carga horária e a capacidade de atendimento da instituição aos seus alunos.

Quadro 14: Quantitativo de alunos por segmento E4

TURMA	TURNO	Nº DE ESTUDANTES
Pré I A	Vespertino	25
Pré I B	Matutino	19
Pré II A	Vespertino	19
Pré II B	Matutino	25
1º ano A	Matutino	24
1º ano B	Vespertino	22

Quadro 14: Quantitativo de alunos por segmento E4 (continuação)

2º ano A	Matutino	25
2º ano B	Vespertino	25
3º ano A	Matutino	24
3º ano B	Vespertino	26
4º ano A	Matutino	24
4º ano B	Matutino	22
4º ano C	Vespertino	22
4º ano D	Vespertino	25
5º ano A	Matutino	26
5º ano B	Vespertino	26
TOTAL		379

Fonte: Censo Escolar/INEP de 2023.

O Quadro 15, fundamentado nas informações do PPP/2024, resume a distribuição de 30 funcionários em diversas funções, a fim de oferecer uma perspectiva completa de como a escola está organizada para suprir as necessidades de seus estudantes, professores e da comunidade escolar em geral.

Quadro 15: Quantitativo de Funcionários E4

CARGO/FUNÇÃO	QUANTIDADE
Apoio Escolar I	4
Apoio Escolar II	6
Apoio Geral	2
Assistente Social	-
Auxiliar Administrativa	2
Tradutores de Libras	3
Coordenador(a)	1
Diretor(a)	1
Merendeira	2
Monitor de ônibus	2
Porteiro	-
Professores	19
Secretária	1
TOTAL	43

Fonte: PPP da E4/2024.

O Quadro 16 apresenta uma descrição da estrutura física do prédio escolar, além da disposição dos seus compartimentos.

Quadro 16: Estrutura Física E4

COMPARTIMENTO	
Banheiro Acessível	✓
Banheiro para Estudantes	✓
Banheiro para Funcionários	✓
Biblioteca	✓
Cozinha	✓
Depósito	✓
Pátio Aberto	-
Pátio Coberto	-
Refeitório	✓
Sala de Aula	✓
Sala de Coordenação	-
Sala de Direção	✓
Sala de Recursos	-
Sala de Professores	✓
Secretaria	✓

Fonte: Desenvolvido pela autora, em novembro de 2024.

Concluindo a seção de Caracterização do *lócus* da Pesquisa, podemos entender melhor o contexto e as particularidades do ambiente escolar, o que nos proporciona uma base para a análise das práticas e estruturas existentes. Essa compreensão é essencial para avançarmos para a próxima seção, que aborda as Ações Formativas para Implementação da BNCC. Ao explorar as estratégias e atividades formativas, buscaremos compreender como a escola se prepara para integrar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, assegurando que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os objetivos educacionais nacionais.

4 ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS

No Contexto de Prática, conforme descrito por Ball e Mainardes (2022), a análise das entrevistas é essencial para compreender a implementação e a vivência das políticas educacionais no cotidiano das instituições. Esse cenário examina como as diretrizes políticas são traduzidas em ações concretas e práticas pedagógicas, revelando a interação entre as intenções políticas e sua execução no ambiente escolar. Ao explorar as experiências dos educadores, gestores e técnicas pedagógicas, as entrevistas oferecem uma visão detalhada dos desafios enfrentados e das adaptações realizadas para cumprir os objetivos educacionais. Assim, o Contexto de Prática destaca a importância de avaliar o impacto real das políticas sobre o ensino e a aprendizagem, proporcionando uma resposta para melhorias contínuas no sistema educacional.

4.1 CAMINHOS TRAÇADOS: DA CONCEPÇÃO À APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Após delinear os conceitos teóricos do estudo e identificar os participantes da pesquisa, bem como desenvolver o instrumento de coleta de dados, é fundamental, para a compreensão, explicar como a pesquisa foi conduzida. A seguir, detalhamos os caminhos percorridos pela pesquisadora até a aplicação das entrevistas. É importante mencionar que, durante a escrita, tanto o título da dissertação quanto alguns quesitos foram revisados e atualizados. Descrevemos os procedimentos éticos adotados, a interpretação dos dados coletados e a análise dos resultados. Para isso, utilizamos a triangulação entre as referências teóricas, a percepção dos entrevistados e a visão da pesquisadora, que contribuiu ativamente para a construção e compreensão dos achados.

A primeira etapa foi entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Nossa Senhora do Socorro, para autorização de realização da pesquisa nas escolas selecionadas. Feito isso, foi elaborado o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) – (Apêndice A), para salvaguardar os direitos dos participantes, em observância à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Os termos foram submetidos ao Comitê de Ética e Pesquisa (Anexo A).

Os procedimentos éticos e o anonimato dos participantes foram preservados em acordo com as normas estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa com seres humanos. Mediante autorização da SEMED, foi feita uma visita ao

departamento de Recursos Humanos com a finalidade de verificar a identificação das escolas, englobando informações sobre localização, equipe administrativa e contatos.

O primeiro contato com as escolas foi por meio de ligações telefônicas para solicitar permissão para conduzir visitas de observação. Durante essas interações, buscamos sensibilizar os professores das turmas de pré-escola I e II para participarem da pesquisa como sujeitos. Asseguramos que o anonimato dos participantes seria mantido, preservando suas identidades. Paralelamente, estendemos o convite aos diretores, à coordenadora de Educação Infantil e à assessora de formações pedagógicas do município para participarem do estudo.

Após a aceitação do convite, no mês de julho, realizamos a primeira visita *in-loco*. Durante essa visita, a pesquisadora entregou uma carta de apresentação aos servidores responsáveis pelo atendimento, como a secretária e o diretor, explicando o objetivo da pesquisa. A acolhida por parte de todos foi destacada, evidenciando um interesse sincero em colaborar com a pesquisa.

A validação de instrumentos de coleta de dados se faz necessária, para assegurar a qualidade e a credibilidade dos resultados de uma pesquisa. Robert K. Yin (2016) destaca que, ao validar entrevistas, garantimos que elas sejam confiáveis e válidas. A confiabilidade refere-se à consistência dos resultados, enquanto a validade garante que o instrumento mede o que se propõe a medir. Yin (2016, p. 56) enfatiza que "a validação permite ajustes necessários, assegurando que as perguntas sejam claras e relevantes". Portanto, validar entrevistas é importante para a integridade dos dados e das conclusões da pesquisa. Por conseguinte, a entrevista passou por um teste de validação realizado entre os dias 5 e 7 de agosto de 2024, envolvendo os membros do GPDACC. Este processo teve como objetivo verificar a viabilidade e a eficácia da entrevista. Com análise e aprovação da orientadora, foi autorizado o prosseguimento da pesquisa, culminando no estabelecimento de um cronograma detalhado para a aplicação das entrevistas, conforme delineado no Quadro 17.

Quadro 17: Cronograma de aplicação das entrevistas

DATA	TURNO	DESCRIÇÃO	ESCOLA
13 a 14 de agosto de 2024	Manhã	Aplicação de entrevistas para Coordenadora da Educação Infantil e Assessora de formação pedagógica.	SEMED
19 a 21 de agosto de 2024	Manhã e tarde	Aplicação de entrevistas para professores.	E1
22 a 23 de agosto de 2024	Tarde	Aplicação de entrevistas para Diretores.	E1 e E2
27 a 29 de agosto de 2024	Manhã e tarde	Aplicação de entrevistas para professores.	E2

Quadro 17: Cronograma de aplicação das entrevistas (continuação)

DATA	TURNO	DESCRIÇÃO	ESCOLA
02 a 04 de setembro de 2024	Manhã	Aplicação de entrevistas para Diretores.	E3 e E4
10 a 12 de setembro de 2024	Manhã e tarde	Aplicação de entrevistas para professores.	E3
17 a 19 de setembro de 2024	Manhã e tarde	Aplicação de entrevistas para professores.	E4

Fonte: Desenvolvido pela autora (2024).

A aplicação das entrevistas foi realizada ao longo dos meses de agosto e setembro de 2024. Durante esse período, após um extenso processo de preparação e muitos aprendizados, a entrevista foi consolidada para aplicação, composta por questões abertas: essa estrutura permite que os participantes compartilhem livremente suas experiências e percepções sobre o tema em questão, garantindo uma compreensão mais pormenorizada das perspectivas individuais. Para professores (Apêndice B) e gestores (Apêndice C), a entrevista contém 5 perguntas, enquanto para as técnicas da SEMED (Apêndice D) foram elaboradas 4 questões. Na Qualificação, foi apresentado um questionário digital com 25 questões.

A Banca sugeriu a transição para o formato de entrevista semiestruturada, uma vez que este oferece possibilidades de análise que vão além das falas registradas. Ao adotar entrevistas semiestruturadas, é possível captar nuances como o silêncio, o olhar e os gestos, que também comunicam informações valiosas. A Banca também sugeriu uso de questionários e grupos focais, se necessário, para enriquecer a coleta de dados. A pesquisadora e a orientadora optaram por aceitar a sugestão de utilizar entrevistas. No entanto, decidiram não expandir para outros métodos, como questionários exploratórios ou grupos focais, considerando que as entrevistas seriam suficientes para atender aos objetivos e pressupostos da pesquisa.

Foram inicialmente selecionados 16 professores que atuam em turmas da Educação Infantil e estão no exercício efetivo do magistério em sala de aula. No entanto, apenas 10 aceitaram participar da entrevista. Os critérios de seleção incluíram professores que lecionam em turmas de Pré-escola I e Pré-escola II, e que participaram das formações para a implementação da BNCC entre 2018 e 2023.

Reconhecendo que a implementação da BNCC na Educação Infantil envolve sujeitos além dos docentes, foi necessário ampliar o escopo da pesquisa para abranger diferentes perspectivas sobre o tema. Isso contribuiu para uma compreensão mais abrangente do campo e do objeto de estudo. Por essas razões, além dos docentes, a pesquisa incluiu outros 5 participantes: a coordenadora da Educação Infantil; e a assessora de formação pedagógica do Município de Nossa Senhora do Socorro e 4 diretores das escolas selecionadas. Entretanto, 1

diretor(a) optou por não participar da entrevista, resultando em um total de 15 participantes entrevistados.

As entrevistas foram planejadas para durar entre 30 e 40 minutos cada, permitindo tempo suficiente para discussões sem prejudicar a atividade escolar. No entanto, a duração de cada sessão variou, dependendo do fluxo da conversa e do quanto os professores e diretores desejavam compartilhar. As entrevistas foram gravadas em áudio para transcrição posterior.

Na SEMED, com o intuito de complementar a pesquisa com uma perspectiva administrativa e estratégica, encontrei-me com as técnicas responsáveis pela implementação educacional local. Essas entrevistas foram mais formais em comparação àquelas realizadas em ambiente escolar. Ainda assim, a conversa manteve um tom descontraído, com cada sessão durando aproximadamente uma hora. Isso proporcionou tempo para capturar detalhes ricos sobre as estratégias e desafios administrativos.

Dessa forma, pode-se afirmar que todo o processo de construção e aplicação da entrevista semiestruturada proporcionou diversos aprendizados. As visitas às escolas, juntamente com as leituras e releituras de textos sobre o tema, bem como a análise de entrevistas em dissertações e teses, ofereceram uma visão aprimorada. Esse processo auxiliou na busca pelo caminho mais assertivo para a apresentação dos resultados da pesquisa.

4.2 DESVENDANDO NARRATIVAS: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A análise das entrevistas seguiu um processo organizado em várias etapas. O objetivo primordial foi extrair informações pertinentes, organizá-las em categorias e subcategorias, e interpretá-las de forma a atender aos objetivos da pesquisa.

Inicialmente, as transcrições completas das entrevistas permitiram a criação de um texto claro e acessível, que serviu de base para uma leitura exploratória. Essa etapa inicial foi importante para identificar padrões e temas recorrentes, estabelecendo uma compreensão abrangente do conteúdo.

Com essa base, iniciou-se um processo iterativo de categorização, segmentando as informações em categorias principais, como "Desafios na Implementação da BNCC" e "Apoio e Formação da SEMED". Cada categoria foi subdividida em subcategorias específicas, como "Resistência à Mudança", "Formação Continuada" e "Inclusão e Diversidade", permitindo uma organização detalhada dos dados. A análise linha a linha foi essencial para garantir a precisão e adequação de cada trecho às subcategorias definidas.

Após a coleta inicial dos dados, as categorias e subcategorias foram cuidadosamente

revisadas e refinadas. Nessa etapa, foi verificada a coerência dos agrupamentos, assegurando que as informações fossem organizadas de maneira lógica e consistente. Também se avaliou a relevância das divisões feitas, garantindo que refletissem adequadamente os temas e padrões emergentes dos dados. Isso permitiu uma análise mais precisa e estruturada, facilitando interpretações.

Um quadro provisório de categorias foi elaborado, consolidando as informações de forma estruturada e destacando padrões emergentes. Essa estrutura serviu como base para interpretações aprofundadas, alinhadas aos objetivos da pesquisa. O refinamento final incluiu a contabilização das frequências de menções em cada subcategoria, proporcionando uma análise particularizada e contextualizada. O processo de análise descrito o propósito de garantir uma abordagem precisa e sistemática, assegurando que as percepções dos entrevistados fossem representadas de maneira fiel e organizada. A análise gerou dados sobre desafios, avanços e impactos da implementação da BNCC, proporcionando uma base empírica robusta para as discussões e conclusões do estudo.

4.3 CONSTRUINDO A ESTRUTURA: METODOLOGIA E CATEGORIAS

As categorias principais foram selecionadas para refletir as dimensões mais amplas do impacto da BNCC nas escolas, enquanto as subcategorias detalham os aspectos específicos mencionados pelos entrevistados. Essa estrutura permite capturar tanto os desafios quanto às transformações positivas, oferecendo uma visão abrangente e organizada da implementação da BNCC.

Quadro 18: Categoria 1 e subcategorias

Categoria 1	
Desafios na Implementação da BNCC	
Justificativa da escolha da categoria	Essa categoria reflete os obstáculos mais recorrentes destacados pelos entrevistados, especialmente professores e gestores, em relação à adaptação às diretrizes da BNCC.
Subcategorias	
Resistência à Mudança	Identificada nas respostas que mencionaram dificuldades de adaptação, especialmente por parte de professores mais experientes, que relataram a necessidade de abandonar práticas consolidadas para adotar as novas diretrizes.
Recursos Insuficientes	Frequentemente citado, tanto por professores quanto por gestores, indicando a falta de materiais didáticos, tecnológicos e de infraestrutura necessários para uma implementação eficaz.

Quadro 18: Categoria 1 e subcategorias (continuação)

Compreensão dos Campos de Experiência	Vários entrevistados mencionaram a complexidade em interpretar os "campos de experiência" da BNCC e transformá-los em práticas pedagógicas efetivas.
---------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 19: Categoria 2 e subcategorias

Categoria 2	
Apoio e Formação da SEMED	
Justificativa da escolha da categoria	O apoio da SEMED foi amplamente mencionado como essencial para a implementação da BNCC, incluindo formações continuadas e fornecimento de materiais pedagógicos.
Subcategorias	
Formação Continuada	Praticamente todos os entrevistados destacaram a importância dos cursos, oficinas e workshops realizados pela SEMED, que facilitaram a adaptação dos professores às novas diretrizes.
Materiais Pedagógicos	Citados como um dos suportes mais úteis oferecidos pela SEMED, como cadernos de atividades e manuais que auxiliaram no planejamento.
Acompanhamento Técnico	Gestores e técnicos mencionaram o impacto positivo das visitas da SEMED às escolas, que proporcionaram suporte direto e acompanhamento do progresso.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 20: Categoria 3 e subcategorias

Categoria 3	
Mudanças no Fazer Pedagógico	
Justificativa da escolha da categoria	Essa categoria foi criada para englobar os relatos de transformações nas práticas pedagógicas dos professores e na organização escolar, como resposta às novas demandas da BNCC.
Subcategorias	
Planejamento Colaborativo	Identificado nas falas que destacaram o aumento da integração entre os professores no planejamento e na execução de atividades.
Metodologias Ativas	Diversos professores mencionaram o uso de práticas mais dinâmicas e centradas nos alunos, como projetos interativos e atividades práticas.
Inclusão e Diversidade	Os relatos enfatizaram esforços para atender alunos com necessidades específicas e para promover a diversidade no ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 21: Categoria 4 e subcategorias

Categoria 4	
Impacto da BNCC nas Escolas	
Justificativa da escolha da categoria	Esta categoria captura as transformações mais amplas na organização escolar e no relacionamento com a comunidade.
Subcategorias	
Organização do Ambiente Escolar	Citada por gestores e professores, incluindo mudanças nos espaços físicos e nas rotinas para atender às diretrizes da BNCC
Engajamento da Comunidade Escolar	Identificado nas falas que mencionaram o envolvimento crescente de pais e responsáveis nas atividades escolares.
Protagonismo Infantil	Mencionado nas falas, refletindo o foco na criança como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 22: Esboço inicial do quadro de categorias

Categoria Principal	Subcategoria	Descrição
Desafios na Implementação da BNCC	Resistência à Mudança	Dificuldade de professores em adaptar-se às novas práticas, especialmente os mais experientes.
	Recursos Insuficientes	Falta de materiais didáticos e infraestrutura adequada.
	Compreensão dos Campos de Experiência	Dificuldade em interpretar e aplicar os campos de experiência da BNCC.
Apoio e Formação da SEMED	Formação Continuada	Ofertas de cursos, oficinas e workshops práticos para apoiar a implementação da BNCC.
	Materiais Pedagógicos	Fornecimento de cadernos de apoio e outros materiais pela SEMED para facilitar o planejamento.
	Acompanhamento Técnico	Visitas de técnicos às escolas para monitoramento e suporte.

Quadro 22: Esboço inicial do quadro de categorias (continuação)

Mudanças no Fazer Pedagógico	Planejamento Colaborativo	Maior integração entre os professores no planejamento e na execução das atividades.
	Metodologias Ativas	Uso de práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e centradas no aluno.
	Inclusão e Diversidade	Esforços para garantir a participação de alunos com necessidades específicas no processo.
Impacto da BNCC nas Escolas	Organização do Ambiente Escolar	Reestruturação dos espaços e rotinas para atender às diretrizes da BNCC.
	Engajamento da Comunidade Escolar	Maior envolvimento de pais e responsáveis nas atividades escolares.
	Protagonismo Infantil	Enfoque no desenvolvimento integral das crianças e no protagonismo no processo de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A categorização linha a linha permite identificar nuances e respostas, e por consequência, ajustes nas subcategorias e aprofundamento das descrições. Também emergiram novas subcategorias a partir de temas recorrentes nas entrevistas.

Quadro 23: Categorização linha a linha

Categoria Principal	Subcategoria	Descrição
Desafios na Implementação da BNCC	Resistência à Mudança	Professores mais experientes relataram dificuldade em abandonar práticas tradicionais para adotar as novas diretrizes. Gestores destacaram a relutância inicial de algumas equipes em aceitar as mudanças exigidas pela BNCC.
		Menções: 7 entrevistados (4 professores, 2 gestores, 1 técnico).
	Recursos Insuficientes	Falta de materiais, infraestrutura inadequada e necessidade de os próprios professores custearem materiais pedagógicos.
		Menções: 8 entrevistados (5 professores, 2 gestores, 1 técnico).

Quadro 23: Categorização linha a linha (continuação)

	Compreensão dos Campos de Experiência	Dificuldade em interpretar e operacionalizar os campos de experiência, especialmente em relação ao planejamento.
		Menções: 6 entrevistados (4 professores, 1 gestor, 1 técnico).
	Equidade no Ensino	Desafios em atender alunos de diferentes contextos socioeconômicos e com necessidades específicas.
		Menções: 5 entrevistados (3 professores, 1 gestor, 1 técnico).
Apoio e Formação da SEMED	Formação Continuada	Workshops, oficinas práticas e plantões de dúvidas destacaram-se como iniciativas bem-sucedidas da SEMED.
		Menções: 12 entrevistados (8 professores, 2 gestores, 2 técnicos).
	Materiais Pedagógicos	Fornecimento de cadernos de atividades, brinquedotecas e recursos tecnológicos como suporte à implementação.
		Menções: 10 entrevistados (6 professores, 2 gestores, 2 técnicos).
	Acompanhamento Técnico	Técnicos da SEMED realizaram visitas periódicas às escolas para monitoramento e suporte pedagógico direto.
		Menções: 9 entrevistados (4 professores, 3 gestores, 2 técnicos).
Mudanças no Fazer Pedagógico	Planejamento Colaborativo	Ampliação da integração entre professores no planejamento e na avaliação de práticas pedagógicas.
		Menções: 10 entrevistados (6 professores, 3 gestores, 1 técnico).
	Metodologias Ativas	Aplicação de projetos interativos e dinâmicos centrados no protagonismo dos alunos.
		Menções: 8 entrevistados (5 professores, 2 gestores, 1 técnico).
	Inclusão e Diversidade	Ações para promover a inclusão de alunos com deficiência e valorizar a diversidade cultural e social.
		Menções: 7 entrevistados (5 professores, 1 gestor, 1 técnico).

Quadro 23: Categorização linha a linha (continuação)

	Intencionalidade Pedagógica	Planejamentos mais detalhados e alinhados às metas de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC.
		Menções: 9 entrevistados (6 professores, 2 gestores, 1 técnico).
Impacto da BNCC nas Escolas	Organização do Ambiente Escolar	Mudanças físicas e organizacionais nas escolas, como reestruturação de salas e materiais acessíveis.
		Menções: 8 entrevistados (5 professores, 2 gestores, 1 técnico).
	Engajamento da Comunidade Escolar	Aumento da participação de pais e responsáveis, com destaque para reuniões e eventos pedagógicos.
		Menções: 7 entrevistados (4 professores, 2 gestores, 1 técnico).
	Protagonismo Infantil	Enfoque no papel ativo da criança no processo de aprendizagem, promovendo autonomia e criatividade.
		Menções: 9 entrevistados (6 professores, 2 gestores, 1 técnico).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os Desafios na Implementação da BNCC emergiram como um aspecto amplamente discutido pelos entrevistados, com destaque para a resistência inicial dos professores às mudanças, mencionada por 7 entrevistados, sendo 4 professores, 2 gestores e 1 técnico. Essa resistência muitas vezes está ligada à dificuldade de adaptação a novas metodologias e à quebra de paradigmas pedagógicos já consolidados.

Esse processo se insere no Contexto de Prática, conforme o Ciclo de Políticas de Ball e Mainardes (2022), pois reflete os problemas concretos enfrentados na aplicação da BNCC no cotidiano escolar. A resistência dos professores não se trata apenas de uma oposição às novas diretrizes, mas revela tensões mais profundas, relacionadas à insegurança diante de novas metodologias, à falta de formação continuada e à cultura profissional já solidificada. A percepção de gestores e técnicos sobre essa resistência reforça que a implementação da BNCC

não ocorre de forma linear ou homogênea: é um processo de negociação e adaptação constante dentro da realidade escolar.

Outro ponto crítico identificado foi a falta de recursos adequados, apontada por 8 participantes, incluindo 5 professores, 2 gestores e 1 técnico. Eles destacaram a escassez de materiais didáticos e a falta de infraestrutura necessária para sustentar as novas práticas exigidas pela BNCC. Essa questão também se insere no Contexto de Prática, pois reflete um desafio estrutural diretamente relacionado à execução da política educacional. A ausência de recursos materiais adequados e de infraestrutura impacta negativamente a capacidade dos professores e gestores de aplicar as mudanças pedagógicas de forma eficaz. A implementação da BNCC, portanto, não depende apenas da adoção de novas metodologias, mas também de condições materiais e estruturais que possibilitem o pleno desenvolvimento das novas práticas educacionais.

Adicionalmente, a compreensão dos campos de experiência revelou-se desafiadora para 6 entrevistados (4 professores, 1 gestor e 1 técnico), que relataram dificuldades em traduzir os conceitos teóricos para a prática pedagógica. Esse aspecto também se insere no Contexto de Prática, pois destaca a dificuldade de operacionalizar as diretrizes da BNCC de maneira eficaz nas atividades diárias de ensino. A transição de conceitos teóricos para manejos concretos é uma barreira na implementação de qualquer política educacional, especialmente quando as bases teóricas exigem uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas existentes.

Por fim, a questão da equidade no ensino foi salientada por 5 respondentes (3 professores, 1 gestor e 1 técnico), que identificaram entraves para atender às diversas demandas sociais e econômicas dos alunos. Esse ponto pode ser vinculado tanto ao Contexto de Prática quanto ao Contexto de Influência. No Contexto de Prática, ele reflete as dificuldades em atender de maneira eficaz às variadas necessidades dos estudantes, dadas as limitações estruturais e os recursos disponíveis nas escolas. Já no Contexto de Influência, a questão da equidade remete às discussões mais amplas sobre políticas educacionais, que muitas vezes não consideram as disparidades sociais e econômicas dos alunos, o que dificulta sua implementação efetiva.

Esses tópicos demonstram que, embora a BNCC apresente uma proposta de transformação educacional, sua efetivação depende não apenas de um alinhamento teórico e político, mas também de condições materiais, de formação continuada e de uma adaptação cuidadosa às realidades escolares. Assim, a implementação da BNCC exige um processo contínuo de negociação, adaptação e apoio, tanto no nível da prática pedagógica quanto nas estruturas institucionais que sustentam o sistema educacional.

O Apoio e Formação da SEMED foi reconhecido como um pilar para a implementação

da BNCC, com destaque para a formação continuada, que se mostrou a subcategoria mais valorizada por 12 entrevistados (8 professores, 2 gestores e 2 técnicos). As oficinas e os *workshops* promovidos pela SEMED foram apontados como fundamentais para o alinhamento das práticas pedagógicas às novas diretrizes, evidenciando a importância do apoio contínuo à capacitação dos educadores.

Os materiais pedagógicos, como cadernos de planejamento e brinquedotecas, também foram considerados indispensáveis por 10 entrevistados (6 professores, 2 gestores e 2 técnicos), embora a disponibilidade limitada desses recursos tenha sido uma preocupação apontada pelos participantes. O acompanhamento técnico, citado por 9 participantes (4 professores, 3 gestores e 2 técnicos), especialmente por meio das visitas às escolas, foi altamente valorizado, pois proporcionou um suporte direto e estratégico aos professores. No entanto, embora essas iniciativas sejam essenciais, a escassez de recursos e a necessidade de maior acesso à formação indicam que a implementação da BNCC ainda não ocorre sem entraves, especialmente no que se refere à garantia de equidade e à continuidade do suporte necessário para os educadores.

As Mudanças no Fazer Pedagógico foram relatadas como transformadoras, sinalizando um alinhamento mais consistente com as diretrizes da BNCC. O Planejamento Colaborativo, apontado por 10 entrevistados (6 professores, 3 gestores e 1 técnico), como um dos principais avanços, foi identificado como uma ferramenta eficaz para promover a integração entre os docentes, criando espaços de troca e colaboração. As Metodologias Ativas citadas por 8 participantes (5 professores, 2 gestores e 1 técnico) também se destacaram, pois incentivaram o protagonismo dos alunos, oferecendo novas dinâmicas de aprendizagem. A Intencionalidade Pedagógica foi apontada por 9 respondentes (6 professores, 2 gestores e 1 técnico), que enfatizaram a elaboração de planejamentos mais detalhados e orientados aos objetivos de aprendizagem. A Inclusão e Diversidade, por sua vez, foi destacada por 7 entrevistados (5 professores, 1 gestor e 1 técnico), como uma busca constante por garantir equidade, embora ainda enfrentem desafios, como a escassez de recursos adequados.

Esses pontos mostram uma tentativa de evolução nas práticas pedagógicas, mas também revelam os limites estruturais que ainda comprometem a efetivação dessas mudanças. A integração entre teoria e prática, o foco no protagonismo do aluno e a busca pela inclusão são passos importantes para uma educação mais moderna e democrática. Contudo, a falta de recursos suficientes e a necessidade de mais apoio estruturante ainda representam obstáculos para a consolidação dessas mudanças.

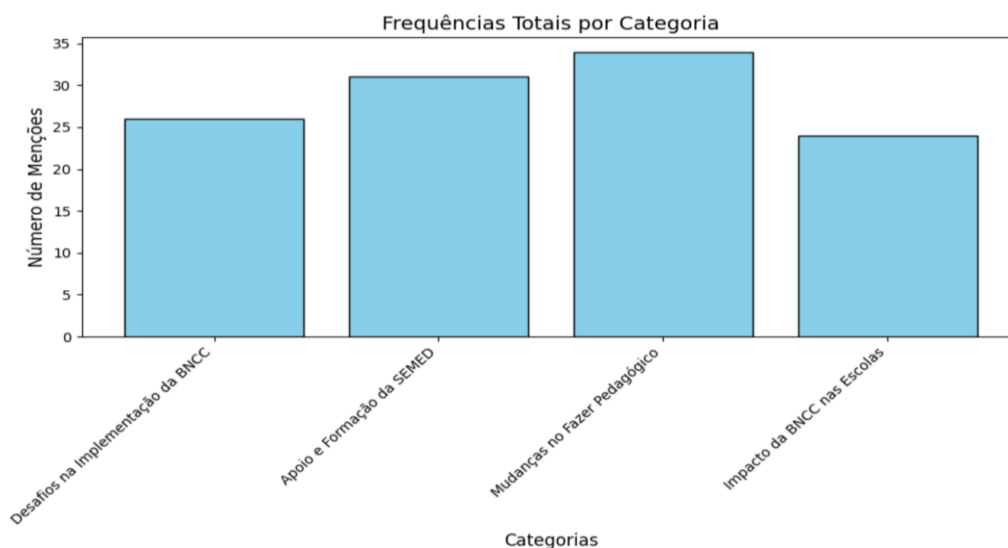
O Impacto da BNCC nas escolas foi amplamente reconhecido, especialmente no que diz respeito às reestruturações físicas e às inovações nas dinâmicas institucionais, além da

valorização do protagonismo infantil. A Organização do Ambiente Escolar, mencionada por 8 entrevistados (5 professores, 2 gestores e 1 técnico), incluiu mudanças nas salas de aula e na disposição de materiais para atender às exigências da BNCC.

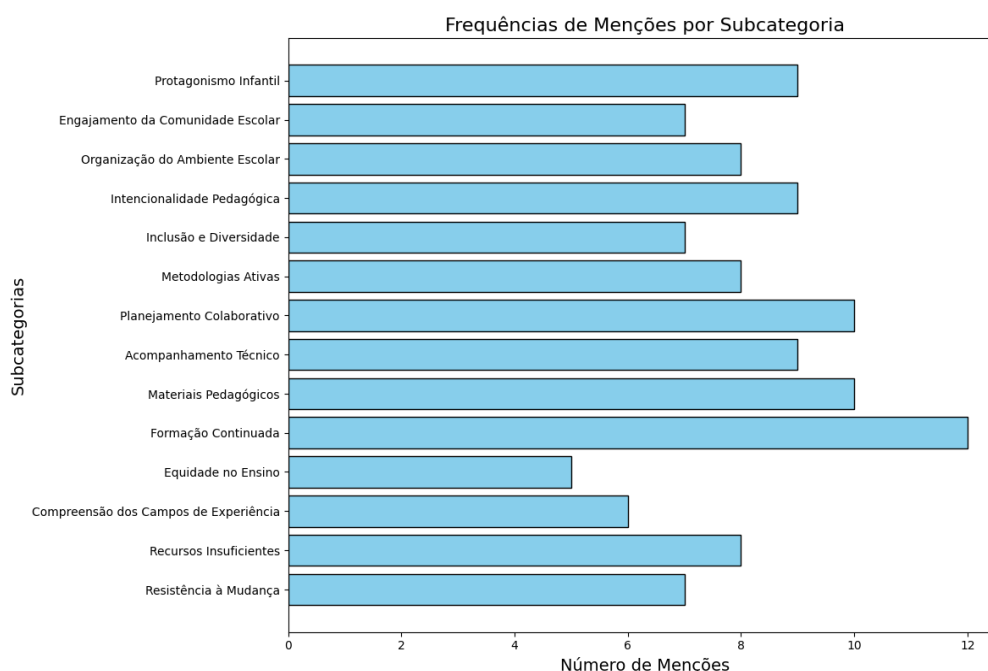
Essa transformação no ambiente escolar reflete um esforço no Contexto de Prática do Ciclo de Políticas de Ball, pois, conforme esse conceito, a implementação de políticas educacionais depende diretamente das condições materiais e práticas do cotidiano escolar. No Contexto de Prática, as mudanças no ambiente físico são essenciais para possibilitar a aplicação das novas diretrizes pedagógicas. A reorganização das salas de aula e a reconfiguração do espaço buscam facilitar metodologias mais interativas e centradas no aluno, como as Metodologias Ativas, que exigem um ambiente mais flexível e adequado para o desenvolvimento do protagonismo infantil. Essas remodelações refletem a adaptação do ambiente escolar à proposta da BNCC, tornando-o mais dinâmico e apropriado para as novas práticas pedagógicas que a política sugere.

Entretanto, apesar das reestruturações no ambiente físico, a implementação plena da BNCC ainda esbarra em assuntos materiais e financeiros, como a escassez de recursos e a falta de uma infraestrutura mais adequada para atender a todas as exigências. A reorganização do espaço e a valorização do protagonismo infantil são aspectos positivos e refletem um avanço no ensino, mas esses esforços precisam ser acompanhados de investimentos contínuos em recursos materiais e formação docente para que a mudança seja realmente efetiva.

Dessa forma, a transformação física e institucional deve ser vista como um componente essencial, mas não suficiente, para garantir a efetividade da implementação da BNCC nas escolas. O Protagonismo Infantil, destacado por 9 respondentes (6 professores, 2 gestores e 1 técnico), emergiu como um elemento central, com relatos de práticas pedagógicas que colocam as crianças no centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo autonomia e criatividade. Já o Engajamento da Comunidade Escolar, citado por 7 entrevistados (4 professores, 2 gestores e 1 técnico), foi identificado como um avanço notável, embora houvesse sugestões de fortalecimento das parcerias entre famílias e escolas, buscando maior participação no processo educativo.

Gráfico 1: Frequências totais por categoria

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Gráfico 2: Frequência de menções por subcategorias

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na presente etapa de exame das entrevistas, realizou-se a repetição do procedimento para cada nova entrevista, por meio de uma análise individual e criteriosa das 15 entrevistas fornecidas, considerando as percepções de 10 professores, 3 gestores, 1 coordenadora de Educação Infantil e 1 assessora de formação pedagógica.

Cada entrevista foi revisada para identificar menções relevantes que correspondessem às categorias e subcategorias previamente estabelecidas. Durante esse processo, foram extraídos dados qualitativos e quantitativos, categorizando as respostas de forma iterativa para garantir consistência e abrangência.

As menções a temas comuns foram contabilizadas para consolidar os números reais em cada subcategoria, permitindo que o quadro provisório de categorias refletisse com precisão as perspectivas individuais e coletivas dos participantes sobre a implementação da BNCC. Esse método garantiu que todas as nuances e padrões emergentes fossem capturados e organizados para as próximas etapas de refinamento e análise qualitativa.

4.4 ANALISANDO E REFINANDO O QUADRO DE CATEGORIAS

Na presente fase, foi conduzida uma revisão detalhada do quadro provisório de categorias, com o objetivo de garantir sua consistência, relevância e alinhamento com os dados coletados nas entrevistas. O método empregado foi a análise qualitativa iterativa, que envolveu a comparação das categorias e subcategorias já estabelecidas com os padrões e temas emergentes das respostas dos participantes: “A análise qualitativa é um processo iterativo, no qual o pesquisador revisita os dados repetidamente, ajustando e refinando suas interpretações à medida que novos padrões e categorias emergem” (Creswell, 2018, p. 186).

Essa análise permitiu identificar possíveis redundâncias ou lacunas, levando à criação de subdivisões mais precisas, quando necessário. Cada número de menções foi revisado para garantir exatidão, enquanto as categorias foram interpretadas à luz dos objetivos da pesquisa.

Foi estruturado um quadro final refinado, preparado para servir como base para discussão e interpretação dos resultados no relatório ou capítulo da dissertação. O resultado está no Quadro 24, que reflete os resultados finais da análise das entrevistas.

Quadro 24: Consolidação de subcategorias

Categoria Principal	Subcategoria	Frequência
Desafios na Implementação da BNCC	Resistência à Mudança	7
	Recursos Insuficientes	8
	Compreensão dos Campos de Experiência	6
	Equidade no Ensino	5
Apoio e Formação da SEMED	Formação Continuada	12

Quadro 24: Consolidação de subcategorias (continuação)

	Materiais Pedagógicos	10
	Acompanhamento Técnico	9
Mudanças no Fazer Pedagógico	Planejamento Colaborativo	10
	Metodologias Ativas	8
	Inclusão e Diversidade	7
	Intencionalidade Pedagógica	9
Impacto da BNCC nas Escolas	Organização do Ambiente Escolar	8
	Engajamento da Comunidade Escolar	7
	Protagonismo Infantil	9

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A implementação da BNCC no município de Nossa Senhora do Socorro traz à tona uma série de desafios e iniciativas que estão intrinsecamente ligados ao contexto educacional local, refletindo tanto as condições objetivas das escolas quanto os esforços feitos para adequar as políticas educacionais à realidade. A análise das categorias e subcategorias no Quadro 23 proporciona a visualização dos obstáculos enfrentados e das ações que foram adotadas para superá-los, evidenciando como a BNCC é interpretada e aplicada nas escolas.

A categoria "Desafios na Implementação da BNCC" revela os principais obstáculos enfrentados pelas escolas. A resistência à mudança emerge como um tema controverso na implementação da BNCC, com 26 menções identificadas na pesquisa. Esse fenômeno é claramente ilustrado nos depoimentos das educadoras: “[...] difícil mudar a forma como a gente sempre trabalhou. A gente já tem uma rotina, um jeito de fazer as coisas, e a BNCC veio com um monte de novidade”, relata a Docente 1, evidenciando o desconforto com a ruptura de rotinas estabelecidas. A Docente 10 complementa esta percepção ao afirmar que “foi meio complicado ajustar o que já fazíamos às novidades da BNCC”, sublinhando que o processo exigiu “mudar a nossa cabeça para focar mais no desenvolvimento geral das crianças”.

Essa resistência manifesta-se através da inércia institucional, do desafio cognitivo de reconfigurar concepções pedagógicas, da complexidade em integrar novas abordagens e da percepção de que a implementação ocorreu rapidamente. Contudo, o relato do(a) Docente 10 também revela um caminho de adaptação, em que a conscientização sobre a importância das mudanças foi gradualmente construída, sugerindo que a resistência inicial pode ser superada através de processos reflexivos que permitam aos educadores compreender o valor das novas diretrizes.

Segundo Ball e Mainardes (2022), a resistência à mudança é um elemento comum nos processos de implementação de políticas educacionais, pois envolve a quebra de paradigmas e

a necessidade de adaptação a novas exigências. O(a) técnico(a) pedagógico(a) ressalta:

Um dos principais desafios foi a resistência inicial de alguns professores, que hesitaram em mudar suas práticas pedagógicas por acreditarem que já eram eficazes. Superamos esse obstáculo desmistificando a BNCC, mostrando que sua intenção não era desmerecer práticas existentes, mas sim aprimorar e tornar mais assertivo o processo de aprendizagem.

A falta de recursos constitui verdadeiro óbice na implementação da BNCC, evidenciada por 8 menções na pesquisa. Essa limitação abrange escassez de materiais didáticos, inadequação da infraestrutura e necessidade de investimento pessoal dos professores em recursos pedagógicos.

A gente faz o que pode com o que tem. Mas, às vezes, é difícil. A gente precisa de mais materiais, de mais recursos para poder trabalhar direito (Docente 3).

Sentimos falta de apoio com os materiais lúdicos, para colocarmos em prática tudo o que aprendemos na teoria nas formações. Isso limita um pouco a nossa prática plena das metodologias discutidas. Triste, mas verdadeiro! Tem atividades que para serem feitas eu preciso comprar todo o material e isso desestabiliza meu orçamento (Docente 6).

Esses depoimentos evidenciam uma discrepância preocupante entre a formação teórica recebida e as condições materiais para implementação prática das metodologias, além de destacarem o impacto financeiro pessoal enfrentado pelos educadores para suprir lacunas institucionais. Sem os recursos necessários, as escolas enfrentam grandes dificuldades para implementar eficazmente as mudanças propostas pela BNCC. Essa conjuntura se insere no Contexto de Prática, pois aborda diretamente os desafios enfrentados na implementação das políticas no ambiente escolar.

Esses problemas não podem ser dissociados das realidades das instituições de ensino, destacando a necessidade de estratégias que considerem as condições materiais e estruturais das escolas para promover uma educação inclusiva e eficaz. Em outras palavras, o Contexto de Prática não pode ser analisado isoladamente; ele está intrinsecamente ligado às condições materiais e estruturais das instituições de ensino, que afetam diretamente a capacidade de adaptação às novas políticas. As dificuldades enfrentadas, como a resistência à mudança e a escassez de recursos, são questões enraizadas nas condições diárias das instituições de ensino, evidenciando a complexidade da implementação da BNCC.

Além disso, a compreensão dos campos de experiência e a equidade no ensino são identificadas como áreas críticas que demandam atenção constante para assegurar uma educação de qualidade uniforme. Esse aspecto evidencia a necessidade de suporte contínuo aos

educadores para que interpretem e apliquem as diretrizes eficazmente.

Conforme relato: "A principal dificuldade no início, foi entender e aplicar os códigos e alinhar os conteúdos de acordo com os campos de experiências" (Docente 3). Essa declaração revela a complexidade estrutural da BNCC, demonstrando que o desafio vai além da adaptação metodológica, exigindo uma reconfiguração conceitual sobre a organização curricular. O processo de alinhamento dos conteúdos aos campos de experiência requer dos educadores uma nova perspectiva sobre a estruturação do conhecimento, apontando para a necessidade de formação continuada mais aprofundada, que proporcione não apenas conhecimento técnico sobre a Base, mas também reflexão sobre seus fundamentos e aplicações práticas.

Por outro lado, o apoio e a formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) desempenham um papel fundamental na implementação da BNCC, como evidenciado pelas 31 menções nesta categoria. Esse suporte insere-se no Contexto de Prática do Ciclo de Políticas, pois refere-se ao momento em que as políticas educacionais são interpretadas, apropriadas e implementadas pelos profissionais da educação no cotidiano escolar.

Como evidenciado a seguir: "As oficinas foram transformadoras, apesar de exigirem um esforço extra por acontecerem fora do horário de aula... Elas permitem troca de experiências entre os professores e possibilitam um aprendizado de novas práticas pedagógicas" (Docente 2). Nesse sentido, a formação de professores promovida pela SEMED representa um espaço onde as diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais são traduzidas para a realidade dos docentes, sendo ajustadas de acordo com as condições locais, as percepções dos professores e os desafios concretos enfrentados na prática pedagógica. Segundo destaca o(a) diretor(a) 1:

Temos excelentes resultados e uma participação muito ativa da comunidade docente. A maioria dos professores demonstrou um grande comprometimento, esforçando-se para compreender as novas diretrizes e colocá-las em prática de forma efetiva. Os programas de formação continuada têm proporcionado aos professores não apenas o conhecimento teórico necessário, mas também oportunidades práticas para aplicar esse conhecimento.

A formação continuada é destacada como um componente essencial, preparando os educadores para lidarem de forma eficaz com as mudanças curriculares propostas pela BNCC. Além disso, os materiais pedagógicos e o acompanhamento técnico providos pela SEMED são altamente valorizados, pois oferecem o suporte necessário para que as escolas alinhem suas práticas às expectativas estabelecidas pela BNCC. Vejamos:

[...] esses materiais não apenas guiam o planejamento das aulas, mas também são

adaptados à realidade de cada escola, reconhecendo suas particularidades. O acompanhamento constante tem sido fundamental para auxiliar as escolas na aplicação das novas diretrizes e para garantir que a implementação da BNCC ocorra de forma suave e eficaz (Docente 4).

Esse apoio contínuo é indispensável para fomentar a adaptação e a evolução das práticas educacionais, assegurando que os educadores disponham dos recursos e conhecimentos necessários para implementar as novas diretrizes. Esse suporte se manifesta em visitas que, como destacou proporcionam "[...] um diálogo direto com os professores" (Docente 9). No entanto, embora os acompanhamentos sejam valiosos, "[...] poderiam ser com mais frequência, mas entendo que o número de técnicos dificulta essa frequência" (Docente 9). Essa fala evidencia a necessidade de aumentar os recursos humanos para garantir um acompanhamento mais próximo e frequente, maximizando o impacto do apoio oferecido.

No Contexto de Prática, é evidente que a SEMED atua como uma facilitadora, reduzindo as barreiras enfrentadas pelas escolas e educadores ao adotarem novas políticas curriculares. A importância desse apoio contínuo não pode ser subestimada, na medida em que ele promove a implementação efetiva da BNCC e contribui para a melhoria geral da qualidade educacional no município.

A categoria "Mudanças no Fazer Pedagógico", com 34 menções, reflete uma transformação positiva nas práticas pedagógicas em resposta à BNCC. Esse fenômeno se insere no Contexto de Prática do Ciclo de Política, por tratar diretamente a forma como a BNCC é implementada no cotidiano escolar. As práticas pedagógicas estão se adaptando por meio do planejamento colaborativo e das metodologias ativas, abordagens que promovem um ensino mais integrado e centrado no aluno, incentivando a participação ativa dos estudantes: "O planejamento das aulas agora é muito mais colaborativo e integrado. As disciplinas não são mais vistas de forma isolada, mas sim como parte de um todo que visa desenvolver as competências gerais e específicas das crianças" (Docente 2).

"Inclusão e diversidade" e "intencionalidade pedagógica" emergem como aspectos fundamentais para assegurar que o ensino seja inclusivo e direcionado, respeitando as necessidades e potencialidades de cada aluno. Essas mudanças indicam um movimento rumo a práticas pedagógicas mais substanciais e equitativas, refletindo a capacidade das escolas e dos educadores de se adaptarem às novas exigências curriculares de maneira positiva. O planejamento colaborativo, por exemplo, favorece a troca de experiências e conhecimentos entre educadores, fortalecendo a coerência e a qualidade do ensino. As metodologias ativas, por sua vez, engajam os alunos de forma mais dinâmica, promovendo um aprendizado participativo.

Uma das mudanças foi a criação de livros físicos com histórias dos próprios alunos, o que valoriza suas experiências e criatividade. Incluímos o projeto 'Contadores de História' no planejamento da Educação Infantil, enriquecendo o currículo e incentivando a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem (Docente 5).

No Contexto de Prática, essas transformações são evidências de como as políticas educacionais, como a BNCC, estão sendo aplicadas e impactando as práticas diárias nas escolas. Esse Contexto destaca a importância da adaptabilidade e do desenvolvimento contínuo das práticas pedagógicas para atender às diretrizes políticas e às necessidades dos alunos.

Por último, a categoria "Impacto da BNCC nas Escolas", com 24 menções, ilustra as transformações organizacionais e culturais que estão ocorrendo em decorrência da implementação das novas diretrizes. Esse texto se insere no Contexto de Prática do Ciclo de Política, pois aborda as mudanças reais e tangíveis que estão ocorrendo nas escolas como resultado da implementação das diretrizes políticas, ilustrando a interação dinâmica entre as políticas educacionais e o ambiente escolar. A reorganização do ambiente escolar e o engajamento da comunidade escolar são evidências de que as escolas estão em processo de adaptação para melhor atender às necessidades educacionais contemporâneas. Essas remodelações indicam que as escolas estão se reorganizando não apenas fisicamente, mas também em termos de suas práticas e culturas institucionais, para se alinharem com as expectativas da BNCC.

A estrutura da escola já não é mais a mesma, mesmo não sendo reformada, mas reorganizada, e isso já ajudou muito em uma mudança. Você viu quando entrou que não temos mais aquele monte de coisas na entrada, agora temos cara de escola, de criança, de ambiente saudável (Docente 9).

O destaque para o protagonismo infantil, que coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem, é um desenvolvimento positivo, sugerindo que o sistema educacional está promovendo maior autonomia e engajamento dos alunos. Isso reflete uma mudança de paradigma, em que os alunos são incentivados a serem mais ativos e participativos em seu aprendizado. No Contexto de Prática, essas transformações mostram como as diretrizes da BNCC estão sendo traduzidas em ações efetivas dentro das escolas. Elas destacam a importância de um ambiente escolar que apoie a inovação e a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar.

Os sábados letivos passaram a ser dias de projetos lúdicos e interdisciplinares, planejamento e execução totalmente colaborativos, maior participação ativa dos alunos, envolvimento mais próximo dos responsáveis, mesmo tendo aqueles que nunca

vão à escola saber de seus filhos, mas muitos se envolvem (Diretor(a) 3).

Como resultado, o impacto da BNCC não é apenas estrutural, mas também cultural, influenciando a forma como a educação é percebida e praticada.

4.5 REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A análise das entrevistas realizadas no município de Nossa Senhora do Socorro/SE, em relação à implementação da BNCC, revela uma complexa interação entre desafios e estratégias de adaptação no sistema educacional local. Este estudo não apenas identifica os obstáculos enfrentados, mas também examina criticamente as estratégias de apoio que estão sendo implementadas para facilitar essa transição.

A BNCC e as DCNEI são destaques como pilares normativos. No entanto, ao contrastar essas diretrizes com as entrevistas, emergem tensões. A resistência à mudança, frequentemente mencionada nas entrevistas, reflete uma dificuldade estrutural em abandonar práticas pedagógicas consolidadas. Essa resistência é intensificada por uma carência de recursos adequados, um ponto crítico que os documentos normativos não conseguem abordar plenamente, revelando uma lacuna entre a teoria e a prática.

A abordagem do Ciclo de Políticas Públicas de Stephen Ball e Mainardes (2022) oferece uma lente crítica para compreender essas dinâmicas. No Contexto de Influência, as políticas são moldadas por uma variedade de atores, incluindo fundações e organizações que podem ter agendas específicas. Isso levanta a questão de saber se as práticas implementadas nas escolas estão realmente alinhadas com as necessidades locais ou se estão simplesmente cumprindo as expectativas externas impostas por esses atores.

O Contexto de Produção de Texto é essencial, pois é onde as intenções políticas são formalizadas em documentos oficiais, como a BNCC. Trata-se de um processo que envolve diálogo entre diferentes atores, mas também pode refletir interesses e pressões que nem sempre consideram as realidades locais das escolas. As entrevistas indicam que, embora os documentos sejam bem elaborados, eles frequentemente não oferecem flexibilidade suficiente para adaptações locais, resultando em diretrizes que podem parecer desconectadas das práticas cotidianas.

No Contexto de Prática, as entrevistas revelam que a Secretaria Municipal de Educação desempenha um papel fundamental, oferecendo formação continuada e suporte técnico. No entanto, o impacto real dessas medidas é mitigado pela falta de infraestrutura e de materiais

didáticos, o que limita a capacidade das escolas de aplicar eficazmente as novas diretrizes. Isso sugere que, apesar dos esforços, ainda há uma desconexão entre as intenções das políticas e sua execução prática.

A transformação das práticas pedagógicas, embora positiva, tem lacunas de implementação. As metodologias ativas e o planejamento colaborativo são tendências que promovem um ensino mais dinâmico, mas sua adoção é frequentemente superficial, devido à pressão para cumprir as diretrizes normativas sem considerar plenamente o contexto local. Isso levanta preocupações sobre a autenticidade dessas transformações e se elas estão realmente promovendo a inclusão e a diversidade.

A reorganização dos espaços escolares e o aumento da participação dos pais são passos na direção certa, mas eles também refletem uma abordagem que pode ser vista como uma resposta às expectativas externas, em vez de uma evolução orgânica baseada nas necessidades locais. O protagonismo infantil e a promoção da autonomia são ideais nobres, mas sua implementação requer um suporte mais robusto e contextualizado do que o atualmente disponível.

Para concluir, a implementação da BNCC em Nossa Senhora do Socorro ilustra bem as dificuldades que surgem ao tentar aplicar políticas educacionais na prática. Apesar de haver esforços consideráveis para enfrentar os desafios, torna-se imprescindível ajustar as políticas para que reflitam melhor as necessidades e condições locais. Isso significa que deve haver uma comunicação constante e sem ruídos entre aqueles que criam as políticas, os educadores que as aplicam e a comunidade que é impactada por elas. Somente assim as políticas educacionais podem realmente atender às expectativas externas, enquanto são eficazes e relevantes para os alunos e suas comunidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, fomos guiados pelo tema central "BNCC e Educação Infantil", percorrendo um caminho dinâmico e desafiador. Durante quatro anos de investigação, nos deparamos com obstáculos que exigiram ajustes constantes na nossa abordagem, reafirmando que, no campo da pesquisa, o percurso nunca é linear. A necessidade de adaptabilidade foi importante para mantermos o foco nos resultados almejados.

A pesquisa teve como objetivo geral: “compreender o processo de implementação da BNCC na Educação Infantil em Nossa Senhora do Socorro/SE, no período de 2018 a 2023”. Para isso, buscamos responder ao problema da pesquisa: Quais foram os principais fatores estruturais, políticos e pedagógicos que influenciaram a implementação da BNCC na Educação Infantil em Nossa Senhora do Socorro/SE, no período de 2018 a 2023, e como esses fatores determinaram os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelas instituições de ensino para superá-los?

Para alcançar o objetivo geral, foram elaborados três objetivos específicos: descrever a estrutura organizacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; mapear as ações formativas para implementação da BNCC na Educação Infantil desenvolvidas pela Rede Municipal de Nossa Senhora do Socorro, SE; e identificar os avanços e as contradições na implementação da BNCC na Educação Infantil.

O primeiro objetivo específico foi descrever a estrutura organizacional da BNCC, com suas diretrizes e princípios fundamentais. Esse objetivo está relacionado ao Contexto de Influência, do Ciclo de Políticas Ball e Mainardes (2022), no qual ideias e conceitos que moldam a política educacional são formulados. Descrever a estrutura organizacional da BNCC — incluindo os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental — envolve entender as intenções e diretrizes estabelecidas por formuladores de políticas, especialistas e outros atores influentes. Esse contexto abrange a fase em que a política é concebida e as bases teóricas e práticas são estabelecidas.

Para alcançar esse objetivo, realizamos uma análise bibliográfica e documental dos textos normativos da BNCC. Descrevemos seus componentes curriculares, destacando as áreas de conhecimento e os campos de experiência para a Educação Infantil, além das dez competências gerais, que norteiam o desenvolvimento integral das crianças.

Um aspecto crítico observado foi a forma como a BNCC estrutura essas diretrizes. Embora tenha sido elaborada com a intenção de garantir equidade e coerência no ensino em nível nacional, sua estrutura engessada pode desconsiderar as especificidades regionais e contextuais das redes de ensino. Nossa análise revelou que a adaptação das diretrizes da BNCC para a realidade local depende diretamente de interpretações e adaptações realizadas pelos gestores e professores, o que gera um movimento contínuo de ressignificação da política no cotidiano escolar.

O segundo objetivo específico foi mapear as ações formativas para implementação da BNCC na Educação Infantil desenvolvidas pela Rede Municipal de Nossa Senhora do Socorro, SE. Esse objetivo se alinha ao contexto de produção de texto, pois diz respeito à oficialização das diretrizes. O mapeamento das ações formativas envolve a tradução das diretrizes da BNCC em programas de capacitação e materiais de formação. Isso inclui a criação de textos, guias e recursos que orientam a implementação das políticas nas escolas, refletindo a interpretação oficial das diretrizes curriculares. Por outro lado, o mapeamento das ações formativas também se articula com o Contexto da Prática, pois diz respeito à implementação concreta da política — ou seja, à forma como essas diretrizes chegam às escolas e são interpretadas pelos profissionais da educação.

Ao mapear as ações formativas promovidas pela rede municipal, identificamos a realização de cursos, seminários e oficinas voltadas à formação dos docentes. Essas ações foram fundamentais para aproximar os professores das diretrizes da BNCC e para promover reflexões sobre sua aplicação na prática pedagógica. Entretanto, a pesquisa também revelou fragilidades nesses processos formativos. Dentre os desafios observados, destacam-se a continuidade nas formações, o que compromete a consolidação das mudanças pedagógicas; a resistência dos professores, em alguns casos, por dificuldades em adaptar práticas consolidadas a novas exigências curriculares; e as limitações de infraestrutura e de recursos didáticos, que dificultam a concretização das propostas da BNCC em sala de aula. Esses fatores indicam que a mera oferta de formação docente não é suficiente para garantir a efetividade da BNCC. É essencial que haja um suporte contínuo e políticas públicas de longo prazo para consolidar as mudanças propostas.

O terceiro e último objetivo desta pesquisa foi identificar as transformações pedagógicas decorrentes da implementação da BNCC na Educação Infantil. Essa análise foi fundamental para verificar as implicações da BNCC no cotidiano escolar e sua relação com os desafios estruturais, políticos e pedagógicos. Esse objetivo está relacionado ao Contexto de Prática, momento em que as políticas educacionais deixam o campo das formulações teóricas e dos

documentos normativos para serem implementadas nas escolas. É nesse contexto que as diretrizes da BNCC são reinterpretadas, adaptadas e, muitas vezes, ressignificadas pelos professores, gestores e demais atores da educação.

Para alcançar esse objetivo, conduzimos entrevistas com professores, diretores e técnicos pedagógicos, que forneceram relatos sobre como as novas diretrizes impactaram o planejamento e a prática docente. Identificamos que a BNCC incentivou mudanças metodológicas, como a adoção de abordagens mais ativas e participativas, além do fortalecimento da avaliação formativa. No entanto, os desafios estruturais e políticos limitaram o alcance dessas mudanças. Muitos professores enfrentam dificuldades na implementação das metodologias sugeridas, seja pela falta de recursos didáticos, seja pela necessidade de mais apoio técnico para operacionalizar as propostas curriculares.

Dessa forma, a pesquisa reforça que a implementação da BNCC não é um processo homogêneo ou automático, mas sim um fenômeno condicionado por múltiplos fatores que variam conforme o contexto específico de cada rede de ensino. Com base nos resultados obtidos, foi possível responder à questão norteadora da pesquisa, evidenciando os principais desafios e estratégias adotados na implementação da BNCC na Educação Infantil em Nossa Senhora do Socorro.

Os fatores estruturais se destacam como desafios fundamentais, abrangendo aspectos como a infraestrutura escolar e a disponibilidade de recursos materiais adequados, ambos essenciais para a incorporação das novas diretrizes curriculares. A escassez de materiais didáticos e as limitações físicas das instituições foram identificadas como entraves, dificultando a implementação das mudanças propostas pela BNCC e exigindo adaptações por parte dos profissionais da educação.

Os fatores políticos, por sua vez, envolvem o suporte governamental e a legislação local, que desempenham um papel determinante na facilitação ou na limitação da adaptação das escolas às novas diretrizes. O apoio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio de formações continuadas e suporte técnico, revelou-se um elemento indispensável, fornecendo subsídios para que as escolas pudessem superar obstáculos e alinhar-se às exigências curriculares nacionais.

Já os fatores pedagógicos evidenciaram a necessidade de formações continuadas e estratégias de acompanhamento para garantir que as mudanças propostas sejam, de fato, incorporadas à prática docente.

A implementação da BNCC implica mudanças nas práticas pedagógicas, como a adoção de metodologias ativas e o planejamento colaborativo, que são importantes para alinhar o ensino

às novas diretrizes curriculares e promover o protagonismo infantil. Esses fatores estruturais, políticos e pedagógicos interagem de maneira complexa, moldando a forma como a BNCC é implementada no contexto específico de Nossa Senhora do Socorro, evidenciando que a aplicação da BNCC vai além da simples adoção de um currículo padronizado e requer uma abordagem adaptativa e colaborativa para realmente elevar a qualidade da Educação Infantil.

A pesquisa revela que a BNCC não se materializa de forma uniforme, mas sim por meio de negociações, adaptações e desafios locais que reconfiguram sua aplicação. Portanto, a implementação da BNCC não pode ser vista como um processo linear, mas como um fenômeno dinâmico e dependente das condições concretas em que ocorre.

A implementação da BNCC na Educação Infantil no município de Nossa Senhora do Socorro/SE representa um desafio multifacetado, cujo sucesso pode determinar a qualidade da educação oferecida às crianças.

Fatores estruturais, como a infraestrutura escolar limitada e a escassez de recursos pedagógicos, frequentemente impedem a aplicação plena das diretrizes da BNCC. A formação continuada insuficiente dos educadores, essencial para a compreensão e adaptação às novas práticas, agrava ainda mais o cenário. No âmbito político, a instabilidade administrativa e a possível falta de priorização da Educação Infantil em relação a outras áreas podem resultar em investimentos aquém do necessário e na descontinuidade de programas importantes. Além disso, a falta de engajamento entre a escola, as famílias e a comunidade local dificulta a construção de um projeto pedagógico verdadeiramente alinhado com as necessidades e expectativas da população. No plano pedagógico, a interpretação equivocada da BNCC como um currículo rígido, ao invés de um guia flexível, pode levar a abordagens pouco criativas. A transição problemática para o Ensino Fundamental e a dificuldade em implementar métodos de avaliação formativa que valorizem o desenvolvimento integral das crianças também representam obstáculos.

Resolver esses problemas exige um compromisso firme do município em investir em infraestrutura, recursos, formação continuada e no fortalecimento do envolvimento comunitário, assegurando que a Educação Infantil receba a prioridade e a estabilidade política necessárias para o pleno cumprimento da BNCC e, consequentemente, para a promoção de uma educação de qualidade para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carla Lisboa. **Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI**. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

BACHTCHEN, Danieli. **Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Possibilidades e Desafios da Formação Continuada Docente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2021.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em educação**, v. 8, n. 16, p. 11-11, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 3 out. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Beatriz Susana. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, jan./abr. 2020. Disponível em: http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4558_. Acesso em: 3 out. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENETTI, Thaís. 10 competências gerais da BNCC para a Educação Básica. **TutorMundi**, 5 jan. 2021. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/10-competencias-gerais-da-bncc/>. Acesso em: 1 nov. 2024.

BONETTI, Lindomar. **Políticas públicas por dentro**. 4. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 23 ago.

2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC; CBE, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso: 4 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC; CBE, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso: 4 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Brasília, DF: MEC; CNE, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192%20. Acesso: 4 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, DF: MEC; CNE, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 4 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da base nacional comum curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/guia-de-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular-orientacoes-para-o-processo-de-implementacao-da-bncc/> Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: MEC; CBE, 2018. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4bfbdff8.pdf. Acesso em: 4 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC; SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: set. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de Educação – PNE Brasil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 set. 2024.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 353-366, 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>. Acesso em: 7 out. 2023.

COMO IMPLEMENTAR a BNCC na Educação Infantil: Guia Prático e Completo. **Pedagogia ao Pé da Letra**, c2025. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/como-implementar-a-bncc-na-educacao-infantil-guia-pratico-e-completo/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira; OLIVEIRA, Michelle Candida de. As políticas públicas de Educação Infantil no contexto do neoliberalismo. **Revista Educação Popular**, v. 10, p. 89-97, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20145/10750>. Acesso em: 7 out. 2023.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. 3. ed. Coimbra: Almedina, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativos e quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo: Editora Nacional, 2011.

DIMITROVICH, Ludmila. **Políticas públicas para a educação infantil**: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina-PR. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; AGUIAR, Márcia Ângela da S. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas educacionais e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

EMILIO, Rejane Maria. **Base Nacional comum curricular**: um estudo sobre o processo de implantação. 2020. 275 f. Tese (doutorado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Santos, 2020.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas**

para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (org.). **Campos de experiência na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research.** 6. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2023.

FOLGIARINI, Andrei Minuzzi. **Processos de implementação da BNCC na educação infantil:** o trabalho didático pedagógico sob o olhar da linguagem corporal. 2021. 220 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, 2021.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise Discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular.** 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2018.

FRANÇA, Ana Débora Lima de. **A política de alfabetização na rede municipal de ensino de Aracaju com a implementação da Base Nacional Comum Curricular.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2024.

FRATELLI, Minéia Paschoaleto. **Da formulação da política curricular para a Educação Infantil do município de São Paulo à sua implementação:** princípios, concepções e sua tradução. 2022. 272 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Nove de Julho-UNINOVE, São Paulo, 2022.

FROEBEL e a educação infantil. **Só Escola**, 2 out. 2018. Disponível em: <https://www.soescola.com/2018/10/froebel-e-a-educacao-infantil.html>. Acesso em: 15 maio 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2023. HISTÓRIA. In: Portal da Prefeitura de Nossa Senhora do Socorro, 30 abr. 2025. Disponível em: <https://socorro.se.gov.br/hist%C3%B3ria>. Acesso em: 3 set. 2024.

IBGE. **Cidades e Estados:** Nossa Senhora do Socorro. [S. l.]: [20--]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/nossa-senhora-do-socorro.html>. Acesso em: 3 fev. 2024.

KRAMER, Sonia. **Infância e Educação Infantil.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2020.

KRAMER, Sonia. O papel social da Educação Infantil. **Revista textos do Brasil**, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/download/53398434/Texto_de_apoio_-_MDEI.pdf. Acesso em: 14 maio 2024.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (org.). **Educação**

Infantil: formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 31-47.

LIMA, Meire Cardoso de. **Base nacional comum curricular (BNCC) para a educação infantil:** estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, São Paulo, 2020.

LIMA, Tisciana Sandra Melo. **Formação continuada dos docentes no contexto educacional inclusivo:** entre legislação e planejamento do município de Japaratuba/SE. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2022.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabete. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas públicas de currículo. In. BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jeferson (org). **Meta pesquisa no campo da política educacional.** 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MENDONÇA, José Oswaldo Sampaio de. **Experiência inclusivas no voleibol sentado:** um estudo de caso nos jogos da primavera/SEDUC-SE – 2019. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em [tps://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009](https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009). Acesso em: ago. 2024.

MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DO SOCORRO. **Sergipe em Fotos**, 19 de novembro de 2012. Disponível em: <https://sergipeemfotos.blogspot.com/2012/11/municipio-de-nossa-senhora-do-socorro.html>. Acesso em: 16 nov. 2024.

NOSSA SENHORA DO SOCORRO. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2025]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nossa_Senhora_do_Socorro. Acesso em: 30 abr. 2025.

NOSSA SENHORA DO SOCORRO. **Lei nº 1098 de 18 de junho de 2015.** Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação – PME E seu anexo e dá outras providências. Nossa Senhora do Socorro: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/se/n/nossa-senhora-do-socorro/lei-ordinaria/2015/110/1098/lei-ordinaria-n-1098-2015-dispoe-sobre-a-aprovacao-do-plano-municipal-de-educacao-pme-e-seu-anexo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30 abr. 2025.

NOSSA SENHORA DO SOCORRO. **Lei nº 580, de 17 de novembro de 2003.** Dispõe sobre

a criação do Estatuto do Magistério do Município de Nossa Senhora do Socorro e dá outras providências. Nossa Senhora do Socorro: Câmara Municipal, 2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/se/n/nossa-senhora-do-socorro/lei-ordinaria/2003/58/580/lei-ordinaria-n-580-2003-dispoe-sobre-a-criacao-do-estatuto-do-magisterio-do-municipio-de-nossa-senhora-do-socorro-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30 abr. 2025.

NOSSA SENHORA DO SOCORRO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto de Ampliação da Aprendizagem de Socorro**. Nossa Senhora do Socorro, SE: SEMED, 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/view/paas>. Acesso em: 13 jan. 2025.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2014.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sônia. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 31-47.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica: Fundação Orsa, 2011.

OLIVA, Mariana Faria. **Os sentidos dos movimentos nas políticas curriculares para Educação Infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2022.

PIMENTA, Paulo. Plano Nacional de Educação entra na reta final sem cumprir maioria das metas. **Agência Senado**, 17 fev. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/02/plano-nacional-de-educacao-entra-na-reta-final-sem-cumprir-maioria-das-metas>. Acesso em: 4 maio 2024.

PINAZZA, Mônica Appezzato. **John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância**. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RIBEIRO, Josivânia S. C.; PINHO, Maria José de. Formação continuada dos docentes da Educação Infantil em uma perspectiva complexa e transdisciplinar. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 10, p. 76-88, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1080>. Acesso em: 20 set. 2024.

SANTOS, Katiane Teles Santana. **O Componente Curricular Projeto de Vida nas escolas-piloto de Ensino Médio do município de Aracaju – 2023**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2024.

SANTOS, Vânia Batista dos. **Programa residência pedagógica na licenciatura em pedagogia (2018-2020): formação profissional e prática pedagógica no CFP/UFCG no sertão paraibano**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2024.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução normativa nº 4, de 29 de novembro de 2018**. Aracaju, SE: CEE/SE, 2018. Disponível em:

<https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/7d97b83a-d278-473a-8a39-dbf60c149c15>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SILVA, Eneida Aparecida Pereira Berti. **As Diretrizes Curriculares do município de Andradina-SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos (as) profissionais da Educação Infantil**. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Três Lagoas, 2021.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

ANEXO A – FOLHA DE ROSTO

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1 Projeto de Pesquisa BNOC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA TRABALHAR OS SABERES DA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DO SOCORRO-SE (2018-2023)			
2 Número de Participantes da Pesquisa: 16			
3 Área Temática			
4 Área do Conhecimento Grande Área 7: Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5 Nome LIGIA BITENCOURT OLIVEIRA			
6 CPF	7 Endereço (Rua, n.º)		
8 Nacionalidade BRASILEIRO	9 Telefone	10 Outro Telefone	11 E-mail
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 13 / 12 / 2023		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
UNIVERSIDADE TIRADENTES			
AV. MURILO DANTAS, 300 - BAIRRO FAROLÂNDIA - CEP 49.032-480 ARACAJU-SE			
ALEXANDRE MENESES CHAGAS CPF 663.331.215-66 COORDENADOR DO PRED - UNIT			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 13 / 12 / 2023		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica			

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE TIRADENTES -
UNIT



Continuação do Parecer: 7.265.683

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2438165.pdf	29/11/2024 08:38:30		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEUnit.pdf	29/11/2024 08:37:30	LIGIA BITENCOURT OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.docx	23/11/2024 14:35:48	LIGIA BITENCOURT OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Unit.pdf	23/11/2024 14:33:05	LIGIA BITENCOURT OLIVEIRA	Aceito
Outros	cartaresposta.docx	23/11/2024 14:30:35	LIGIA BITENCOURT OLIVEIRA	Aceito
Outros	projetodetalhadomodificado.docx	23/11/2024 14:28:35	LIGIA BITENCOURT OLIVEIRA	Aceito
Outros	instrumentodecoletadedados.docx	23/11/2024 14:27:23	LIGIA BITENCOURT OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaodePesquisadores.pdf	11/10/2024 14:18:38	LIGIA BITENCOURT OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/10/2024 14:18:02	LIGIA BITENCOURT OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 03 de Dezembro de 2024

Assinado por:
Emília Cervino Nogueira
(Coordenador(a))

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE/RCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº510/2016, CONEP/MS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº510/2016

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre “BNCC na Educação Infantil: A Formação dos Professores para Trabalhar os Saberes da Infância no Município de Nossa Senhora do Socorro -SE (2018-2023)” e está sendo desenvolvida pelos/as pesquisadores/as Lígia Bitencourt Oliveira, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes, sob a responsabilidade do(a) Prof(a) Andréa Karla Ferreira Nunes, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Tiradentes (CEP-Unit/SE) sob o Número do CAAE: 84115824.9.0000.5371

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa, portanto, serão providenciadas duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e por você como participante de pesquisa ou responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção este documento, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este documento para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

Os objetivos do estudo são analisar em que medida a concretização das ações formativas alteraram a percepção dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Socorro -SE em relação aos Saberes da Infância. A finalidade deste trabalho é contribuir aos professores a possibilidade de perceber a realidade local, por meio da reflexão sobre, efetivamente, se a Base Nacional Comum Curricular está sendo implementada ou se permanece apenas como documento formal.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa para responder um questionário/entrevista que tem como objetivo analisar em que medida a concretização das ações formativas promovidas pela gestão educacional do município de Nossa Senhora do Socorro, no período de 2018 a 2023, no sentido de implementação da Base Nacional Comum Curricular, alterou a sua percepção, enquanto professor(a) da Educação Infantil da Rede Municipal de Socorro/SE, em relação aos Saberes da Infância, a sua participação ativa neste questionário/entrevista será primordial para uma completa e fidedigna coleta de dados e posterior avaliação, a partir de critérios científicos, dos desdobramentos da atuação municipal diante da implementação da BNCC neste município.

Estima-se que o(a) senhor(a) leve cerca de 30 minutos para respondê-lo; como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas. Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Para garantir a sua segurança e o seu bem-estar, é fundamental destacarmos os riscos associados à pesquisa, assim como as medidas adotadas para minimizá-los.

Risco 1: O participante pode sentir desconforto emocional ao discutir tópicos sensíveis ou ao relembrar experiências desafiantes.

Medida de Minimização 1: Garanta que as perguntas sejam formuladas de maneira sensível e ofereça a opção de não responder a qualquer pergunta que o participante considere desconfortável. Ofereça suporte psicológico, se necessário.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Página 1 de 2

Risco 2: As opiniões ou informações fornecidas durante a entrevista podem impactar a imagem profissional dos participantes se não forem mantidas em sigilo.

Medida de Minimização 2: Assure que todos os dados sejam tratados de forma confidencial e que qualquer divulgação de resultados seja feita de forma agregada, sem identificar indivíduos específicos.

Risco 3: A participação na pesquisa pode afetar as relações do participante com colegas ou superiores, especialmente se questões controversas forem abordadas.

Medida de Minimização 3: Explique claramente o propósito da pesquisa e como os dados serão usados. Enfatize que a participação é voluntária e que os participantes podem se retirar a qualquer momento sem repercussão.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano ou penalidade, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: Lígia Bitencourt Oliveira / Rua Estância, s/n - BAIRRO: Centro, Aracaju-Sergipe - CEP: 49037-000 – (79) 99903-6539 - mestradoligiabo@souunit.com.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unit SE, de segunda a sexta-feira das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h na Av. Munilo Dantas, 300, bloco F, térreo – Farolândia – CEP 49032-490, Aracaju-SE. Telefone: (79) 32182206 – e-mail: cep@unit.br.

O CEP é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos tem como finalidade avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Aracaju, ____ de ____ de 2024

Impressão digital

Assinatura do participante ou responsável legal

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Página 2 de 2

APÊNDICE B – ENTREVISTA PROFESSOR(A)

UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
Doutoranda: Ma. Lígia Bitencourt Oliveira
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes

Olá, professor(a)!

Convidamos você a colaborar, de forma voluntária e anônima, com uma entrevista para o estudo liderado pela doutoranda Lígia Bitencourt Oliveira, vinculada à linha de pesquisa "Educação e Formação Docente" do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes – UNIT. A tese, intitulada "A Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil: um estudo de caso em Nossa Senhora do Socorro (2018-2023)", está sob a orientação da Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes. Sua participação será importante para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa e trará benefícios significativos tanto no âmbito acadêmico quanto profissional.

ENTREVISTA PROFESSOR(A)

Data: ____/____/____ Hora início: _____ Hora término: _____

1. Como foi sua experiência com a implementação da BNCC na Educação Infantil? Quais foram as principais dificuldades?
2. Como a SEMED está acompanhando e apoiando a implementação da BNCC e quais recursos têm oferecido?
3. Após todo o processo de implementação da BNCC e das formações continuadas, você percebe alguma mudança na estrutura e na forma de trabalho da escola? Se sim, quais?
4. As oficinas ofertadas para atuar com a BNCC trouxe alguma mudança em relação ao seu planejamento e sua rotina da escola? Se sim, quais?

APÊNDICE C – ENTREVISTA DIRETOR(A)

UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
Doutoranda: Ma. Lígia Bitencourt Oliveira
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes

Olá, professor(a)!

Convidamos você a colaborar, de forma voluntária e anônima, com uma entrevista para o estudo liderado pela doutoranda Lígia Bitencourt Oliveira, vinculada à linha de pesquisa "Educação e Formação Docente" do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes – UNIT. A tese, intitulada "A Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil: um estudo de caso em Nossa Senhora do Socorro (2018-2023)", está sob a orientação da Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes. Sua participação será importante para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa e trará benefícios significativos tanto no âmbito acadêmico quanto profissional.

ENTREVISTA DIRETOR(A)

Data: ____/____/____ Hora início: _____ Hora término: _____

1. Como foi sua experiência com a implementação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil?
2. Quais foram os principais desafios na implementação da BNCC em sua escola? Existem desafios atuais?
3. Como a BNCC influenciou ou influencia as práticas pedagógicas e a gestão escolar?
4. Como a formação continuada tem contribuído na implementação da BNCC? Como você avalia a participação dos professores?
5. Como a SEMED está acompanhando e apoiando a implementação da BNCC e quais recursos têm oferecido?

**APÊNDICE D – ENTREVISTA ASSESSORA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**



UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
Doutoranda: Ma. Lígia Bitencourt Oliveira
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes

Olá, professor(a)!

Convidamos você a colaborar, de forma voluntária e anônima, com uma entrevista para o estudo liderado pela doutoranda Lígia Bitencourt Oliveira, vinculada à linha de pesquisa "Educação e Formação Docente" do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes – UNIT. A tese, intitulada "A Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil: um estudo de caso em Nossa Senhora do Socorro (2018-2023)", está sob a orientação da Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes. Sua participação será importante para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa e trará benefícios significativos tanto no âmbito acadêmico quanto profissional.

**ENTREVISTA ASSESSORA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Data: ____/____/____ Hora início: _____ Hora término: _____

1. Como foi a implementação da BNCC para os professores de Educação Infantil na rede municipal de ensino?
2. Quais os principais desafios que a SEMED enfrentou na implementação da BNCC e como foram superados?
3. Como foi a formação dos profissionais da Educação Infantil? Foi coordenada pela secretaria ou por profissionais externos?
4. As escolas de Educação Infantil realizaram adequações físicas ou reagrupamentos de estudantes devido à BNCC?
5. Como a SEMED está acompanhando e apoiando a implementação da BNCC e quais recursos têm oferecido?