

A PERCEÇÃO DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: um estudo de caso

*Thaís Helena Ribeiro Silva
Beatriz de Basto Teixeira*

Resumo

Este artigo apresenta a percepção de profissionais da educação infantil sobre o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desenvolveu-se um estudo de caso, realizado na Secretaria De Educação de um pequeno município de Minas Gerais. A amostra foi constituída por oito profissionais que compõem o quadro do magistério da educação infantil da cidade. Durante o percurso metodológico, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com todas as participantes da pesquisa. A análise dos contextos da BNCC, desde os documentos que antecederam a sua criação até seu processo de implementação, fundamentou-se na abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Bowe, Ball e Gold (1992). Ao longo do estudo, constatou-se que as oito profissionais investigadas não parecem ter participado ativamente da elaboração da BNCC em nível local, já que não se recordam sequer da existência desse processo. Além disso, a formação continuada sobre a política parece não ter acontecido ou, quando ocorreu, foi de forma incipiente e não significativa. Dessa forma, embora a BNCC se apresente como uma política democrática, neste contexto, na prática, isso não se consolidou.

Palavras-chave: BNCC; educação infantil; implementação.

THE PERCEPTION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROFESSIONALS ABOUT THE IMPLEMENTATION OF THE BNCC: a case study

Abstract

This article presents the perceptions of early childhood education professionals regarding the implementation process of the Brazilian Common National Curriculum Base (BNCC). A case study was developed and conducted within the Department of Education of a small municipality in the state of Minas Gerais. The sample consisted of eight professionals who are part of the city's early childhood education teaching staff. During the methodological process, semi-structured interviews were conducted with all the research participants. The analysis of the BNCC contexts—from the documents that preceded its creation to its implementation process—was based on the policy cycle approach developed by Bowe, Ball, and Gold (1992). Throughout the study, it was found that the eight professionals investigated do not appear to have actively participated in the local elaboration of the BNCC, as they do not even recall the existence of such a process. Furthermore, continuing education on the policy seems either not to have occurred or, when it did, was incipient and not meaningful. Thus, although the BNCC presents itself as a democratic policy, in this context, in practice, this was not consolidated.

Keywords: national common curricular base; early childhood education; implementation.

LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA BNCC: un estudio de caso

Resumen

Este artículo presenta la percepción de profesionales de la educación infantil sobre el proceso de implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Se desarrolló un estudio de caso, realizado en la Secretaría De Educación de un pequeño municipio del estado de Minas Gerais. La muestra estuvo compuesta por ocho profesionales que integran el cuerpo docente de la Educación Infantil de la ciudad. Durante el recorrido metodológico, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con todas las participantes de la investigación. El análisis de los contextos de la BNCC, desde los documentos que precedieron su creación hasta su proceso de implementación, se fundamentó en el enfoque del ciclo de políticas desarrollado por Bowe, Ball y Gold (1992). A lo largo del estudio, se constató que las ocho profesionales investigadas no parecen haber participado activamente en la elaboración local de la BNCC, ya que ni siquiera recuerdan la existencia de dicho proceso. Además, la formación continua sobre la política parece no haber ocurrido o, cuando ocurrió, fue incipiente y poco significativa. De esta manera, aunque la BNCC se presenta como una política democrática, en este contexto, en la práctica, eso no se consolidó.

Palabras clave: BNCC; educación infantil; implementación.

INTRODUÇÃO

Este artigo, baseado em pesquisa desenvolvida para uma dissertação de mestrado, tem como objetivo analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem sendo implementada por oito profissionais: cinco professoras e três gestoras¹ da educação infantil em um pequeno município em Minas Gerais. Ouvir o que essas oito profissionais têm a dizer sobre o percurso que a política realiza nas instituições é de grande relevância, uma vez que se reconhece tanto o potencial intelectual dos profissionais atuantes nas instituições escolares para produzir política, quanto o fato de que os efeitos das políticas curriculares serão maiores, conforme sua adesão.

Neste estudo de abordagem qualitativa, apresentam-se dados provenientes de entrevistas semiestructuradas, realizadas com todas as profissionais que compõem o quadro da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) investigada: cinco professoras e três gestoras. Os dados encontrados foram transcritos, categorizados e analisados à luz do referencial teórico utilizado.

Dada a complexidade da análise de políticas públicas, especialmente no âmbito curricular, esta pesquisa utilizou como metodologia de análise o ciclo de políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992). Esse modelo é valorizado por sua capacidade de destacar a relevância da participação dos atores envolvidos na prática escolar em todas as fases da política pública educacional. Conforme Ball (2006; 2009; 2010; 2016), compreende-se que a política pública educacional é controversa e dinâmica, ocorrendo em fases que se sobrepõem, ao invés de seguir um percurso linear e progressivo.

¹ A amostra desta pesquisa é composta integralmente por mulheres, já que os oito profissionais que atuam na Educação Infantil no município investigado são cinco professoras e três gestoras. Por essa razão, optou-se, ao longo de todo o estudo, pela utilização de artigos, pronomes e desinências no gênero feminino.

Nessa perspectiva, a implementação não deve ser vista como uma fase isolada no processo de desenvolvimento das políticas educacionais e, ainda que essa palavra seja utilizada, neste artigo está presente a ideia de que a política é atuada (Ball; Maguirre; Braun, 2016).

Assim, considerando Bowe, Ball e Gold (1992), buscou-se estudar os diálogos desenvolvidos na instituição educacional a partir da BNCC, compreendendo-a como uma política de grande relevância no cenário educacional atual e a sua implementação como um processo complexo e repleto de nuances.

O CICLO DE POLÍTICAS, A BNCC E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise do texto da BNCC referente à educação infantil foi realizada com base nos contextos da abordagem de Bowe, Ball e Gold (1992). Assim, esta seção explorou os contextos de influência e de produção do texto da política que permitiram a elaboração do documento da Base. Já o contexto da prática será apresentado na próxima seção, durante a análise dos dados, buscando compreender como se deu o processo de implementação da BNCC na educação infantil na Secretaria de Educação de um município pequeno.

Contexto de influência: a trajetória da educação infantil até a BNCC

Para fins deste trabalho, o ponto de partida que inicia o contexto de influência (Bowe, Ball e Gold, 1992) da BNCC remete à Constituição Federal (Brasil, 1988), que prevê a fixação de conteúdos mínimos e de uma formação básica comum. Ademais, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reafirmou a educação como um direito e estabeleceu a organização das redes de ensino, prevendo a colaboração entre a União, os estados e os municípios (Brasil, 1996). No que tange à educação infantil, a LDB atribuiu aos municípios a competência de oferecer a educação em creches e pré-escolas. Contudo, a prioridade do poder público municipal continua sendo o ensino fundamental, relegando a educação das crianças pequenas a um segundo plano.

Na sequência, em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que foi destacado por Kramer (2002, p. 70) como um documento “[...] alvo de intensa controvérsia acadêmica [...]”, no que diz respeito ao conteúdo e à implementação.

Em 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 1999). Tratou-se de um documento importante, de natureza obrigatória, que representou um avanço legal para a educação dos pequenos.

Em decorrência da Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009a) – que estabelecia o ensino fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade – tais diretrizes foram reformuladas, dando origem às DCNEI vigentes (Brasil, 2009b). Vale destacar que essa atualização não ocorreu somente para a educação infantil, mas para toda a educação básica.

As novas diretrizes para a educação infantil, de acordo com Oliveira (2010), representaram um progresso significativo na política de educação das crianças. Elas esclareceram a identidade da educação infantil, contrapuseram-se a programas alternativos baseados na educação informal, destacaram a função sociopolítica e pedagógica das instituições educacionais e definiram com mais clareza o currículo para essa fase da educação.

Além de corroborar essa ideia, Micarello (2018) defende que, na educação infantil, há um certo alinhamento de ideias entre os pesquisadores das universidades e os profissionais das redes

municipais sobre as concepções em torno da educação infantil. Ela define que essa situação foi fundamental para a construção de um diálogo profícuo sobre a educação para a infância durante a construção tanto das DCNEI quanto da BNCC. Com isso, a autora observa que foi estabelecida uma relação de continuidade entre essas duas políticas.

Outro marco que compôs o contexto de influência da Base pode ser definido como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014). O PNE, entre outros aspectos, incluiu a estratégia 7.1, que incorporou ao Plano o estabelecimento e a implantação de uma base curricular, contendo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos. Pode-se dizer, assim, que o PNE reforçou os ordenamentos legais anteriores e efetivou-se como mais um impulso para que esta política curricular pudesse se consolidar.

A trajetória da BNCC para a educação infantil, nesse sentido, reafirmou o que defendem Bowe, Ball e Gold (1992) sobre o contexto de influência, uma vez que as questões importantes para esse campo já estavam sendo debatidas desde as legislações anteriores.

Contexto de produção do texto para a educação infantil na BNCC

A produção do texto da BNCC se deu por meio da construção de quatro versões, engendradas em meio a disputas e negociações, em um cenário político difícil. A publicação desses documentos se deu entre 2015 e 2017, levando a repercussões significativas ainda atualmente.

A primeira versão da Base foi lançada em setembro de 2015. Ela foi organizada em torno de direitos de aprendizagem, sob os quais foram definidos os objetivos de cada componente curricular. A abordagem dos direitos de aprendizagem reflete o princípio de que a educação deve ser considerada um direito, e não um serviço. Este arranjo teve como premissa proporcionar uma formação integral e de qualidade, reconhecendo a importância dos conhecimentos acumulados pela humanidade e garantindo às crianças o direito a aprendê-los (Micarello, 2016).

Desde a primeira versão da Base (Brasil, 2015), o texto dedicado à educação infantil já demonstrava uma organização curricular diferente daquela proposta para o ensino fundamental e para o ensino médio. Este distanciamento na sua estrutura é citado por Campos e Silveira Barbosa (2016), Marques, Pegoraro e Silva (2019), Oliveira (2019), Pereira (2020) e Campos e Durlí (2020) como uma diferença de ordenamento curricular significativa.

Desde a primeira versão, o texto da Base para as crianças pequenas foi organizado por *campos de experiência*: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O trabalho por campos de experiência se fundamenta nas ideias de John Dewey, filósofo proeminente do movimento progressista (Lopes; Macedo, 2011).

O documento também apresentou seis direitos de aprendizagem (*conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se*), que, na primeira versão, foram a base para a construção dos seis objetivos de aprendizagem desenvolvidos em cada um dos campos de experiência.

Pode-se concluir que a primeira versão foi um documento sucinto, porém coeso, em termos das concepções de criança, currículo e educação infantil. Ressalta-se, ainda, que ele demonstrou forte articulação com as DCNEI (Brasil, 2009b).

Para a elaboração da segunda versão da BNCC, após a publicação da primeira e sua submissão à consulta pública, foram recebidas 12.226.510 contribuições no Portal da Base, abrangendo todas as áreas do conhecimento e a Educação Infantil, conforme apontam Micarello (2016) e Costa (2018). Além disso, a convite do MEC, 92 pesquisadores enviaram pareceres críticos, somando-se a 45 relatórios resultantes da consulta pública e a dois relatórios elaborados pelo

próprio ministério. Também foram considerados documentos de consultores internacionais contratados pela iniciativa privada.

Com isso, em maio de 2016, a segunda versão da BNCC (Brasil, 2016a) foi disponibilizada. Na educação infantil, o documento foi bastante ampliado e aprofundado, passando de 09 a 53 páginas, mas manteve, contudo, a estrutura básica da versão anterior.

Dentre as mudanças realizadas, uma significativa alteração da segunda versão em relação à primeira consistiu na divisão por período de desenvolvimento das crianças para a proposição de objetivos de aprendizagem em: bebês (0-1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses).

Na segunda versão, é possível também perceber um destaque ainda maior às DCNEI. A primeira já trazia as DCNEI de maneira expressiva, mencionando seus princípios, a concepção de criança e o entendimento sobre o currículo, retirados deste documento. Entretanto, na segunda versão, além de as DCNEI mediar o texto como um todo, há um tópico específico para enunciar essa relação.

É relevante destacar que na construção das duas primeiras versões da BNCC para a educação infantil, segundo Carvalho de Almeida e Lima Rodrigues (2020), o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) contribuiu ativamente com o processo de escrita do texto. O Mieib constituiu-se como um movimento fortemente consolidado e articulado politicamente dentro do cenário brasileiro da educação infantil.

Dando sequência à trajetória da produção do texto da BNCC, em julho de 2016, foi publicada, pelo MEC, a Portaria nº 790 (Brasil, 2016b), instituindo o Comitê Gestor da BNCC, com o objetivo de acompanhar o processo de discussão da segunda versão da Base. Além dessa medida, segundo o site oficial da BNCC (Brasil, 2017a), entre junho e agosto de 2016 foram realizados 27 seminários estaduais, organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com vistas a discutir a segunda versão da BNCC.

Nesse cenário, o governo em vigência enfrentava intensos ataques e suas iniciativas eram amplamente desacreditadas, o que impactou o processo de elaboração da Base. No final de agosto de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e início da presidência interina de Michel Temer, o processo de formulação da Base assumiu novos rumos. Com este processo, as opiniões da iniciativa privada passaram a ter maior destaque nas discussões sobre as diretrizes do currículo comum, em detrimento das contribuições da comunidade acadêmica e escolar.

Meira e Bonamino (2021) corroboram essa afirmação, apontando que entre a segunda e a terceira versão da Base ocorreram mudanças significativas. As autoras destacam como a principal alteração a substituição do princípio organizador baseado em “[...] direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” por “competências e habilidades”.

Na elaboração do texto sobre a educação infantil na Base, segundo Micarello (2018) e Campos e Silveira Barbosa (2016), a participação em fóruns e a mobilização de especialistas evidenciaram um consenso sobre as expectativas para essa etapa. Tal alinhamento de ideias e o contínuo esforço dos estudiosos da área resultaram em menos alterações da segunda versão para a terceira do texto da BNCC dedicado à educação infantil, em comparação ao texto das demais etapas da educação básica – o que não quer dizer que elas não tenham existido.

Assim, a terceira versão da BNCC (Brasil, 2017b), apesar de manter o relacionamento com as DCNEI, passa a ter como *eixos estruturantes das práticas pedagógicas* somente as *interações e as brincadeiras*.

A terceira versão do texto da BNCC para a educação infantil, dentre outras modificações, acrescentou a noção de *intencionalidade educativa*, orientada por uma crítica desenvolvida pelo Movimento pela Base que definiu como uma fragilidade das duas versões anteriores a *ausência de intencionalidade pedagógica* nas práticas docentes para a educação infantil.

A principal mudança trazida pela terceira versão, que, inclusive, gerou ampla repercussão e críticas entre os especialistas em educação infantil, foi a substituição do campo de experiência denominado *escuta, fala, pensamento e imaginação* por *oralidade e escrita*. Essa alteração provocou debates, pois a questão da aquisição da linguagem escrita é amplamente discutida tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, com concepções sobre o tema muitas vezes divergentes e até contraditórias. De acordo com Campos e Durli (2020), essa mudança na nomenclatura foi influenciada pela forte presença do Movimento pela Base, que desde sua primeira versão buscava integrar elementos de leitura e escrita na parte da BNCC para a educação infantil.

Verifica-se, com a publicação da terceira versão do texto para as crianças pequenas, um desmonte do trabalho que vinha sendo realizado nas versões anteriores. Sendo identificado pelo Mieib (2017) como um texto de visão instrumental e de concepções restritas.

Dando sequência ao contexto de produção do texto da BNCC, ainda em dezembro de 2017, foi homologada a quarta e última versão da Base (Brasil, 2017c). Na quarta versão, a relação entre o cuidado e a educação na educação infantil é retomada. Os eixos estruturantes do currículo permanecem sendo somente as interações e as brincadeiras e a chamada *intencionalidade educativa* como resposta às práticas espontâneas também se manteve no documento.

Em relação ao campo de experiência *oralidade e escrita*, Micarello (2018) relata que, após várias manifestações contrárias à denominação, o campo foi renomeado para *Escuta, Fala, Pensamento, Linguagem e Imaginação*. Além disso, o texto associado a esse campo retornou à formulação que constava na segunda versão.

Neste processo, é importante ressaltar a influente e ativa participação do Mieib entre a terceira e a quarta versão da BNCC para a educação infantil. Essa contribuição foi fundamental para a consolidação dos princípios estabelecidos nas DCNEI, recuperando no texto final elementos que haviam sido definidos nas versões iniciais do documento.

Micarello (2018) aponta que a resistência às últimas versões da BNCC não ocorreu apenas na educação infantil, houve diversas manifestações contrárias à abordagem de competências e habilidades proposta para o ensino fundamental. No entanto, a autora ressalta que, nas disputas e na dinâmica de forças que moldam o currículo e as políticas educacionais, as contribuições de acadêmicos, especialistas e profissionais da educação envolvidos nessas discussões não foram plenamente reconhecidas. Como resultado, a estrutura curricular baseada em direitos de aprendizagem foi mantida apenas para a educação infantil.

A coesão observada nesta área permitiu que o documento para a educação das crianças pequenas preservasse sua estrutura principal desde a versão inicial. Assim, observa-se que os seis direitos de aprendizagem permaneceram inalterados em todas as versões. Essa continuidade foi fundamental, pois os direitos de aprendizagem descritos na Base orientam a aprendizagem dos pequenos, sem limitar seus interesses e suas ações.

O texto da BNCC para a educação infantil teve as DCNEI como referência em todas as suas quatro versões, o que reforça a busca por uma educação de qualidade e legítima as práticas pedagógicas da área. A organização por campos de experiência, mantida desde a primeira versão, reflete as expectativas de especialistas, acadêmicos e professores. Essa abordagem permite uma prática pedagógica baseada nas relações, na imprevisibilidade, na valorização das percepções infantis e na autonomia curricular das instituições.

Conclui-se que, embora o texto da educação infantil na BNCC tenha passado por alterações que desagradaram estudiosos e profissionais da área, o documento ainda representa um avanço. Ele dá continuidade às DCNEI, reafirma concepções de criança, educação infantil e currículo, estabelece interações e brincadeiras como eixos pedagógicos, garante os direitos de aprendizagem e define que a estrutura curricular não deve ser segmentada em disciplinas, como nas demais etapas da educação básica.

CONTEXTO DA PRÁTICA: A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde o início, a construção da Base foi apresentada como um processo democrático. Segundo o documento, a Base foi desenvolvida após extensos debates com a sociedade e com educadores de todo o Brasil (Brasil, 2017c). Nesta seção, serão apresentados e discutidos os dados sobre como esse processo ocorreu nas instituições escolares, fora dos grandes palcos, em cenários menos visíveis e por meio de atores nem sempre reconhecidos ou escutados.

Conforme Bowe, Ball e Gold (1992), além de legisladores, consultores, políticos e pareceristas, também os profissionais das instituições escolares estão aptos a participar na elaboração do texto da política educacional. No caso da BNCC, embora a participação desses profissionais tenha sido limitada e diferenciada, dada a extensão das contribuições de professores, gestores, estudantes e membros da sociedade em geral (Micarello, 2016), parece que essa participação foi de fato possível, especialmente na transição da primeira para a segunda versão, conforme fora demonstrado na seção anterior. Portanto, é importante analisar como essa participação ocorreu dentro das instituições educacionais e se estes profissionais se sentiram envolvidos nesse processo.

A Base Nacional segue um fluxo que, apesar de não ser estritamente linear ou unidirecional, se move da BNCC para a elaboração dos currículos (estaduais e/ou municipais), os quais guiam as propostas pedagógicas das instituições educacionais. Assim, é importante analisar a trajetória da sua implementação, já que ela influencia diretamente as práticas docentes desenvolvidas com os educandos.

Assim, nesta seção, serão apresentados e discutidos os dados sobre o percurso da BNCC nas instituições de educação infantil, por meio das experiências relatadas por todas as profissionais da área, são oito profissionais, sendo três gestoras e cinco professoras, que atuam em uma cidade de pequeno porte, no interior de Minas Gerais.

As participantes do estudo são oito mulheres, com idades entre 30 e 49 anos. Elas possuem formação superior em licenciatura (pedagogia e normal superior) e pós-graduação *lato sensu*. Em média, atuam na educação infantil há cerca de 7,5 anos e na SME onde a pesquisa foi realizada há aproximadamente 8 anos.

Tabela 01: Dados sobre as participantes da pesquisa

Sujeitos	Faixa etária	Função	Formação	Regime de contratação	Tempo de atuação na SME	Tempo de atuação na EI
PR01	40-49	Professora	Normal Superior	Quadro efetivo	12 anos	7 anos
PR02	50-59	Professora	Normal Superior e Educação Especial	Contrato	06 anos	09 anos
PR03	30-39	Professora	Pedagogia	Contrato	15 anos	15 anos
PR04	30-39	Professora	Pedagogia	Quadro efetivo	09 anos	10 anos
PR05	40-49	Professora	Pedagogia e Normal Superior	Contrato	05 anos	01 ano
GE01	30-39	Supervisora Pedagógica	Pedagogia	Contrato	05 anos	01 ano
GE02	30-39	Supervisora Pedagógica	Pedagogia	Quadro efetivo	13 anos	11 anos
GE03	40-49	Coordenadora Pedagógica ²	Pedagogia	Contrato	06 anos	06 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

É válido mencionar que ao comparar essas características com o cenário nacional e com dados de pesquisas recentes (Brasil, 2023; Folgiarini, 2021; Ribeiro, 2021; Fratelli, 2022; Resende, 2021; Dias, 2022), que também traçaram o perfil do magistério, a amostra analisada demonstra uma semelhança considerável com a realidade observada em outras partes do Brasil.

Investigar a percepção dessas oito profissionais sobre o processo de implementação da BNCC é extremamente relevante, pois por meio delas se formam todos os sujeitos nessa fase da educação básica na cidade em questão. Ademais, acredita-se que esta investigação pode contribuir

²Em função da estrutura da SME com reduzido número de educandos por instituição e da escassez de recursos, as duas supervisoras atuam em duas instituições, cumprindo 30 horas semanais, cada uma. Já a coordenadora pedagógica, é vinculada a apenas uma escola, cumprindo carga horária de 40 horas semanais, o que apresenta uma configuração peculiar em razão do pequeno porte do município.

com a literatura sobre o contexto da prática da BNCC, auxiliando outros municípios com proporções e características semelhantes.

Neste processo, investigou-se como as oito profissionais tiveram seu primeiro contato com a BNCC. Duas relataram ter conhecido o documento na faculdade, uma durante um curso de capacitação da Superintendência Estadual de Educação, e a outra por meio da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). As demais afirmaram ter conhecido a política na instituição onde trabalham, como mostram as falas³ a seguir:

Foi na escola. Foi quando veio muito e-mail para a gente ver, para analisar. Foi naquela época, não lembro o ano exato, mas foi entre o que foi 2018, 19. Foi nessa época mais ou menos. (informações verbais⁴)

Foi na escola, quando eles trouxeram pra gente esse novo documento. [...] (Informações verbais⁵)

Esta parece ter sido uma situação comum no contexto educacional proposto por esta política, sendo a escola considerada como espaço principal para o acesso a BNCC. Este dado também foi encontrado pela pesquisa de Ribeiro (2021). A autora afirma que, em seu estudo, a maior incidência de respostas sobre como as professoras conheceram a Base foi por meio da escola em que lecionam.

Ainda foi questionado às profissionais sobre como teria sido o período de produção do texto da Base a nível local, se elas teriam participado e feito contribuições ao documento. Sobre o assunto, cinco participantes afirmam não se lembrar, como é possível observar por meio de suas falas, transcritas abaixo, para ilustrar a situação.

Aí eu não tô lembrando não. (Informações verbais⁶)

Isso eu não lembro não. (Informações verbais⁷)

Não lembro. Não lembro mesmo. (Informações verbais⁸)

Ah, não lembro. Isso aí eu não lembro. (Informações verbais⁹)

Não lembro. Porque eu trabalhei em creche. Eu formei em 2018. Na verdade, era para ter sido 2017. [...] Eu consegui formar um ano depois. Então, assim, eu ainda fiquei um ano sem trabalhar na área e, em seguida, eu trabalhei praticamente um ano e pouquinho em [outra cidade], em creche e depois que eu vim para cá, então, nesse período que eu estive na creche, eu nunca tive contato. (Informações verbais¹⁰)

Entretanto, três profissionais têm alguma recordação, ainda que não muito vívida, do processo de produção do texto da Base. Cecília, professora, afirmou não trabalhar na SME em que o estudo foi conduzido durante o momento em que se iniciaram as discussões, mas ela se lembra do período. Lívia e Júlia se recordam de ter tido um contato inicial com o documento e ter participado do processo de construção da Base, de alguma maneira, conforme demonstrado abaixo:

³ Com a finalidade de preservar o anonimato das participantes, durante a análise dos dados, foram utilizados nomes fictícios. Além disso, a transcrição das falas das participantes foi realizada buscando manter a linguagem coloquial utilizada durante as entrevistas.

⁴ Informação fornecida pela gestora Júlia em entrevista realizada em outubro/2023.

⁵ Informação fornecida pela professora Maria em entrevista realizada em outubro/2023.

⁶ Informação fornecida pela professora Maria em entrevista realizada em outubro/2023.

⁷ Informação fornecida pela professora Magda em entrevista realizada em outubro/2023.

⁸ Informação fornecida pela professora Sônia em entrevista realizada em outubro/2023.

⁹ Informação fornecida pela gestora Alice em entrevista realizada em outubro/2023.

¹⁰ Informação fornecida pela gestora Carolina em entrevista realizada em outubro/2023.

Eu lembro mais ou menos, né? Eu lembro que tinha essas críticas e que não era um documento completo, mas não me lembro de muita coisa não. Mas eu lembro dessas discussões que teve na época. A gente se reuniu no município e com os outros professores. A gente discutiu e a gente fez anotações e acho que isso foi enviado para a Secretaria e foi repassado essas discussões, essas anotações que a gente fez. (Informações verbais¹¹)

Lembro que a gente reuniu os professores para poder colocarem sugestões para a gente estar enviando. Eu lembro desse período. (Informações verbais¹²)

Com isso, constata-se que as duas profissionais mencionadas se lembram de ter feito *sugestões e anotações* que foram enviadas à *Secretaria*. Assim, pode-se concluir que, de alguma forma, a Secretaria Municipal de Educação e seus docentes estiveram envolvidos na contribuição para a elaboração da Base, ainda que essa participação não pareça ter sido expressiva, já que a maioria das profissionais não se recorda de ter participado desse processo de consulta.

A análise revelou ainda que o município pesquisado adotou o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) (Minas Gerais, 2019a), em vez de elaborar um currículo próprio. No Brasil, 4.387 municípios (78,8%) seguiram essa abordagem, segundo o site *Observatório: Movimento pela Base* (2024). Destes, 19,6% (1.094) adaptaram o currículo estadual, 1,5% (83) criaram currículos próprios e 0,1% (4) ainda não se alinharam à BNCC. Em Minas Gerais, nenhum município elaborou currículo autoral: 12 (1,4%) fizeram adaptações e 841 (98,6%) aderiram integralmente ao CRMG.

Como o município estudado não possui um currículo próprio, foi solicitado às profissionais que opinassem sobre a ausência de um referencial que contemplasse as especificidades locais. As respostas foram diversas, duas disseram ter dúvidas sobre essa necessidade, quatro consideraram essencial um currículo municipal que reflita a realidade e cultura regional, fortalecendo o trabalho pedagógico, como exemplifica a fala abaixo:

É porque cada município tem sua realidade, cada lugar tem sua realidade. Eu acho que fechar um padrão, não sei. Mas seria bom. De acordo com a realidade de cada escola. Acho que cada município poderia ter, né? (Informações verbais¹³)

E três profissionais afirmaram que a BNCC já seria suficiente para atender ao contexto local, conforme demonstra o discurso de uma delas:

Não, eu acho assim, tá dentro de tudo que eu vejo, tá dentro da BNCC. Talvez seria o que a gente colocasse na Municipal se tivesse [...] pelo que tá ali já dentro da BNCC, eu acho que abrange muito bem. (Informações verbais¹⁴)

Como indicado na própria BNCC, ela não deve ser confundida com um currículo (Brasil, 2017a). Segundo Oliveira (2019), a Base serve como referência para as decisões pedagógicas, mas não é um currículo em si. Para que sua implementação seja efetiva em municípios sem currículo próprio, é necessário o alinhamento com o currículo estadual — como deveria ocorrer na SME analisada.

Embora haja uma tendência favorável à criação de um currículo municipal, a opinião não é unânime: algumas profissionais não veem necessidade e outras demonstram incerteza sobre o tema. Neste estudo, entende-se que a decisão cabe a cada município, considerando seu contexto,

¹¹ Informação fornecida pela professora Livia em entrevista realizada em outubro/2023.

¹² Informação fornecida pela gestora Júlia em entrevista realizada em outubro/2023.

¹³ Informação fornecida pela professora Magda em entrevista realizada em outubro/2023.

¹⁴ Informação fornecida pela gestora Júlia em entrevista realizada em outubro/2023.

tamanho e rede de ensino. Cabe à Secretaria Municipal de Educação avaliar, com os docentes e gestores, se o currículo estadual atende às necessidades locais ou se é preciso adaptá-lo ou desenvolver um currículo próprio. Em qualquer caso, o currículo deve ser complementado pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição.

Nesse contexto, há maior consenso entre as profissionais investigadas quanto à inclusão das especificidades da instituição e da realidade local no PPP e na prática docente. Seis delas afirmaram que essa abordagem está presente no planejamento pedagógico, enquanto duas consideram que isso ainda não ocorre.

Garantir que a parte diversificada do currículo contemple as especificidades de cada instituição e de sua localidade é essencial para preservar sua identidade. Lopes (2018) critica a existência de uma base única, alertando para o risco de ignorar as singularidades escolares. A Resolução CNE/CP nº 02/2017 (Brasil, 2017d), que regulamenta a BNCC, determina que currículos estaduais, municipais e escolares devem integrar essas diversidades e estar atentos a essa exigência.

Ao serem diretamente indagadas sobre o currículo estadual de Minas Gerais, sete profissionais declararam conhecê-lo, enquanto uma afirmou desconhecê-lo. Dessas que o conhecem, duas assumiram que seu conhecimento acerca do documento é superficial.

Ademais, embora o texto do currículo estadual indique que sua construção foi realizada de forma coletiva, na educação infantil, parece que a SME estudada não esteve envolvida nas discussões sobre sua elaboração. Quando perguntadas sobre o período de desenvolvimento do CRMG, apenas uma profissional lembrou-se de ter contribuído para a criação do documento:

Não lembro não. Pera aí, teve um momento que a gente reuniu para poder escrever. Teve sim. [...] Aí cada um foi colocando mais voltada para a nossa realidade. De uma forma que fosse mais voltado para o nosso contexto, nossa realidade. Então foi aí que fomos mexendo. (Informações verbais¹⁵)

As outras sete profissionais não se lembram de ter participado da elaboração do currículo de Minas Gerais, sugerindo que o processo de construção do CRMG não foi significativo para elas. A maioria não tem lembranças claras sobre a ocorrência ou os detalhes do processo, e mesmo a única profissional que se recorda teve dificuldade em lembrar esse período na entrevista.

Ball explica que, ao desenvolver o ciclo de políticas, sua intenção era ver os sujeitos como “[...] atores interpretativos, que são intérpretes ativos e tradutores do mundo social. Em contraste com a visão de sujeitos como meramente moldados pelo discurso, que é ‘falado’ por eles, e não como locutores do discurso” (Ball, 2016, p. 05). Assim, não são apenas os legisladores que propõem políticas para os professores, os atores educacionais, de acordo com essa perspectiva, também desempenham um papel ativo na formulação das políticas. Dessa forma, a política não se limita a um documento estático, mas configura-se um texto dinâmico que se transforma e transforma os sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo em que é transformado por eles.

Sem a participação ativa de professores e gestores na BNCC e no CRMG, compromete-se a democratização da educação e do currículo. Os documentos são entregues aos agentes educacionais sem considerar particularidades que poderiam ser enriquecidas por suas contribuições, como as identidades e as características culturais e locais.

O currículo mineiro, instituído pela Resolução CEE nº 470, de 27 de junho de 2019 (Minas Gerais, 2019b), foi o primeiro documento elaborado especificamente para a Educação Infantil no

¹⁵ Informação fornecida pela professora Maria em entrevista realizada em outubro/2023.

estado, com 119 páginas dedicadas à etapa. Diferentemente da BNCC, o CRMG propõe-se a abordar diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas e de gênero – um avanço relevante, considerando que essas categorias não são amplamente contempladas na Base. O documento fundamenta-se nas DCNEI, citadas ao longo do texto, que sustentam conceitos centrais como: a definição de criança, o papel da Educação Infantil e a noção de currículo.

Sendo assim, o currículo estadual deveria ter sido enfatizado em sua elaboração e integrado a um programa de formação abrangente para os professores. Contudo, isso não ocorreu nas instituições do município investigado. Segundo as profissionais, apenas uma delas recorda ter participado de uma formação promovida pela SME sobre a BNCC.

A maioria das profissionais afirmou não saber ou não se recordar de ter participado de formações sobre a BNCC. Em relação ao currículo referência de Minas Gerais, o consenso é ainda mais claro: sete das oito entrevistadas não se lembram de qualquer formação continuada sobre o documento. A única profissional que mencionou ter participado de uma formação ressaltou que ela não foi promovida pela SME, indicando a ausência de iniciativas da Secretaria Municipal de Educação nesse sentido.

Na ausência de formação continuada institucional, todas as profissionais que participaram do estudo afirmaram utilizar a Base em seus estudos pessoais. É inegável a importância do estudo pessoal para o desenvolvimento da carreira docente. A aprendizagem contínua, a atualização e o aprimoramento profissional devem ser parte integrante da rotina do professor. Idealmente, deveria haver um espaço na carga horária do docente para essas atividades, com os estudos individuais complementando, e não substituindo, a formação continuada. A interação com outros profissionais na aprendizagem é fundamental, pois as descobertas feitas em grupo oferecem experiências distintas das obtidas individualmente. Portanto, não apenas durante a implementação de uma nova política, mas de forma contínua, é essencial que as Secretarias de Educação, bem como as próprias instituições escolares, promovam programas de formação continuada para todos os professores. Os efeitos dessa formação serão refletidos nas práticas didático-pedagógicas e contribuirão para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Na tradução das políticas, Ball (2016) destaca que processos multifacetados são implementados para transformar as expectativas em práticas, entre os quais a formação desempenha um papel crucial para tornar a implementação da política “factível e atingível”. Estudos sobre a implementação da Base na Educação Infantil (Dimitrovicht, 2019; Lima, 2020; Margoni, 2020; Resende, 2021; Ribeiro, 2021; Folgiarini, 2021; Dias, 2022; Bachtchen, 2022; Ladeia, 2023) indicam que, embora a formação sobre esta política curricular não tenha sido realizada de maneira ideal ou com a participação de todos os docentes, as Secretarias Municipais, conforme relatos dos profissionais estudados, conseguiram promover algum tipo de formação, ainda que de forma insuficiente.

Diversos estudos revelam críticas dos profissionais à formação sobre a BNCC. Resende (2021) destaca que o prazo para implementação foi curto e o processo curricular apressado, incluindo a formação continuada, que deveria ter sido mais extensa e contínua. Margoni (2020) destaca que nem todas as educadoras receberam formação, e aquelas que a receberam a consideram insuficientes. Ribeiro (2021) ressalta a limitação da formação tanto nas instituições quanto nas Secretarias. Dias (2022) indica que a formação atingiu seus objetivos apenas parcialmente, desconsiderando experiências prévias das educadoras.

Barbosa *et al.* (2016), Barbosa (2018), Oliveira (2019), Barbosa e Flores (2020) e Fochi (2021) defendem a formação continuada como uma forma de superar visões limitadas da criança e da infância, frequentemente tratadas como falta a ser preenchida pelo adulto. Eles argumentam que

a formação é essencial para transformar visões fragmentadas e descontextualizadas das práticas na educação infantil, permitindo que o currículo, conforme previsto tanto nas DCNEI quanto na BNCC, se integre e dialogue com as práticas dos docentes com as crianças.

Diante disso, observa-se que a limitada participação no processo de elaboração da BNCC compromete não só a representatividade do documento, mas também a identificação e o sentimento de pertencimento dos educadores à política. Sem a sensação de coautoria, a implementação da política pode perder o sentido para os sujeitos envolvidos.

Aliada a isso, a ausência de formação continuada sobre a política curricular também compromete a capacidade de tradução, interpretação e recontextualização do texto da política, ações próprias aos sujeitos que atuam na prática, confrontando o documento com a realidade em que vivem. A leitura que fazem da política de forma solitária afeta os sentidos atribuídos a ela. As discussões, os aprendizados, as experiências que podem ocorrer em momentos de formação, quando furtados dos profissionais, certamente irão gerar consequências.

CONCLUSÃO

Na educação infantil, a elaboração do texto da BNCC foi marcada por esforços significativos dos estudiosos da área, que demonstraram a importância e a resistência do campo durante as negociações e disputas surgidas a cada versão da Base. Para assegurar sua especificidade e garantir os direitos de aprendizagem, bem como o arranjo curricular em campos de experiências (em contraste com a estrutura de componentes curriculares proposta para o ensino médio e o ensino fundamental), profissionais, estudiosos e movimentos da área não desistiram. Como resultado, a educação de bebês e crianças dispõe de um referencial para a construção dos currículos, com menos alterações entre a segunda versão e a versão final da BNCC.

No entanto, mesmo que uma política tenha um fundamento legal e teórico, isso não garante sua efetiva implementação. O fato de ser obrigatória também não assegura sua consolidação. No que diz respeito à implementação da Base na SME estudada, pode-se concluir que o caráter democrático prometido pela BNCC e pelo CRMG não se materializou na prática. Segundo relatos das docentes e gestoras investigadas, o processo de elaboração dos documentos e as sessões de formação continuada sobre eles, se ocorreram, não foram significativos, uma vez que não foram criadas memórias ou recordações sobre o processo.

A falta de participação ativa dos profissionais das instituições educacionais na elaboração da Base Nacional e dos currículos estaduais reduz a representatividade desses documentos. A crítica à existência de uma base curricular surge da dúvida sobre sua capacidade de abranger as pluralidades do país, especialmente no que diz respeito à escolha dos conteúdos, à definição do perfil do sujeito a ser formado e à construção da sociedade almejada. Se os educadores de todas as regiões não foram devidamente envolvidos na redação desses documentos, muitas realidades e perspectivas podem ter sido ignoradas. Isso pode resultar em documentos superficiais, menos democráticos e que não atendem aos seus propósitos.

Acredita-se que uma política curricular nacional só será efetiva ao incluir espaço para a diversidade cultural e se for elaborada coletivamente, garantindo a participação de todos os envolvidos durante sua criação. Dessa forma, os significados presentes nela refletirão as percepções das pessoas envolvidas com a educação em todo o país. Este não é um processo simples. Quanto maior e mais diversa for a participação, mais variadas serão as agendas e mais difícil será criar consensos. Assim, a seleção dos conteúdos que farão parte do texto e daqueles que não serão incluídos será inevitavelmente mais complexa, mas, por vezes, também mais rica.

Além disso, a ausência de participação ativa dos responsáveis pela prática pode comprometer a conexão do documento curricular com a realidade. Apesar da sabedoria e do conhecimento dos acadêmicos, consultores e pareceristas, a diferença entre discutir algo e vivenciá-lo é significativa. A natureza do trabalho de cada um desses agentes é distinta da dos profissionais atuantes nas instituições de ensino. A combinação dos conhecimentos e experiências de todos esses grupos é o que confere à política curricular um valor real e relevante.

No que diz respeito à formação sobre a BNCC e o CRMG, argumenta-se que ela é essencial para a implementação desses documentos. A recontextualização de qualquer política curricular, que está diretamente ligada à prática docente, requer diálogo, debate, análise e compartilhamento. Paradigmas e convicções não mudam sem discussão, assim como não se reestruturam os currículos e as propostas pedagógicas das instituições sem a devida formação.

Contudo, a BNCC não terá vigência eterna e, com o tempo, precisará ser revisada, assim como os currículos e propostas pedagógicas. É fundamental que as ações durante essa atualização sejam avaliadas e ajustadas conforme necessário. Espera-se que haja participação ativa de professores e gestores nesse processo, e que a formação continuada seja significativa, contribuindo efetivamente para as práticas curriculares diárias em todo o país.

REFERÊNCIAS

- BACHTCHEN, Danieli. *Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): possibilidades e desafios da formação continuada*. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022. Disponível em: <https://tede.unicentro.br/jspui/bitstream/jspui/1923/2/Disserta%0c3%0a7%0c3%0a3o%20-%20DANIELI%20BACHTCHEN.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- BALL, Stephen John. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 10–32, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/sociologia-das-politicas-educacionais-e-pesquisa-critico-social-uma-revisao-pessoal-das-politicas-educacionais-e-da-pesquisa-em-politica-educacional>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- BALL, Stephen John. Entrevista concedida a MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 30, n. 106, p. 303–318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- BALL, Stephen John. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre – RS, v. 35, n. 2, p. 37–55, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/230107>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 230 p.
- BALL, Stephen John. Entrevista concedida a AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen John Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 24, p. 1–15, fev. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2750/275043450049/html/index.html>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 11, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência. Entrevista concedida a *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Distrito Federal, n. 13, v. 5, n. 2, p. 9–13, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/452>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil? *Conjectura: Filosofia e Educação*, Dossiê, Caxias do Sul, RS, v. 25, p. 73–110, 2020. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8630>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Alan. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009b.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar. Primeira versão. MEC/Consed/Undime, 2015.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar. Segunda versão revista. MEC/Consed/Undime, 2016a.

BRASIL. MEC. Portaria nº 790. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. 2016b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular: proposta homologada*. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Brasília: Ministério da Educação, 2017b.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME.MPB. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira versão. MEC/Consed/Undime/MPB, 2017c.

- BRASIL. MEC. Histórico. In: Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. 2017d.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2023.
- CAMPOS, Rosânia; SILVEIRA BARBOSA, Maria Carmen. BNCC e educação infantil – Quais as possibilidades? *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353–366, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: é ou não é currículo? *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/campos-durli.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- CARVALHO DE ALMEIDA, Karla Wanessa.; LIMA RODRIGUES, Cibele Maria. O MIEIB e a política curricular da educação infantil. *Revista Educação em Questão*, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Educação, v. 58, n. 56, p. 1–21, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19670>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. *Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?* 278 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21910>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- DIAS, Marta de Moura Nunes. *A implementação da BNCC na percepção das professoras da pré-escola*. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/77825/R%20-%20D%20-%20MARTA%20DE%20MOURA%20NUNES%20DIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- 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*. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/en/more/dissertations-theses/dissertations/category/6-2019>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo, e campos de experiência: notas reflexivas. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 25, Dossiê, p. 52-72, fev., 2021. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8910>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- FOLGIARINI, Andrei Minuzzi. *Processos de implementação da BNCC na educação infantil: o trabalho didático pedagógico sob o olhar da linguagem corporal*. 220 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23400/DIS_PPGPGE_2021_FOLGIARINI_ANDREI.pdf?sequence=1. Acesso em: 27 jun. 2025.
- FRATELLI, Minéa Paschoaleto. *Da formulação da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo à sua implementação: princípios, concepções e sua tradução*. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/3102/2/Min%C3%A9a%20Paschoaleto%20Frattelli.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

LADEIA, Dislene Mercia Oliveira Sousa. *Campos de Experiência: o processo de implementação do arranjo curricular proposto pela BNCC para a Educação Infantil*. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/33610>. Acesso em: 27 jun. 2025.

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*. 140 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2378/2/Meire%20Cardoso%20de%20Lima.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na construção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

KRAMER, Sonia. *Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate*. Pro-Posições, Campinas, v. 13, n. 2, p. 65–82, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na educação infantil. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255–280, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MARGONI, Maythê Melo Fraga. O processo de implementação e o impacto da BNCC no currículo: opiniões de professores dos anos iniciais. In: *Jornada Nacional de Educação Matemática, 8.; Jornada Regional de Educação Matemática, 21*, 2020, Passo Fundo, RS. Anais da 8.^a Jornada Nacional de Educação Matemática e 21.^a Jornada Regional de Educação Matemática. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2020. p. 1–12. Disponível em: [https://www.upf.br/uploads/Conteudo/jem/2020/Anais%202020%20-%20eixo%201/JEM2020_paper_63%20\(1\).pdf](https://www.upf.br/uploads/Conteudo/jem/2020/Anais%202020%20-%20eixo%201/JEM2020_paper_63%20(1).pdf). Acesso em: 27 jun. 2025.

MEIRA, Marina; BONAMINO, Alicia. Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e78979, dez., 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78979>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 61–75, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550055005.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Currículo para a educação infantil e BNCC: o que ainda não está garantido? In: PENITENTE, Luciana Almeida Araújo; et al. (orgs.). *As (contra)reformas na educação hoje*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 123–135. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/116/1061/2387?inline=1. Acesso em: 27 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2019a.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 470, de 27 de junho de 2019. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEE/MG, 2019b.

MOVIMENTO INTERFÓRUMS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL (Mieib). Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. *MIEIB*. 2017. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/educacao-infantil-e-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em 18 de julho de 2024.

MOVIMENTO PELA BASE. *Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, 18 fev. 2024. Disponível em <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>. Acesso em 20 outubro. 2024.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 27 jun. 2025.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75–94, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28263>. Acesso em: 27 jun. 2025.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73–89, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p73/43045>. Acesso em: 27 jun. 2025.

RESENDE, Fernanda Ferreira. *Políticas da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia: formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares*. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31798/1/Pol%20adticasEduca%20a7%20%30Infantil.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

RIBEIRO, Lígia Leite. *Professoras de creche, saberes profissionais e BNCC: delimitando as fronteiras dessa relação*. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/1ba9b8dc-6d45-48f2-9bee-cd789ec6bb87/content>. Acesso em 27 jun. 2025.

Submetido em agosto de 2024
Aprovado em maio de 2025

Informações das autoras

Thaís Helena Ribeiro Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora
E-mail: thaisribeiro.ufjf@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2410-6104>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2333586635750026>

Beatriz de Basto Teixeira
Universidade Federal de Juiz de Fora
E-mail: beatriz.teixeira@ufjf.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6864-6447>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4199390197375366>