

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Thaís Helena Ribeiro Silva

**Base Nacional Comum Curricular: percepções de profissionais da Educação
Infantil sobre a política e seu processo de implementação**

Juiz de Fora
2024

Thaís Helena Ribeiro Silva

Base Nacional Comum Curricular: percepções de profissionais da Educação Infantil sobre a política e seu processo de implementação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Doutora Beatriz de Basto Teixeira

Juiz de Fora
2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Helena Ribeiro Silva, Thais.

Base Nacional Comum Curricular: : percepções de profissionais da Educação Infantil sobre a política e seu processo de implementação / Thais Helena Ribeiro Silva. -- 2024.
198 p. : il.

Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. BNCC. 3. Educação Infantil. 4. implementação. I. de Basto Teixeira, Beatriz, orient. II. Título.

Thaís Helena Ribeiro Silva

Base Nacional Comum Curricular: percepções de profissionais da Educação Infantil sobre a política e seu processo de implementação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 23 de abril de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Beatriz de Basto Teixeira - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria
Universidade Federal de Viçosa

Juiz de Fora, 04/03/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz de Basto Teixeira, Usuário Externo**, em 29/04/2024, às 22:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **REJANE WAIANDT SCHUWARTZ DE CARVALHO FARIA, Usuário Externo**, em 07/05/2024, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Professor(a)**, em 09/05/2024, às 06:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1730612** e o código CRC



0C26F2A1.

À minha irmã Laura, que, quando criança, acreditava que eu soubesse todas as palavras já escritas neste mundo.

– Minha Lulita, como você agora sabe, não conheço nem mesmo uma pequena parte delas, mas cada uma escrita nesta dissertação eu dedico a você.

AGRADECIMENTOS

Não foi fácil concluir o mestrado. Como se tratou de um desafio maior do que eu poderia imaginar, é com grande satisfação que olho para trás e vejo que, com resiliência, perseverança e a contribuição de algumas pessoas importantes, esta jornada se tornou possível. Desse modo, é uma felicidade saber que há um espaço previamente definido para agradecer aos que fizeram parte desta história, junto comigo, tornando esta trajetória muito mais bonita.

Agradeço à minha mãe, fonte inesgotável de amor, carinho, força e generosidade. Obrigada por estar ao meu lado em minhas escolhas e por sempre apoiar as minhas decisões. Mãe, te admiro e te amo mais do que é possível imaginar. Agradeço também à minha irmãzinha, Laura, que eu tanto amo, por ser, desde que nasceu, minha grande companheira, amiga e fonte de inspiração para todas as ações audaciosas que faço nesta vida. Agradeço também ao meu querido pai, pelo carinho e apoio, durante esta jornada.

À minha orientadora, professora Beatriz de Basto Teixeira, a Bia, por ter sido sempre tão humana e tão compreensiva comigo, ao longo de todo o processo formativo para a obtenção do título de mestre. Sou muito grata por todos os ensinamentos, conhecimentos, sugestões e indicações compartilhadas. Sou grata ainda por todas as análises minuciosas e céleres que possibilitaram que esta dissertação se constituísse da forma como se apresenta hoje. Muito obrigada, Bia! Obrigada por ter sido sempre tão respeitosa e parceira neste processo, mas, sobretudo, obrigada por acreditar que eu poderia conseguir e por não desistir de mim durante este caminho. Tenho muito orgulho em dizer que sou sua orientanda.

À professora Hilda Aparecida Linhares da Silva, pela leitura atenta do meu trabalho e por todas as considerações realizadas, que levaram a inúmeras reflexões e aprendizados. A admiração nutrida, desde a graduação, torna sua participação neste percurso de formação ainda mais significativa.

À professora Rejane Faria, pela disponibilidade em participar da minha banca de qualificação e defesa, contribuindo de maneira generosa com todas as discussões desenvolvidas nesta pesquisa.

Ao professor André Martins, pela sensibilidade e palavra amiga em um dos momentos em que mais precisei, durante esta caminhada tão enriquecedora, mas também tão sinuosa, que é o mestrado.

Ao professor Marcus Leonardo Bomfim Martins, por todos os ensinamentos compartilhados, que certamente modificaram minha forma de enxergar e de ser profissional da educação.

Ao professor Rubens Luiz Rodrigues, pela generosidade em compartilhar seus saberes. Por meio dele, agradeço a todo o corpo docente e técnico do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Sou muito grata pela formação em nível de graduação e pós-graduação desenvolvidas nessa instituição.

A todas as professoras e gestoras, que, pronta e gentilmente, disponibilizaram-se a participar deste estudo. Sem elas, este trabalho jamais teria sido possível. Por meio dessas educadoras, agradeço a todos os profissionais que atuam na educação de Coronel Pacheco-MG, por me acolherem com tanto afeto e respeito, durante os oito anos que fiz parte dessa grande família.

À amiga Raquel, pelo ombro amigo, pela escuta sempre generosa e pelo apoio de todas as horas, sem hesitação. Obrigada, minha amiga, por eu ter podido contar com você também nesta jornada.

À amiga Flaviane, presente que ganhei no mestrado e que sei que posso levar para a vida. Poder contar com ela trouxe leveza para a experiência vivenciada.

Às amigas Rayane, Thayane e Nicole, pelo incentivo e apoio durante esta caminhada. Por meio delas, agradeço a todas as minhas amigas que não conseguirei citar, mas que sempre se alegram com meu progresso profissional.

A toda a equipe Proeg/UFMT que sempre se mostrou solícita em me auxiliar para o desenvolvimento dos componentes curriculares necessários.

Jamais poderia deixar de agradecer àqueles que contribuíram com esta trajetória, ainda que não diretamente, em especial, aos meus avós, Maria Helena e Paulo, *in memoriam*, por terem sempre se alegrado com minhas conquistas e por nunca terem medido esforços para contribuir com a minha educação. Agradeço ainda a todos os meus familiares, especialmente, à minha tia Dora e ao meu tio Marco, por sempre acreditarem em mim e por me apoiarem, durante toda a vida educacional.

Sobretudo, agradeço a Deus pela força e orientação que me concedeu durante esta jornada acadêmica. Sua graça foi fundamental para superar os desafios e alcançar este marco em minha vida

Enfim, agradeço a todas e todos, que, de alguma maneira, contribuíram com o desenvolvimento desta pesquisa e para a conclusão do mestrado.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política curricular em vigência, pressupõe o alinhamento da União, distrito federal, estados e municípios na construção dos currículos, propostas pedagógicas e planos de aula, tendo como orientador o referencial básico nacional. Embora a BNCC seja percebida como um documento controverso pela academia em geral, na Educação Infantil, devido à força, a certa unidade e ao trabalho ativo dos membros e movimentos da área, o texto homologado conseguiu manter as principais especificidades educacionais das crianças, asseguradas desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a). Dessa forma, compreender o que pensam os educadores dessa etapa sobre a BNCC e como tem acontecido seu processo de implementação parece relevante, vez que é nesse momento que a política ganha vida, no contexto educacional concreto, por meio da atuação de toda a comunidade escolar. Assim, este estudo objetiva identificar percepções que profissionais da Educação Infantil possuem sobre a BNCC e compreender como tem se constituído seu processo de implementação. Para isso, foi desenvolvido um estudo de caso, realizado na Secretaria de Educação de Coronel Pacheco, Minas Gerais. A amostra foi constituída pelas oito profissionais que compõem o quadro do magistério da Educação Infantil na cidade. Durante o percurso metodológico, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com as participantes da pesquisa e a análise documental dos documentos pedagógicos das instituições. Com o desenvolvimento da investigação, os dados revelaram que a produção do texto da BNCC, em nível local, não parece ter sido vivida pelas educadoras ou, pelo menos, não de forma ativa, já que a maioria não possui recordação sobre o processo. Além disso, os momentos de formação continuada sobre a política, pela percepção das profissionais, parecem não ter acontecido ou, ainda, ocorrido de forma incipiente e não significativa. A pesquisa demonstrou também que, conquanto as profissionais defendam a importância da existência de um referencial curricular e acreditem que a Base trouxe contribuições para Educação Infantil, esse documento ainda não tem sido considerado efetivamente na construção dos planejamentos das professoras e na rotina escolar, junto às crianças.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; BNCC; Educação Infantil; implementação.

ABSTRACT

The National Common Curricular Base, the current curricular policy, presupposes the alignment of the Union, federal district, states, and municipalities in the construction of curricula, pedagogical proposals, and lesson plans, guided by the national basic reference. Although the Base is perceived as a controversial document by the academia in general, in Early Childhood Education, due to the strength, certain unity, and active work of the members and movements in the field, the approved text managed to maintain the main educational specificities of children, ensured since the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (Brazil, 2009a). Therefore, understanding what educators in this stage think about the National Common Curricular Base and how its implementation process has been occurring seems relevant, as it is at this moment that policy comes to life, in the concrete educational context, through the actions of teachers, managers, and the entire school community. For this reason, this study aims to identify the perceptions of teachers about Early Childhood Education regarding the Base and to understand how the implementation process of this policy has been constituted. For this purpose, a case study was developed, conducted at the Education Department of Coronel Pacheco, Minas Gerais. The sample consisted of the eight professionals who make up the teaching staff of Early Childhood Education in the city. During the methodological journey, semi-structured interviews were conducted with the research participants and document analysis of pedagogical documents of the institutions. As the investigation progressed, the data revealed that the process of producing the Base text at the local level does not seem to have been experienced by educators, or at least not actively, as the majority do not have recollection of the process. Furthermore, moments of continuing education on the policy, by the perception of the professionals, seem not to have occurred or happened in an incipient and not significant way. The research also showed that, although the professionals advocate the importance of the existence of a curricular reference and believe that the Base has brought contributions to Early Childhood Education, this document has not yet been effectively considered in the construction of teachers' plans and in the school routine, alongside the children.

Keywords: National Common Curricular Base; Early childhood education; Implementation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Linha do tempo dos documentos oficiais que antecederam a BNCC	17
Figura 02 – Ciclo de políticas	34
Figura 03 – Escala de graduação das políticas centralistas ou descentralistas a partir de Pacheco (2000b)	39
Figura 04 – Linha do tempo dos textos legais que referendaram o contexto de influência da BNCC para a Educação Infantil	59
Figura 05 – Linha do tempo de publicação das versões da BNCC	62
Figura 06 – Evolução da quantidade de objetivo de aprendizagens ao longo das quatro versões da BNCC para a Educação Infantil	75
Figura 07 – Mapa do Brasil e a sua distribuição em municípios	90
Figura 08 – Tipologia dos documentos	94
Figura 09 – Situação dos currículos alinhados à BNCC no Brasil	129
Figura 10 – Municípios com currículos alinhados à BNCC em Minas Gerais	129
Figura 11 – Fluxo de alinhamento da Base ao plano de aula do professor proposto pelo CRMG	146
Figura 12 – Planejamento pedagógico utilizado junto às crianças da pré-escola de 4 anos em uma instituição de Educação Infantil da SME-CP ..	153
Figura 13 – Planejamento pedagógico utilizado junto às crianças da pré-escola de 5 anos em uma instituição de Educação Infantil da SME-CP ..	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Comparativo entre os professores da Educação Infantil no Brasil e em Coronel Pacheco por gênero	93
Gráfico 02 – Comparativo entre os professores da Educação Infantil no Brasil e em Coronel Pacheco por idade	93
Gráfico 03 – Idade das entrevistadas	103
Gráfico 04 – Curso de graduação das participantes do estudo	104
Gráfico 05 – Escolaridade dos professores de Educação Infantil no Brasil (2018 – 2022)	105
Gráfico 06 – Valor da hora/aula recebido pelos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais e pelos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental	107
Gráfico 07 – Percentual de professores da Educação Infantil que trabalham em uma ou duas escolas no Brasil e em Coronel Pacheco	107
Gráfico 08 – Vínculo profissional das participantes da pesquisa	108
Gráfico 09 – Tempo, em anos, de magistério na Educação Infantil e em Coronel Pacheco dos participantes da pesquisa	110
Gráfico 10 – Tempo, em anos, de atuação profissional no magistério e na Educação Infantil dos participantes da pesquisa	111
Gráfico 11 – Contato inicial dos profissionais da Educação Infantil com a BNCC	124
Gráfico 12 – Percepção dos profissionais sobre a parte diversificada ser (ou não) contemplada no planejamento pedagógico	132
Gráfico 13 – Participação dos profissionais que atuam na Educação Infantil da SME-CP durante a produção do CRMG	134
Gráfico 14 – Percepção dos profissionais da Educação Infantil sobre a linguagem da BNCC	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Trabalhos encontrados em periódicos	79
Quadro 02 – Trabalhos encontrados na revista Currículo sem Fronteiras que dão voz aos professores da Educação Infantil e relacionam a BNCC, em segundo plano	81
Quadro 03 - Teses e dissertações que relacionam a BNCC e a Educação Infantil durante a fase de implementação	83
Quadro 04 – Distribuição de docentes e crianças por instituição educacional com Educação Infantil em Coronel Pacheco/MG	91
Quadro 05 – Dados sobre os sujeitos da pesquisa	91
Quadro 06 – Percurso metodológico	98
Quadro 07 – Distribuição de crianças por turma	114
Quadro 08 – Exemplos de objetivos de aprendizagem na BNCC e CRMG	136
Quadro 09 – Formação sobre a BNCC e CRMG	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil
BNCC-EB	Base Nacional Comum Curricular – Educação Básica
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COEDI	Coordenadoria de Educação Infantil
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MG	Minas Gerais
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
MBCN	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME-CP	Secretaria Municipal de Educação de Coronel Pacheco
SEE-MG	Superintendência Estadual de Ensino de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 POLÍTICA PÚBLICA E POLÍTICA CURRICULAR: DEFINIÇÕES E CONCEITOS	28
2.1 O QUE SÃO POLÍTICAS PÚBLICAS?.....	28
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES	37
2.3 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E PERSPECTIVAS.....	43
3 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E A PARTE DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	48
3.1 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: O PERCURSO DESENVOLVIDO PELA EDUCAÇÃO INFANTIL ATÉ A BNCC	48
3.2 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA: O QUE REVELAM AS VERSÕES DA BASE NA PARTE REFERENTE À EDUCAÇÃO INFANTIL?	60
4 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO EM PERIÓDICOS, TESES E DISSERTAÇÕES	78
4.1 PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS	78
4.2 ESTUDOS ENCONTRADOS NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD).....	82
5 PERCURSO METODOLÓGICO	88
6 CONTEXTO DA PRÁTICA DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS E AS GESTORAS?	100
6.1 PERFIL DAS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	102
6.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL PELA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS E GESTORAS	111
6.3 TRAJETÓRIA DA BNCC EM CORONEL PACHECO	123
6.4 PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A BNCC.....	143
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICES	185
APÊNDICE A – Autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Coronel Pacheco.....	186
APÊNDICE B – Autorização do acesso aos documentos pela Secretaria Municipal de Educação de Coronel Pacheco.....	187
APÊNDICE C – Autorização do uso da infraestrutura.....	188
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada	189

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido	192
ANEXO	193
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA UFJF	194

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a) é uma política educacional que tem tido grande destaque em todo o país, pelo alcance que possui, por impactar uma grande parcela social, por tratar do planejamento curricular de toda a Educação Básica e por influenciar outras políticas educacionais, tais como políticas de formação docente, de avaliação, programas de livro didático, entre outras.

De acordo com o artigo 1º da Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 02, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a), a Base tem como objetivo definir “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017a). Segundo o texto introdutório presente no documento da BNCC, a Base visa superar a fragmentação das políticas educacionais anteriormente existentes, na medida em que propõe um pacto interfederativo de colaboração, em que cabe à União estar à frente da sua criação, aos estados e aos municípios a produção dos currículos e às instituições escolares a construção de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) orientados pelo que há no documento nacional (Brasil, 2017b).

A BNCC possui caráter normativo, sendo, portanto, uma referência obrigatória do governo federal para as demais instâncias do poder público. A sua construção está apoiada em uma base legal instituída desde a Constituição Federal de 1988, cujo artigo 210 já previa que os conteúdos mínimos seriam fixados para o Ensino Fundamental e que uma formação básica seria assegurada, respeitando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Brasil, 1988). Depois, em 1996, com a proposição da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, ficou declarada, no inciso IV do artigo 9º, a incumbência da União, em colaboração com estados e municípios, no estabelecimento de competências e diretrizes para toda a Educação Básica (Brasil, 1996a). Nessa mesma linha, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), apresentou a Meta 7, cuja estratégia 7.1 também impulsionou a criação da BNCC:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, p. 07).

A Base não é a primeira proposta orientadora dos currículos educacionais desenvolvida no Brasil. Parâmetros e diretrizes a antecederam e foram marcos significativos para a história da Educação Básica no país. Como decorrência da promulgação da LDB (Brasil, 1996), no período entre 1997 e 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que foi publicado no ano de 1998.

Nesse período, também foram instituídas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Em 1998, foram publicadas as DCN a serem observadas na organização curricular das escolas do Ensino Fundamental (Brasil, 1998b) e do Ensino Médio (Brasil, 1998c). No ano seguinte, 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 1999), para organizar as propostas pedagógicas das instituições dessa etapa. No período entre 2009 e 2013, essas diretrizes foram republicadas, como consequência da Lei nº 11.274, que alterou a LDB (Brasil, 2006), ampliando o Ensino Fundamental para nove anos de escolarização, e da Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009b), que definiu como obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos de idade.

A linha cronológica a seguir apresenta a ordem em que se deu a publicação dos documentos oficiais, diretrizes e referenciais curriculares que antecederam a Base.

Figura 01 – Linha do tempo dos documentos oficiais que antecederam a BNCC



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Como demonstrado, conquanto a publicação da BNCC já tivesse previsão nos documentos legais, o seu processo de criação, bem como sua publicação se deram em meio a consensos e dissensos. As vozes em torno da necessidade de uma base curricular para todas as escolas e sobre o seu processo de concepção foram bastante dissonantes, conforme esclarecem Costa (2018) e Magdaleno e Faria (2023).

Em relação à necessidade de um documento orientador, a comunidade acadêmica levantou muitos questionamentos a respeito da existência, significado, construção e desdobramentos da BNCC. A incredulidade sobre a proposição da Base pela academia é ilustrada por este excerto desenvolvido por Lopes (2018):

Uma base curricular comum, tal como organizada no país, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta, única e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual. Pressupõe situar o debate e a deliberação em um tempo anterior à construção da base, como se uma vez que a base fosse estabelecida, a deliberação política cessasse e não houvesse deliberação política curricular na escola e nos mais diferentes contextos sociais (Lopes, 2018, p. 26).

Além disso, em decorrência da instabilidade que o cenário político brasileiro vinha enfrentando (Micarello, 2016; 2018; Campos; Durlí, 2020), foi possível observar, nas diferentes versões do documento, muitas divergências de concepções ideológicas, políticas e até mesmo pedagógicas, principalmente da segunda versão da Base (Brasil, 2016b) para a terceira versão (Brasil, 2017c). Com isso, mesmo alguns acadêmicos que mostravam mais simpatia em relação à BNCC foram revelando menor adesão ao documento.

Já as fundações não governamentais, mantidas pela iniciativa privada, tais como Movimento pela Base, Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Maria Cecília Vidigal e grupos neoconservadores, entre outros, continuaram a apoiar e a trabalhar em favor da implementação da BNCC. De acordo com Campos e Durlí (2020), essas fundações e grupos acabaram se tornando os principais interlocutores do governo durante o processo de formulação da Base. Segundo Grabowski (2019), alguns parlamentares, a União Nacional dos Dirigentes

Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) também demonstraram ser favoráveis à implementação da Base.

Além disso, pela própria extensão de um documento curricular único, pensado para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, não parece estranho imaginar que houve, durante seu processo de construção e homologação, muitos conflitos e debates dentro dos setores da educação, alguns intrínsecos às áreas de conhecimento e outros próprios de cada etapa da Educação Básica.

De acordo com Micarello (2018), que foi uma das coordenadoras da equipe de assessores e especialistas das duas primeiras versões da BNCC (Brasil, 2016b), no que compete à Educação Infantil (EI), a consolidação e o amadurecimento dos diálogos entre as redes municipais de ensino e as universidades, a permanência dentro do Ministério da Educação (MEC) da coordenadora da Educação Infantil, Rita Coelho, entre 2007 a 2016, e da coordenadora da pesquisa que fundamentou a construção da DCNEI, Maria Carmem Silveira Barbosa, que também ajudou a compor o grupo de pesquisadores da BNCC, possibilitaram continuidade entre as políticas curriculares – DCNEI e BNCC – e favoreceram o desenvolvimento de certo consenso sobre o que se espera de uma Base para a construção de currículos para a educação das crianças de zero a cinco anos.

Aliada a isso, também é preciso destacar a ativa participação do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) no sentido de garantir a centralidade da criança na organização curricular da Base e no alinhamento do texto com as previsões orientadas pelas DCNEI (Brasil, 2009a) (Carvalho de Almeida; Lima Rodrigues, 2020). A participação do movimento também se mostrou determinante para que as alterações realizadas, principalmente, da segunda versão para a versão homologada, não ferissem os princípios que já haviam sido resguardados por meio das diretrizes. Isso não significa a inexistência de discordâncias sobre o documento (Micarello, 2018; Campos; Durli, 2020), mas sua significativa menor proporção em relação às demais etapas da Educação Básica e áreas de conhecimento.

Essa relativa concordância dos estudiosos e profissionais da Educação Infantil pode ter colocado o texto da Base para essa etapa da educação em um lugar de menor interferência de entes externos, tais como membros e organizações da iniciativa privada. Isso não quer dizer que essa etapa estivesse “blindada”, já que a influência de alguns organismos privados, em determinados aspectos do texto,

acabou prevalecendo e provocando mudanças entre as versões preliminares e o documento final (Campos; Durli, 2020).

Ainda assim, o fato de a parte da BNCC referente à Educação Infantil ter sido a que, provavelmente, tenha logrado maior êxito em resistir às mudanças disruptivas de concepção a respeito do que é essencial para essa etapa de educação, em meio às diversas versões propostas, chama atenção e fortalece o intento de pesquisa sobre essa política curricular voltada para o campo.

No que tange à concordância e dissensão sobre a BNCC como um todo, além das percepções da academia e dos membros de organizações paraestatais, é crucial ressaltar o que pensam os profissionais que atuam nas instituições educacionais sobre esse documento. Este é motivo importante para pesquisas sobre a Base.

De acordo com o Relatório da 2ª Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa, desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), criado a partir de dados provenientes da aplicação de questionários às redes que oferecem as etapas de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental, mais de 70% dos diretores, coordenadores e professores percebem os efeitos da BNCC para a centralidade do currículo escolar e mais de 75% dos professores percebem efeitos da Base na sua prática docente. Considerando que a BNCC tem caráter obrigatório, pode ser esperado que os dados da pesquisa revelem a utilização dela pelos professores e gestores e, com isso, seus efeitos na educação. No entanto, a investigação não avança em demonstrar as impressões dos atores educacionais sobre o documento a respeito, inclusive, dos efeitos positivos e negativos dessa adesão, indicando que este pode ser tema para outras pesquisas.

Ademais, foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos, teses e dissertações, sobre o período de 2018 a 2023, em periódicos de relevância para os estudos sobre currículo e para o campo da Educação Infantil, além de uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que demonstrou que ainda são poucos os trabalhos que se propõem a discutir o processo de implementação da BNCC na Educação Infantil, dando voz aos educadores que estão nas instituições escolares, realizando diálogos entre suas práticas e essa política.

Sendo assim, constitui-se como relevante compreender o que pensam os professores e gestores a respeito da BNCC, além de auxiliar no entendimento sobre as práticas vivenciadas nas instituições escolares, em meio a um contexto proposto

de alinhamento entre o PPP, o currículo estadual e/ou municipal e a própria Base. Diante disso, esta investigação teve como finalidade responder à seguinte questão: que percepções profissionais da Educação Infantil possuem sobre a Base Nacional Comum Curricular e seu processo de implementação¹ para essa etapa da educação?

Os desafios aos quais estão sujeitas as instituições na proposição dos diálogos entre a BNCC e seus documentos curriculares justificam a pertinência deste estudo. Na medida em que muitos autores registram o distanciamento das políticas públicas curriculares da compreensão dos docentes como intelectuais transformadores (Lopes; Macedo, 2002; Giroux, 1997), sustenta-se que esta pesquisa pode colaborar para o preenchimento de algumas lacunas existentes nesse debate.

A proposição de uma investigação sobre a BNCC requer reconhecê-la em sua complexidade não só por estar inscrita no campo do currículo, e todos os aspectos que ele denota, tais como suas concepções e correntes, como sua inserção no campo da política curricular e da política pública.

Com isso, esta pesquisa, de acordo com estudos realizados, considera o currículo como práticas de significação e de sentido, envolvendo interações e relações, na construção de pontes entre o saber, o poder, a identidade e a cultura (Moreira; Silva, 2002; Silva, 2005; Lopes; Macedo, 2011). De acordo com Silva (2001), o currículo constrange, inquieta, causa conflitos, constrói diferenças, assimetrias, identidades e subjetivações. Ele define os papéis do professor e do aluno na sala de aula, bem como modifica suas relações (Silva, 2001). Além disso, este estudo percebe o currículo para a Educação Infantil, conforme definido pelas DCNEI, como

[...] um 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, 2009b, p. 01).

¹ Esta pesquisa entende o termo implementação não como um momento estanque, separado e posterior ao momento de formulação da política. Assim como Ball (2009), acredita-se que a política educacional não é implementada, de forma linear, como algo proposto pelo Estado e realizado pela instituição escolar. Como o autor inglês, aqui se compreende o papel atuante e ativo dos profissionais que estão na escola e o trabalho de recontextualização da política que ocorre nas instâncias por que a política transita. Dessa forma, percebe-se que o trajeto percorrido pela política não é sequencial. Cada sujeito envolvido, a seu modo, contribui para a sua consolidação. Assim, a palavra implementação é utilizada por costume no campo das políticas públicas e educacionais, mas com o significado mais próximo à ideia de atuação, como Ball (2009; 2016) entende esse processo.

A importância do currículo nas instituições educacionais, bem como a maneira com que ele afeta o cotidiano de educandos, educadores e de toda a comunidade educacional, faz, geralmente, com que as discussões e as ações em torno dele se construam e se consolidem em formato de políticas públicas, gerando efeitos, de alguma forma, em toda a população.

Com isso, é possível afirmar que as políticas públicas curriculares possuem extrema relevância para todo o sistema educacional, principalmente no que tange à Educação Básica. De acordo com Lopes (2004), as políticas curriculares têm impacto tão grande na educação, reverberando, inclusive, em outras políticas educacionais, que acabam sendo, muitas vezes, compreendidas como a própria reforma educacional.

Para Pacheco (2000b), a política curricular é

a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, e ainda com o papel desempenhado por cada ator educativo na construção do projeto formativo do aluno. (Pacheco, 2000b, p. 140).

Dada a complexidade do exercício de análise de uma política pública, sobretudo de uma política pública curricular, nesta pesquisa foi utilizado o ciclo de políticas desenvolvido por Bowe, Ball e Gold (1992), por compreendê-lo como um método que conseguiu evidenciar a importância da atuação dos sujeitos envolvidos com a prática escolar durante todas as fases da política pública educacional. Isso porque, a partir desses autores, bem como de estudos empreendidos por Ball (2006; 2009; 2010; 2016) e por Mainardes (2006), entende-se que a política pública educacional tem natureza controversa, dinâmica e flexível, ocorrendo em fases que se sobrepõem e não somente se sucedem em um curso crescente e linear.

Com isso, a implementação não consiste em um momento estanque, dissociado das demais etapas de construção de uma política. Rompe-se, portanto, com o paradigma da escola como recebedora e realizadora das políticas educacionais para localizá-la em um lugar de produtora e protagonista desde os processos mais embrionários de sua criação. Como essas posições não estão estritamente delineadas, o senso comum de que “o Estado cria e a escola realiza” não tem lugar na teoria de Bowe, Ball e Gold (1992).

Com base nesses autores, buscou-se, com esta investigação, 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 extremamente complexo e repleto de nuances.

Para isso, desenvolveu-se um recorte, colocando como cerne da investigação a Educação Infantil, considerando que ela representa a primeira etapa da Educação Básica e, portanto, a inserção e a apresentação dos sujeitos à educação formal, ganhando destaque na formação humana, cultural, social e histórica da população. Além disso, o interesse por estudar o currículo e o processo de implementação de uma política curricular na Educação Infantil partiu também da atuação da pesquisadora como coordenadora pedagógica durante a proposição dos debates sobre a configuração das versões preliminares da BNCC e durante seu processo de homologação.

Embora refletir sobre o currículo seja uma tarefa sempre presente na práxis pedagógica, a homologação de uma nova política curricular, com abrangência nacional, como a BNCC, fez com que professores, gestores, pais e educandos repensassem, de alguma forma, o currículo. Assim, a maneira como essa política foi recebida na/pela instituição educacional, bem como a forma com que os profissionais a compreendem, tornaram-se questões fundantes e dignas de respostas sistematizadas com rigor científico e não somente baseando-se em observações espontâneas.

Diante disso, a partir da questão mobilizadora deste estudo, estabelece-se como objetivo geral identificar que percepções profissionais da Educação Infantil possuem sobre a BNCC para essa etapa da Educação Básica e compreender como o processo de implementação dessa política tem se constituído.

Por meio desse objetivo geral, desdobram-se alguns objetivos específicos, quais sejam:

- identificar o que as falas de docentes e gestores revelam sobre as suas percepções acerca da BNCC para a Educação Infantil;
- compreender como tem ocorrido o processo de implementação da BNCC nas instituições de Educação Infantil do município de Coronel Pacheco-Minas Gerais;

- recuperar a trajetória que essa política pública tem realizado nas instituições de Educação Infantil;
- analisar os diálogos entre a BNCC e os documentos desenvolvidos pelas instituições de Educação Infantil, tais como seus PPP e planejamentos pedagógicos;

Visando encontrar respostas para o questionamento principal e atender aos objetivos, a pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso desenvolvido no município de Coronel Pacheco, situado em Minas Gerais.

O estudo de caso justifica-se neste contexto, pois, segundo Alves-Mazzoti (2006), ele se refere a uma pesquisa empírica realizada para compreender fenômenos complexos em seu contexto natural. André (2013) complementa que o estudo de caso é comumente utilizado para analisar um contexto social a partir de suas múltiplas dimensões e dinâmicas, conforme se buscou realizar nesta investigação.

Coronel Pacheco é um município com menos de quatro mil habitantes (IBGE, 2021) e com uma rede educacional pequena que possui 63 (sessenta e três) crianças na Educação Infantil, na pré-escola de 04 e 05 anos², cinco professoras e três gestoras responsáveis por essa etapa da educação na cidade.

Nesse contexto, as participantes desta investigação são as docentes e demais profissionais³ que compõem a gestão da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação (SME-CP). Assim, a amostra corresponde a todo o universo de sujeitos que atuam no magistério na Educação Infantil na SME-CP. Investigar a percepção dessas profissionais sobre a BNCC e o seu processo de implementação é extremamente relevante, dado que, por meio delas, formam-se todos os sujeitos nessa fase da Educação Básica da cidade. Ademais, acredita-se que esta investigação pode contribuir com a literatura sobre os efeitos da BNCC nas práticas docentes e nos processos de gestão escolar de outros municípios com proporções e características semelhantes.

² Coronel Pacheco ainda não possui creches. Logo, as crianças de zero a três anos e onze meses de idade ainda não têm garantido o acesso à educação nesse município.

³ A amostra desta pesquisa é composta integralmente por mulheres, já que os profissionais que atuam no magistério da Educação Infantil em Coronel Pacheco são professoras e gestoras. Por essa razão, faz-se a opção, ao longo de todo o estudo, pela utilização de artigos, pronomes e desinências no gênero feminino.

Assim, para que este estudo fosse desenvolvido, foi utilizada, como técnica de pesquisa, a análise documental. Segundo Flick (2009), os documentos são meios de comunicação, produzidos por alguém, com finalidades pessoais ou institucionais, em determinado período e contexto. Para esse autor, a análise documental se revela como uma abordagem valiosa, trazendo aspectos novos sobre o problema. Porém, também possui limitações, já que os documentos são relativamente frágeis e, a depender da pesquisa, muitas vezes, como única técnica metodológica a ser utilizada, ela pode não suprir as necessidades da investigação, devendo ser combinada com outros instrumentos.

Dessa forma, neste estudo, durante a pesquisa de campo, desenvolveu-se análise dos documentos escolares, tais como o PPP e os planejamentos pedagógicos das professoras, para compreender as percepções das profissionais sobre a Base e sobre o trajeto que essa política vem percorrendo nas instituições pré-escolares desse município.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras e gestoras, com o objetivo de identificar as percepções dessas educadoras sobre o currículo para a Educação Infantil, sobre a parte da BNCC para essa etapa e sobre o seu processo de implementação. A utilização da entrevista como instrumento metodológico adequado a esta investigação decorre da sua natureza interacional, dinâmica e flexível, na qual os sujeitos se sentem seguros e encorajados a expor suas impressões e o pesquisador a coletar os dados de forma espontânea e sutil (Babbie, 2014).

Com isso, em linhas gerais, o desenvolvimento deste estudo pôde demonstrar que as professoras e gestoras da Educação Infantil da SME-CP percebem que a BNCC trouxe melhorias para a educação das crianças e consideram importante a existência de um referencial curricular que possa subsidiar as práticas pedagógicas. Entretanto, suas percepções sobre o percurso desenvolvido pela Base no município, bem como sobre os momentos formativos acerca do documento, deflagram que esse processo não parece ter sido significativo, já que não foram memoráveis para as participantes do estudo. Os efeitos dessa colaboração exígua na produção do texto da Base e da formação continuada incipiente são sentidos na implementação da política nas instituições de Educação Infantil, uma vez que é observado um descompasso entre as falas das educadoras e os documentos pedagógicos das instituições e o arranjo curricular proposto pela BNCC para a educação dos pequenos.

Isso posto, faz-se necessário apresentar a estrutura desta dissertação, que se encontra distribuída em sete seções. A primeira trata-se desta introdução, que é seguida por dois capítulos dedicados à discussão teórica. Em seguida, é apresentado o levantamento bibliográfico realizado. Na sequência, há um capítulo mostrando o percurso metodológico, seguido pelo capítulo de análise dos resultados da pesquisa e, por último, estão dispostas as considerações finais.

Assim, após esta introdução, no segundo capítulo, são abordados os conceitos de política pública, por meio de autores como Dye (2009), Condé (2006) e Saravia (2006). Em seguida, estreita-se a temática das políticas públicas por meio da discussão das políticas curriculares a partir da teoria de Pacheco (1999; 2000a; 2000b). Aliada a isso, é apresentada a metodologia de análise do ciclo de políticas (Ball, 2006; Ball, 2009; Ball, 2010, Ball, 2016; Bowe; Ball; Gold, 1992), como referencial para o estudo do processo de construção da Base, em todos os seus contextos, enquanto política educacional. Por fim, são apresentadas as concepções que o estudo tem sobre currículo, amparadas por autores como Lopes (2004; 2018) Lopes e Macedo (2011), Silva (2001; 2002; 2005) e uma discussão sobre o currículo na/para a Educação Infantil (Kramer, 2002; Kramer, 2014; Kishimoto, s. d.; Oliveira, 2012).

No terceiro capítulo, a BNCC começa a ser analisada, por meio dos contextos enunciados por Stephen Ball e seus colaboradores na abordagem do ciclo de políticas. Assim, na primeira parte do capítulo, é desenhado o contexto de influência de construção da BNCC, a partir dos principais textos legais que a antecederam. Na segunda parte, é analisado o contexto da produção de texto da política, visando explorar como se deu o processo de escrita do documento e de suas quatro versões do texto da Educação Infantil. As discussões desenvolvidas nesse segundo capítulo consideram os escritos de autores como Micarello (2016; 2018), Campos e Silveira Barbosa (2016), Campos e Durli (2020), Meira e Bonamino (2021), Oliveira (2019), entre outros.

O quarto capítulo é composto por um levantamento bibliográfico realizado buscando identificar, nas produções recentes de trabalhos, teses e dissertações, como a Educação Infantil, a BNCC e o seu processo de implementação têm sido relacionados e analisados nos textos acadêmicos publicados no período de 2018 a 2023.

Já o quinto capítulo traz o percurso metodológico de forma detalhada, demonstrando toda a metodologia que foi desenvolvida, justificando a utilização dos instrumentos e técnicas de investigação mobilizados e contextualizando o lócus e os sujeitos da pesquisa.

No sexto capítulo, composto pelos dados encontrados nesta investigação, revela-se o contexto da prática da política, por meio do perfil das participantes, suas percepções sobre a Educação Infantil e sobre o papel da docência nessa etapa, a trajetória da política na SME-CP, as percepções das profissionais sobre a BNCC e os diálogos estabelecidos entre a política curricular e os documentos pedagógicos das instituições. Esse capítulo leva em consideração os estudos desenvolvidos por autores como Kishimoto (s.d), Micarello (2006), Kramer (2002; 2014), Oliveira (2010; 2019), Barbosa *et al.* (2016), Barbosa (2018), Fochi (2018), Fochi (2020), Barbosa e Flores (2020), entre outros.

Por fim, na sétima seção, são desenvolvidas as considerações finais deste estudo, buscando responder à questão proposta neste trabalho, refletir sobre os dados encontrados e sugerir novas temáticas de pesquisa que esta dissertação pode suscitar.

2 POLÍTICA PÚBLICA E POLÍTICA CURRICULAR: DEFINIÇÕES E CONCEITOS

Entendendo a BNCC como uma das principais políticas públicas educacionais da atualidade e percebendo os efeitos que ela produz nas instituições e para professores, gestores, educandos e a sociedade, torna-se relevante estudar seu desenho, desde a criação de sua agenda até a sua implementação.

Para que essa análise seja possível, na primeira parte deste capítulo, será realizada uma discussão sobre política pública, explorando algumas de suas concepções, bem como suas características, fases e forma de análise a partir de autores como Dye (2009), Condé (2006a; 2006b), Saravia (2006), entre outros.

Em seguida, ainda nesta primeira parte, será explorado o ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball e colaboradores (Ball, 2006; 2010; 2016; Bowe; Ball; Gold, 1992), por ser a metodologia de análise adotada neste trabalho, já que se percebe o ciclo como um modelo que compreende a relevância da participação dos sujeitos que estão na instituição educacional durante o processo de consolidação da política.

Na segunda parte do capítulo, serão abordadas, de maneira mais específica, as políticas curriculares, o currículo e o currículo para a Educação Infantil, de modo a estreitar ainda mais essa reflexão em direção à temática principal desta pesquisa.

2.1 O QUE SÃO POLÍTICAS PÚBLICAS?

Para iniciar a reflexão em torno das políticas públicas, é preciso situar as políticas sobre as quais se estará referenciando. Segundo Draibe (2001), o conceito de política pública não se restringe apenas às políticas estatais. Contanto que seja preservada a natureza pública da atividade, o conceito de política pode ser estendido às ações realizadas pela iniciativa privada. Todavia, considerando o objetivo deste trabalho, essa reflexão deter-se-á às políticas públicas desenvolvidas no plano das ações governamentais.

Tendo as ações estatais como foco, Thomas Dye (2009) define as políticas públicas de forma bastante simples. Para ele, as políticas públicas são tudo que o governo escolhe fazer ou não fazer em sua gestão. Assim, as “[...] as políticas públicas

podem regular o comportamento, organizar burocracias, distribuir benefícios, extrair impostos - ou todas essas ações juntas⁴” (Dye, 2009, p. 01, tradução da autora).

Nessa mesma linha de entendimento, Parada (2006) determina que se trata de um conceito amplo, relativo ao poder em geral. Ele afirma que os governos são instrumentos para o desenvolvimento das políticas públicas e que elas correspondem a soluções específicas de como tratar os assuntos públicos. Para o autor, uma política pública de qualidade é aquela que possui um propósito definido democraticamente, que é desenvolvida pelo setor público, mas com a participação da comunidade e da iniciativa privada nas definições, incluindo diretrizes, conteúdos, definições institucionais e previsão dos resultados que serão alcançados.

Saravia (2006) conceitua a política pública como um

[...] fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar a realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório (Saravia, 2006, p. 28-29).

Dando continuidade, ele identifica que a finalidade das políticas pode estar orientada por inúmeras razões, como consolidação da democracia, justiça social, conservação de poder, bem-estar e até a felicidade dos cidadãos. Saravia (2006) ainda apresenta uma perspectiva operacional para o conceito de política pública. Em suas palavras, ela também pode ser definida como

[...] um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (Saravia, 2006, p. 29).

A abordagem utilizada por Saravia (2006) parece pertinente, uma vez que descreve a política pública como um conjunto de ações ou estratégias realizadas a partir do interesse de determinado grupo, com determinado objetivo, visando alterar ou perpetuar a realidade em dado contexto social.

⁴ “[...] public policies may regulate behavior, organize bureaucracies, distribute benefits, or extract taxes – or all these things at once” (Dye, 2009, p. 01, texto original).

Condé (2006) complementa essa ideia afirmando que as políticas não se restringem à legislação, às regras, aos regulamentos e às orientações do poder executivo. Para esse autor, elas possuem um curso intencional de ação, podem ser de curto ou de longo prazo, dão-se em diferentes fases e são contingenciais ao momento e ao ambiente em que são gestadas.

Tanto Condé como Parada (2006) retomam a clareza proporcionada pela língua inglesa na construção e diferenciação dos termos *policy*, para retratar as políticas (na acepção de ação governamental, da administração em prol de determinado setor social), e *politics*, para mencionar a política (definida como a política partidária, determinada pelo movimento político, envolvendo os governantes e os governados). Nesse sentido, Condé (2006) enfatiza que as políticas públicas são fortemente influenciadas pela política (*politics*), não havendo isenção em uma ou outra, mas o estabelecimento de relação entre ambas, devendo ser analisadas em cada situação específica.

Nesse contexto, Souza (2006) interpreta que as políticas públicas se efetivam quando os governos democraticamente instituídos corporificam seus planos eleitorais em ações e programas, produzindo efeitos no contexto social real. Segundo a estudiosa, após ser desenhada, a política poderá se configurar como um plano, projeto, programa, entre outros formatos.

Saravia (2006) exemplifica as denotações que uma política pública pode ter de maneira bastante didática. Para ele, a política pode ser estruturada como

campo de atividade governamental (política de saúde, educacional, comercial), um propósito geral a ser realizado (política de emprego estável para os jovens), uma situação social desejada (política de restauração de centros históricos, contra o tabagismo, de segurança), uma proposta de ação específica (política de reflorestamento dos parques nacionais, de alfabetização de adultos), uma norma ou normas que existem para determinada problemática (política ecológica, energética, urbana), um conjunto de objetivos e programas de ação que o governo tem em um campo de questões (política de produtividade agrícola, de exportação, de luta contra a pobreza) (Saravia, 2006, p. 30).

Além de contribuir explicando o formato do qual a política pode dispor, o autor colabora sintetizando cinco características das quais uma política pública não costuma se furtar: 1) estabelecimento de medidas concretas; 2) definição quanto à alocação de recursos; 3) inserção em um quadro geral de ação; 4) definição do público-alvo; 5)

clareza nas metas e objetivos a serem atingidos, em função das normas e valores que se tem.

Outro ponto destacado por Dye (2009) consiste na análise das políticas. De acordo com ele, é preciso critério no desenvolvimento dessa análise para que o pesquisador não acabe por advogar, defender a política que está estudando. O autor afirma que a análise das políticas públicas consiste em identificar “[...] o que os governos fazem, por que eles fazem e que diferença essas ações têm⁵” (Dye, 2009, p. 04, tradução da autora). Para responder a esses questionamentos, na visão do autor, é preciso, primeiro, descrever a política, depois, indagar sobre as suas causas e determinantes e, por fim, questionar sobre suas consequências, ou seja, os impactos que ela terá, em suma, a realização da sua avaliação.

De acordo com as leituras realizadas, Cayney (2012), assim como o fazem Condé (2006) e Saravia (2006), retrata um certo percurso pelo qual as políticas públicas geralmente transcorrem. Nesse caminho, as políticas passam por fases, etapas ou estágios, a depender da nomenclatura utilizada por cada autor. O percurso definido por cada estudioso, para retratar o caminho feito pelas políticas, apesar de apresentar algumas variações, costuma ser bastante similar. Ao fazer um exercício de síntese, elencando os principais passos evidenciados por esses autores, pode-se dizer que a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação são fases que parecem ser comuns no entendimento deles sobre a trajetória percorrida pelas políticas.

Com isso, pode-se pensar na *agenda* como o momento de identificação do problema a ser solucionado com a política; a *formulação* consiste na etapa de decisão sobre qual caminho será mais efetivo para solucionar o problema identificado e a construção do desenho e do texto da política; a *implementação* inclui o planejamento e a organização dos recursos humanos e materiais necessários, além da própria ação de colocar em prática a política pela máquina administrativa, conforme a estrutura delineada na elaboração e construção da política; e a *avaliação*, que se constitui como o momento de análise sobre o que foi realizado, mensurando os dados e identificando se a política gerou o resultado esperado, necessitando ser continuada, corrigida ou descontinuada (por ter atingido os objetivos ou por não ter tido um efeito positivo).

⁵ “Policy analysis is finding out what governments do, why they do it, and what difference, if any, it makes” (Dye, 2009, p. 04, texto original).

Bowe, Ball e Gold (1992), estudiosos do campo das políticas educacionais, demarcam que estas possuem natureza complexa, controversa e ambígua, que se trata de um campo influenciado por intenções e disputas, em arenas onde se relacionam micro e macroprocessos. Para esses autores, a política educacional é dialética. Isso significa dizer, principalmente, que os estágios de produção e implementação das políticas muitas vezes se atravessam e se confundem, sendo processos contínuos.

Na visão deles, a etapa de produção, ou seja, de construção da política, continua a acontecer mesmo após a legislação ter sido concluída e publicada. Assim, no momento de implementação, a política segue sendo interpretada, reinterpretada, recriada e recontextualizada, uma vez que os atores educacionais não são meros leitores e tradutores das políticas, mas coautores do processo, em alguma medida, uma vez que participam ativamente na sua efetivação.

Bowe, Ball e Gold (1992) propõem a análise das políticas por meio de um ciclo contínuo, em que a trajetória percorrida ocorre de modo dinâmico, pois as etapas não são rígidas, nem demarcadas, mas flexíveis, podendo, inclusive, se sobrepor. O ciclo de políticas é introduzido pelos pesquisadores justamente com a intenção de enfatizar o trabalho de recontextualização que ocorre nas instituições escolares. Assim, conforme a teoria proposta por eles, as políticas não são feitas para as pessoas, mas, sim, desenvolvidas com elas, em um fluxo contínuo.

Para Ball (2009), as políticas não são meramente implementadas, em um processo linear, do texto em direção à prática. A ideia do ciclo se propõe justamente para romper com qualquer perspectiva de linearidade. Em outras palavras,

[...] a imagem implícita na concepção de conjuntos distintos e desconectados de formuladores e implementadores de políticas na verdade serve ao poderoso propósito ideológico de reforçar uma concepção linear de política na qual teoria e prática são separadas e a primeira é privilegiada⁶. (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 10, tradução da autora).

Nesse sentido, Ball (2009; 2016) ainda faz uma argumentação em desfavor da terminologia *implementação*, ao falar sobre o ciclo de políticas e suas fases. O

⁶ “[...] the image implicit in the conception of distinct and disconnected sets of policy makers and policy implementors actually serves the powerful ideological purpose of reinforcing a linear conception of policy in which theory and practice are separate and the former is privileged” (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 10, texto original).

sociólogo defende que tal palavra já traz consigo uma carga epistemológica, empírica e teórica de que o ator escolar somente executa o que está no texto da política, sem o processo de criação que o sujeito faz ao confrontar a política com a prática. Por essa razão, o autor defende a substituição do termo *implementação* por *atuação*, que, para ele, transmite a ideia, de maneira mais adequada, sobre o trabalho criativo que os profissionais da educação realizam na prática, que sempre será distinto do texto da política (Ball, 2016). Isso porque a prática é complexa e cada sujeito possui um olhar singular e contingencial sobre o texto político, agindo sobre ele de maneira dinâmica e ativa. Por isso, para esse estudioso, o ator educacional não irá somente executar o que está presente no documento, mas recontextualizá-lo.

Nesta dissertação, não só se compreende o ponto de vista do professor Stephen Ball, mas se defende essa mesma posição que acredita no potencial do ator escolar para produzir sentidos para a política educacional e recontextualizá-la criativamente, já que a atuação do educador, a partir de suas subjetividades, torna a prática efetivamente mais complexa do que somente a aplicação rígida do texto da política.

Com isso, neste trabalho, utiliza-se o termo *implementação* fazendo sua ressignificação, pois se rejeita veementemente a concepção do professor como executor dos mandos do governo, por meio das políticas públicas educacionais. Ao contrário, ao longo de todo o estudo, o papel criativo e o potencial intelectual dos educadores na produção de sentidos sobre o currículo e sobre as políticas curriculares são demarcados. Assim, atribui-se à noção de atuação proposta por Ball (2009; 2016) a terminologia de *implementação*. Ademais, a escolha por manter esse termo nesta pesquisa se deu simplesmente por se tratar de um termo do conhecimento de todos, comumente utilizado para definir o momento de encontro entre o texto da política e o contexto escolar. Essa opção nada tem a ver com um entendimento de que a política se comporte de forma linear, do governo para a instituição educacional, ou que os agentes escolares somente executem o que o texto da política propõe.

Com esse esclarecimento, afirma-se, dessa maneira, que o conceito de política aqui defendido se dá na perspectiva do ciclo, da trajetória, a partir de Ball (2016). Assim, percebe-se a política

não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas

nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas. (Ball, 2016, p. 06).

A abordagem do ciclo de políticas, em Bowe, Ball e Gold (1992), divide-se em três contextos primários, em que cada um contempla inúmeras arenas de ação, públicas e privadas. São eles: contexto de influência, contexto da produção do texto da política e contexto da prática.

Figura 02 – Ciclo de políticas



Fonte: Elaborada pela autora (2024) a partir de Bowe; Ball; Gold (1992).

O ciclo de políticas proposto pelos autores, a princípio, pode contemplar mais dois outros contextos: contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política, conforme elucida Mainardes (2006). Entretanto, Ball (2009) argumenta que esses dois podem ser incluídos nos contextos da prática e de influência, respectivamente, uma vez que, repensando sobre o assunto, ele identifica que não parece útil fazer essa distinção.

Para o autor, é possível incluir o contexto dos resultados/efeitos dentro do contexto da prática, pois há resultados⁷ que já demonstram seus sinais ainda no contexto da prática, outros que se configuram como uma extensão da prática e há

⁷ Ball (2009) defende que há dois tipos de resultados: os de primeira ordem e os de segunda ordem. Ele classifica os de primeira ordem como aqueles que se referem a alterações na estrutura ou na prática. Já os de segunda ordem referem-se aos efeitos das políticas nas oportunidades, acesso e justiça social. São citados por ele, por exemplo, resultados de primeira ordem como mudanças nas ações e posturas dos profissionais que atuam na prática e os de segunda ordem como aqueles relacionados ao desempenho e a formas de aprendizado.

ainda alguns resultados que aparecerão somente após o transcorrer de um longo prazo. Por esse motivo, para Ball (2009), faz sentido a junção desses dois contextos em um só.

No que tange ao contexto de estratégia política e ao contexto de influência, Ball (2009) afirma que ambos se misturam, podendo, por essa razão, ser conectados. Ele esclarece que o contexto da ação política (estratégia) pertence ao contexto de influência, pois

[...] é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (Ball, 2009, p. 306).

Para fins deste estudo, serão considerados os três contextos primários – influência, produção do texto da política e prática (Bowe; Ball; Gold, 1992), compreendendo que eles contemplam os contextos dos efeitos e de estratégia.

Vale ressaltar que, segundo Ball (2009), a abordagem do ciclo de políticas não consiste na explicação ou descrição das fases percorridas por determinada política. Trata-se de um método, de uma das maneiras de pesquisar, analisar e teorizar as políticas.

Nesse modelo de análise do ciclo de políticas, o entendimento de sua trajetória realizada a partir de contextos que se sobrepõem, de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), não deve ser somente ilustrativo ou teórico, uma alteração na linguagem do processo político, mas, sim, uma representação de mudanças estruturais na relação entre legisladores e os sujeitos que estão na instituição educacional.

Uma maneira de ilustrar essa dinâmica dialógica do ciclo de políticas consiste na percepção de que, durante o processo de construção da BNCC, por exemplo, enquanto política curricular, as instituições, principalmente após a segunda versão do texto, puderam participar da consulta pública, contribuindo com a formulação do texto da política. No processo de implementação, participaram ativamente (ou pelo menos deveriam ter tido sua possibilidade de participação assegurada) da criação dos currículos e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), inserindo aspectos regionais, locais, históricos e contextuais próximos à sua realidade. Além disso, está nas mãos dos professores e gestores a prerrogativa de construir seus planejamentos e suas

aulas a partir do que foi proposto nessa política, garantindo a efetivação ou não da sua implementação.

Até o momento, foram abordados diversos aspectos referentes às políticas públicas, tais como concepções distintas sobre o que elas são, suas características, os formatos que elas podem apresentar e metodologias de análise que elas podem ter (Dye, 2009; Cayney, 2012; Condé, 2006a; 2006b; Saravia, 2006) e o ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 2009; 2016).

Considerando o que foi explorado até aqui, percebe-se que a BNCC, política cujo processo de implementação consiste no foco principal deste trabalho, apresenta os aspectos que a identificam como política pública na visão dos autores trabalhados, já que ela consiste em uma ação governamental, em parceria com outros setores sociais, com um público-alvo definido e objetivo específico a ser atingido: a construção de currículos, e, por consequência, aprendizagens alinhadas em todo território nacional, garantindo a democratização dos saberes os quais todos os educandos têm direito a aprender.

Ela consiste em uma ação contingencial, ou seja, aproxima-se das concepções próximas ao seu tempo e contexto social de criação. Além disso, ela se encontra inserida em uma estratégia de médio a longo prazo para que se cumpra.

Ao identificar a BNCC não só como uma política pública educacional, mas também como uma política pública curricular, é possível deparar-se com outras questões a serem problematizadas nesse documento. Ao se situar no terreno das políticas, ela está sujeita a pontos de vista diversos e a influências de variados setores, que podem levar a muitos debates e conflitos, que irão repercutir, desde o seu estágio mais embrionário, até a análise dos seus resultados e de sua implementação. Somado a tudo isso, ao se inscrever também na arena das políticas curriculares, há o fato de a Base estar imersa em ainda mais contextos de disputas e de relações de poder. Além disso, adquire um caráter mais volátil, pois o currículo é vivo, está em constante movimento, constrói a realidade, produz sentidos, cria discursos, recriando-os o tempo todo (Lopes; Macedo, 2011). Dessa maneira, a política pública da Base, que é também uma política curricular, está ainda mais suscetível à mobilidade.

Assim, considerando todas as nuances que envolvem o currículo e uma política pública curricular, conforme anunciado na introdução do capítulo, esse assunto será tratado na próxima seção, buscando dar profundidade à discussão e tratar os aspectos mais peculiares e específicos que o compõem.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES

Tanto Silva (2001) quanto Lopes (2004) afirmam que o currículo tem tido um caráter central na proposição de políticas educacionais. Macedo (2018a) corrobora esse enunciado e assegura que, ao penetrar no pensamento curricular, adentra-se também na política curricular, “[...] seja porque ele se constitui como uma luta para significar sentidos, seja porque esta significação se refrata nas políticas públicas estatais” (Macedo, 2018a, p. 168).

Para Lopes (2004), as políticas curriculares não devem ser prescritivas – desenvolvidas pelo governo e executadas pela instituição escolar. Segundo a pesquisadora,

as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (Lopes, 2004, p. 111-112).

A produção de sentidos e significados atribuídas às políticas curriculares, no nível da instituição educacional, embora minimizadas e, muitas vezes, subalternizadas, é significativa, visto que a adesão ou negligência à política por parte dos professores pode significar o sucesso ou o fracasso de uma política curricular. Isso porque eles podem traduzir, interpretar e recriar ou até mesmo engavetar, em sua esfera de atuação, uma política de currículo. Além disso, o potencial desses docentes, enquanto intelectuais transformadores, autônomos (Lopes; Macedo, 2002; Giroux, 1997), será maior conforme o modelo de construção da política que será utilizado.

Pacheco (2000b) trabalha com os conceitos de políticas curriculares centralizadas e políticas descentralizadas. Para esse autor, as políticas centralizadas são próximas à lógica *top-down*, ou seja, políticas desenvolvidas de cima para baixo, associadas historicamente com programas que visam à centralização e uniformização da educação. Já as políticas descentralizadas, afeitas à lógica *bottom-up*, ou seja, de baixo para cima, são associadas a uma reforma mais propícia à diversidade social e local da educação.

Na visão do autor, os conceitos de descentralização e centralização estão associados ao poder nas políticas, sendo compreendidos como “[...] instrumentos para a gestão de problemas permanentes, cujas soluções se situam em tempo e contextos específicos” (Pacheco, 2000b, p. 142).

Nessa perspectiva, Pacheco (2000b) descreve quatro modelos de políticas curriculares, que irão se distinguir, principalmente, na democratização e participação dos professores nos diversos contextos de construção da política:

Modelo 1 - Política centralista: Papel determinante da administração central na concepção e operacionalização da política curricular. Trata-se de uma responsabilidade essencialmente política dos órgãos ministeriais já que a responsabilidade profissional do professor reside na implementação de orientações e programas definidos *urbi et orbe* na base de um complexo quadro normativo.

Modelo 2 - Política descentralista: Papel predominante dos territórios locais na contextualização da política curricular mediante a concepção, implementação e avaliação de projetos curriculares, que são recontextualizados em função de orientações políticas que asseguram a igualdade.

Modelo 3 - Política centralista e descentralista: Prevalece a perspectiva normativa. Política curricular descentralizada no nível dos discursos, mas recentralizada no nível das práticas. A prática curricular é autônoma no discurso e nos textos, mas é definida e regulada pela administração central através do estabelecimento de referenciais concretos. Os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projetos curriculares que são administrativamente controlados.

Modelo 4 - Política descentralista e centralista: Predominância das componentes profissional dos atores e institucional dos territórios locais. A descentralização se verifica tanto nos discursos como nas práticas curriculares. A administração central define os referenciais da política curricular, mas entrega aos territórios locais a recontextualização, que se realiza pela articulação do que pode ser face ao que deve ser (Pacheco, 2000b, p. 142-143).

A partir dos modelos propostos por Pacheco (2000b), é possível categorizar as políticas curriculares pela forma como o processo decisório é feito em nível mais local ou central. De acordo com o pesquisador, não há um consenso entre a localização do poder e das responsabilidades ou competências, podendo ser estas mais próximas dos políticos ou dos profissionais.

O autor advoga que o principal ponto da descentralização da política educacional consiste na territorialização das decisões, considerando a diversidade

dos sujeitos e a multiplicidade dos discursos. A delimitação de quão centralizada ou descentralizada uma política pode ser, muitas vezes, é difícil de dimensionar. Acredita-se que os quatro modelos apresentados podem ser classificados em uma ordem de progressão gradual, em que a centralização do poder é mais intensa ou mais distribuída localmente, conforme a ilustração a seguir:

Figura 03 – Escala de graduação das políticas centralistas ou descentralistas a partir de Pacheco (2000b)



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Considerando a difícil mensuração dos limites de localização de poder dentro de uma política, tornando “o enquadramento” de uma política curricular nem sempre consensual ou, até mesmo nem sempre possível, dado que a implementação de uma política curricular é bastante fluida, complexa e que pode se transformar a todo momento, nesta pesquisa, em um exercício quase didático, acredita-se que a BNCC esteja localizada a partir do Modelo 4 – Política descentralista e centralista, com algumas características próprias do Modelo 3 – Política centralista e descentralista, definidos por Pacheco (2000b).

Essa proposição se dá, pois, no nível dos discursos, nas suas finalidades, a Base é somente um documento com referenciais nacionais acerca do que é básico e daquilo que toda criança deveria aprender, a partir do qual os estados e/ou municípios deveriam criar seus currículos, as instituições suas propostas pedagógicas e os professores seus planos de aula, complementando, ainda, com o que é específico de cada região e realidade local, aproximando-se, assim, do modelo 4, que reforça essa possibilidade de recontextualização que irá ocorrer no nível da instituição educacional e pela atuação docente.

Entretanto, é sabido que a BNCC produz efeitos em outras políticas curriculares, como, por exemplo, a política nacional do livro de didático e as políticas de avaliação em larga escala, que estão alinhadas à Base e que, muitas vezes, exercem um papel de controle, acabando por conformar e minimizar a autonomia docente. Como lembra Pacheco (1999, p. 61), “[...] a avaliação é um poderoso mecanismo de centralização curricular, pois quem avalia controla conteúdos, objetivos e atividades” [...], localizando-se, por esse aspecto, a BNCC em uma política mais próxima ao modelo 3.

Na parte da BNCC destinada à Educação Infantil, acredita-se que ela tende a se localizar de forma mais próxima ao Modelo 4, visto que, ao seguir uma lógica diferenciada das demais etapas, propondo a organização curricular por campos de experiências, ela permitiria o desenvolvimento de um trabalho mais autônomo pelo docente, na direção daquilo que é importante para a criança aprender em determinado momento, considerando suas experiências, seu contexto, seus interesses, seu desenvolvimento e suas subjetividades. Além disso, a inexistência (pelo menos até o momento) de avaliações externas para essa etapa corrobora essa ideia.

No entanto, não se devem desconsiderar as constantes investidas para aproximar a Educação Infantil da sistemática do Ensino Fundamental, como, por exemplo, com as “sínteses de aprendizagem⁸” no final da parte da BNCC para a Educação Infantil, caminhando para o que se espera de uma regulação e controle. Além disso, vem acontecendo, mesmo na Educação Infantil e com o arranjo curricular proposto pela BNCC, em alinhamento com as DCNEI (Brasil, 2009a), a distribuição de livros didáticos para que os professores possam seguir, indo de encontro às orientações de que o trabalho pedagógico deve partir da criança e não dos conteúdos. Exemplos como os citados, no mínimo, acendem um alerta perante a busca de adaptar a Educação Infantil aos demais segmentos e, por consequência, tornar as decisões sobre suas práticas curriculares mais centralizadas.

Os estudos de José Pacheco (2000a; 2000b) defendem políticas curriculares mais próximas ao modelo descentralista, já que, para ele, a política em educação não pode ser inteiramente controlada pelo Estado, pois a participação dos diversos atores educacionais traz aspectos muitas vezes inimagináveis para quem formulou a política.

⁸ Esse recurso utilizado a partir da terceira versão da BNCC será melhor explicado no capítulo 3.

Isso porque, como o próprio Pacheco (2000a, p. 77) lembra, “[...] as políticas são imperfeitas e simples e a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável”.

Para Pacheco (2000b), defender a política mais descentralizada não incorre em desconsiderar a possibilidade de um currículo nacional, desde que seja discutido o processo de “referencialização”, ou seja, o processo de criação desses referenciais. Outro aspecto que ele coloca como central é que sua defesa por um currículo nacionalmente proposto não parte de uma agenda neoliberal e, sim, do desenvolvimento de um currículo que represente “[...] a existência de uma cultura comum, conciliável com a construção de projetos curriculares orientados para a democratização e equidade [...]” (Pacheco, 2000b, p. 154).

Assim, nesse ponto, o processo de criação dos referentes que irão compor o currículo comum demonstra sua importância, pois, para legitimar os interesses comuns e as pluralidades dos projetos locais, os sujeitos que estão nas instituições escolares também precisam ser ouvidos e não só os ditos especialistas.

A participação dos professores e demais profissionais da educação em todos os processos e fases que envolvem uma política curricular foi largamente explicitada na seção anterior e complementada nesta seção (Bowe; Ball; Gold, 1992, Ball, 2009; 2016 e Lopes, 2004). Entretanto, a forma como os sujeitos participam das políticas e desse processo de “referencialização” (Pacheco, 2000b) também merece explanação.

Bobbio, Mateucci e Pasquino (1998), no Dicionário de Política, abordam o verbete “Participação Política” de forma generalizada para as políticas públicas como um todo, mas o sentido por eles atribuído pode ser associado também às possibilidades de participação dos sujeitos nas instituições educacionais perante uma política pública curricular. No dicionário, a participação política pode ter diferentes conotações, uma vez que, para os autores, é possível participar de uma política de forma bastante diversa, assumindo-se desde a função de espectador, coadjuvante, até a de protagonista.

Para os estudiosos, há, no mínimo, três níveis de participação política: presença, ativação e participação. A *presença* serve para designar a maneira mais frágil de participação, ou seja, a mais marginal. Nela, o sujeito participa de forma passiva, apenas com sua presença, não incorporando nenhuma contribuição pessoal para a ação política da qual está fazendo parte. A *ativação* refere-se à participação que o sujeito realiza apenas cumprindo as atribuições as quais lhe foram delegadas. Já a *participação*, definida no sentido estrito do termo, consiste na maneira de

participação na qual o sujeito efetivamente contribui para a tomada de decisão em uma política.

Neste estudo, as três formas de participação expostas por Bobbio, Mateucci e Pasquino (1998) podem ser relacionadas à teoria de centralização e descentralização do poder de Pacheco (2000b), segundo a qual quanto mais descentralizada uma política for, em sentido estrito, mais forte a participação dos atores educacionais deve ocorrer.

Ainda que a política seja desenhada de forma descentralizada, a comunidade escolar precisa ocupar seu lugar e garantir sua participação nos momentos de proposição das políticas curriculares, atuando ativamente em todos os contextos e não somente nos momentos de implementação.

É sabido que as demandas do magistério são altíssimas: cargas horárias extenuantes, condições de trabalho precarizadas, entre vários outros fatores que subalternizam e sobrecarregam a carreira do professorado. Além disso, soma-se o fato de 77,1% da força de trabalho docente ser feminina (Brasil, 2023), parcela da sociedade que vive as mazelas da desigualdade de gênero estrutural, incorporando ao seu cotidiano a dupla ou até tripla jornada.

No entanto, reforça-se que é preciso disponibilidade, dentro da carga horária do professor, de tempo previamente definido para que o planejamento curricular seja refletido, discutido e desenvolvido de forma compartilhada, preservando a autoria docente nas políticas de currículo. Assim, quando esse espaço é assegurado, ele precisa ser ocupado pelos professores, que não devem se furtar dessa possibilidade, garantindo não só a descentralização da política curricular, mas a autonomia dentro do seu próprio trabalho.

Ao longo de toda explanação feita acerca das políticas públicas, é possível perceber que, por serem muito complexas, podem envolver debates, momentos de tensões e de conflitos. Na política curricular, esses embates são potencializados pelas diferentes percepções sobre currículo e sobre o que é relevante ou não contemplar em seus documentos.

As diferentes percepções curriculares influenciam sobremaneira as políticas de currículo, uma vez que refletem significativamente as concepções de educação, de instituição educacional, de sociedade, de educador, de educando, de ensino, de aprendizagem, enfim, influenciam as concepções que se tem sobre os seres humanos que se pretende formar e sobre o mundo que se almeja construir.

Por esse motivo, o currículo (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2001; Moreira; Silva, 2002; Silva, 2005) e, de maneira mais específica, o currículo da Educação Infantil (Kramer, 2002; Kramer, 2014; Kishimoto, s.d; Oliveira, 2012), serão discutidos na próxima seção.

2.3 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E PERSPECTIVAS

Como muitas são as definições de currículo, pode haver diversos posicionamentos e teorias a respeito da sua constituição, além de distintas concepções sobre o seu significado no cotidiano acadêmico e escolar (Lopes; Macedo, 2011). Assim, não se trata de algo neutro, mas, sim, realizado em meio a tensões e relações sociais e de poder, tendo um caráter político e histórico, não envolvendo apenas a simples seleção de conteúdos.

Para Macedo (2018a), a teoria curricular é heterogênea e contingencial. Isso quer dizer que não se trata de uma teoria pronta e acabada, mas de teorias que são construídas levando em consideração condicionantes como o contexto cultural e o tempo nos quais se situam.

Tomaz Tadeu da Silva é um dos principais nomes acerca da temática do currículo no Brasil não só por explicar as teorias curriculares, mas, sobretudo, por conseguir evidenciar a complexidade que esse conceito possui. Segundo o autor, o currículo é entendido como uma prática essencialmente cultural, de significados, discursiva, viva, algo que não está pronto e acabado. Para esse estudioso,

[...] o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (Silva, 2001, p. 27).

Na Educação Infantil, durante muito tempo, houve muito receio a respeito da temática do currículo. De acordo com Oliveira (2010), isso se deu em função de muitos profissionais das escolas, especialistas, entre outros, acreditarem que o termo remetia a uma lógica escolarizante, prescritiva e muito sistemática, mais próxima ao trabalho desenvolvido com os educandos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Por esse

motivo, acabavam insistindo na “proposta pedagógica” como uma terminologia mais adequada às práticas desenvolvidas com as crianças.

Todavia, o avançar das normativas no campo da Educação Infantil, principalmente com a sua integração à Educação Básica, e o acirramento das políticas curriculares, ou pelo menos de sua previsão nos ordenamentos legais, impuseram o uso da terminologia currículo a essa etapa, conforme exposto por Oliveira (2010, p. 04, grifo nosso): “[...] a integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal *impõe* à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico” .

Considerando a situação, Kramer (2002) realiza uma discussão importante, apresentando a percepção de autoras que são referências na Educação Infantil nacional, acerca das terminologias *currículo* e *proposta pedagógica*. A partir dessa análise, ela conclui que Ana Melo, Maria Lúcia Machado e Tizuko Morchida Kishimoto, apesar de reconhecerem a similaridade entre os termos, fazem uma diferenciação entre eles, ao passo que ela mesma (Sônia Kramer) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira não percebem diferença conceitual entre as duas nomenclaturas. Nesta dissertação, é adotada a mesma visão de Kramer (2002), atribuindo ao currículo e à proposta pedagógica a mesma significação, sem, contudo, desconsiderar o caminho percorrido pelo campo da Educação Infantil na busca pelo respeito às especificidades curriculares que a educação da criança de zero a cinco anos possui.

Nesse sentido, acredita-se que o currículo na Educação Infantil inclui

definições sobre o tipo de escola que se deseja, o que se pretende oferecer, a forma de administrá-la, o contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico em que se insere; trata das relações da escola e seu currículo com a sociedade como um todo, as metas, os conteúdos, os recursos, a avaliação, o desenvolvimento de estratégias e modos de planejar e implementar o currículo, se orientado para a resolução de problemas, para o desenvolvimento infantil ou para experiências institucionais nacionais ou domésticas (Kramer, 2002, p. 71).

Kramer (2002) ainda cita Kishimoto (2001) para complementar que o currículo irá abranger tudo aquilo que for oferecido em forma de aprendizagem para a criança, incluindo conceitos, ações, procedimentos, metodologias e formas de avaliação. Ela prossegue afirmando que, ao conceber um currículo, é preciso indagar: a que criança

ele será proposto? O que será ensinado? Como isso será feito? Qual a concepção de educação ao qual se inscreve? Como a aprendizagem será avaliada?

Nessa perspectiva, Kishimoto (s.d.) defende que, na Educação Infantil, a concepção de currículo é determinada pelo entendimento que se tem de educação e, sobretudo, por como se percebe a criança, visto ter ela um papel central na proposição curricular.

Esta dissertação também leva em consideração, conforme pontuado ainda na introdução, o conceito de currículo defendido nas DCNEI (Brasil, 2009a), que o percebe como todas as práticas que são desenvolvidas com a criança, reconhecendo-a como sujeito cultural, social, histórico e de direitos, de modo a explorar seus saberes e experiências na articulação com os conhecimentos dispersos pela sociedade (Brasil, 2009).

Segundo estudos empreendidos, a criança é entendida como um sujeito histórico, social, cultural e detentor de direitos. Ela é um ser ativo, dotado de curiosidade, criatividade, saberes, que brinca e interage com o mundo, transformando a realidade, enquanto também é transformada por ela (Oliveira, 2010; Kramer, 2014; Kishimoto, s.d.).

Kramer (2002) traz uma percepção definida por Zilma de Moraes Ramos de Oliveira sobre a criança. Para ela, a criança, sob a ótica sociointeracionista, é vista como cidadã e, portanto, detentora do direito a integrar ambientes que a estimulem, construindo sentidos e significados sobre formas de pensar e de sentir. A autora afirma que é nesse espaço que serão realizadas as interações e as práticas educativas. Nesse caminho, o currículo é compreendido como

um roteiro de viagem coordenada por um parceiro mais eficiente⁹: o educador ou o professor. Atividades são programadas, estruturando um cotidiano dinâmico, agradavelmente disciplinado pela adequada participação de todos, em clima de autonomia e cooperação (Kramer, 2002, p. 72).

O currículo construído nessa perspectiva, que tem a criança como protagonista e a educação baseada na escuta interessada do que o educando tem a dizer, de

⁹ Para fins deste trabalho, acredita-se que o termo “eficiente”, utilizado pela autora, tenha a conotação de experiência, maturidade e formação acadêmico-científica e cultural mais robustas, características possíveis a um adulto e em processo de desenvolvimento em uma criança.

acordo com Kishimoto (s.d.), é denominado como “currículo emergente”, pois os conteúdos trabalhados nesse currículo emergem dos interesses dos pequenos. Conforme a autora, essa expressão tem origem na Educação Infantil da Itália, país cuja influência é bastante presente nas práticas educacionais para a infância no Brasil.

Esse currículo baseado nos interesses das crianças corresponde às práticas educativas a partir das experiências desenvolvidas por Dewey (1976, *apud* Kishimoto, s.d.). Para esse autor, as experiências são intrínsecas à vivência humana e não se restringem ao aprendizado do mundo empírico. Elas mudam a subjetividade das crianças, ao criarem hábitos que contribuem para a formação emocional e intelectual dos sujeitos.

Kishimoto (s.d.) demonstra que o currículo fundamentado em experiências não é baseado em um espontaneísmo vazio, estando, ao contrário, sujeito a um planejamento por parte do professor e do diagnóstico de quais experiências do cotidiano infantil são relevantes para serem ampliadas e sistematizadas pelo grupo. Em suas palavras:

Se um conteúdo temático que emerge da experiência da criança precisa de continuidade para o crescimento do conhecimento, requer-se processo educativo, por meio do planejamento de programas ou planos que propiciem essa ampliação ou reconstrução e reorganização da experiência, com a participação ativa da criança. (Kishimoto, s.d., p. 07).

Essa tarefa de curadoria das experiências infantis, na busca por aquelas que serão aprofundadas e terão continuidade nas práticas de sala de aula, é extremamente desafiadora e requer um plano bastante definido sobre aspectos como os materiais que serão utilizados, o espaço que será definido, o tempo a ser destinado e as interações que serão realizadas (Kishimoto, s.d.).

Para que o professor consiga realizar essa seleção, é preciso que ele esteja atento e seja bastante observador. Para Kramer (2014), requer, sobretudo, que ele conheça as crianças, saiba identificar o que elas gostam, aquilo que elas sabem, o que elas conhecem, seus contextos culturais e sociais, perceba como é sua vivência em família e seja sensível ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Apesar dos diálogos empreendidos sobre o currículo para a Educação Infantil e o entendimento da criança como produtora de cultura, muitos professores, ainda nos dias atuais, dão suas aulas utilizando métodos mais mecânicos, trabalham de forma

mais massiva, focados na repetição, regidos pela absorção de conteúdos simplificados e estanques ou, ainda, por meio da sequência de datas comemorativas determinadas pelo calendário civil e comercial. Essa situação não se restringe às salas de aula, no interior das instituições educacionais, como relata Oliveira (2019). De acordo com a autora, a Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), do Ministério da Educação, desenvolveu um estudo de 220 propostas curriculares municipais, que demonstrou que

a maioria delas já mencionava as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), mas na descrição de possíveis práticas docentes junto às crianças, ainda traziam modelos mecânicos de realização de atividades, ou atividades copiadas de propostas no Ensino Fundamental (Oliveira, 2019, p. 77).

Essa vertente de trabalho, em que se parte de um conhecimento já pronto, definido e acabado, estabelecido pela ótica do adulto e sem considerar o ponto de vista da criança, vem de uma concepção arraigada na escola tradicional. Trata-se de uma proposição curricular que não contribui para a construção da autonomia do educando e nem o reconhece como um ser singular, dotado de interesses, imaginação e de direitos (Brasil, 2016a).

Com isso, é possível perceber que, na Educação Infantil, assim como nas demais etapas da Educação Básica, os sentidos sobre o currículo são negociados por pensamentos e discursos que nem sempre são coesos. Por esse motivo, na perspectiva de defender o currículo para a infância como uma prática tendo a criança como ponto de partida e de chegada, respeitando a sua diversidade cultural, valorizando e reconhecendo as suas especificidades, é necessário garantir espaço de participação ativa nas disputas e debates não só sobre currículo, mas também na arena das políticas curriculares, já que elas muitas vezes costumam formar e/ou conformar as práticas educativas que serão desenvolvidas nas instituições educacionais.

No Brasil, hoje, esse espaço é ocupado, principalmente, pela BNCC, política curricular vigente, que, através do pacto interfederativo, de alguma forma, faz parte da realidade e do cotidiano de todas as instituições nacionais de educação da atualidade.

3 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E A PARTE DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL¹⁰

De acordo com Ball (2006), as políticas colocam em voga os problemas existentes na sociedade, os quais serão resolvidos dentro de seu contexto. Para ele, as políticas não explicitam o que fazer, “[...] elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (Ball, 2006, p. 26).

Para que a política consiga atingir às expectativas definidas por ela, conforme abordado no capítulo anterior, ela segue um trajeto, composto por fases interrelacionadas. Bowe, Ball e Gold (1992) não as definem como etapas, mas como contextos, dividindo-os em três: de influência, da produção do texto da política e da prática. Cada contexto envolve conflitos, debates e confrontos próprios das arenas e grupos de interesses que estão relacionados a eles (Mainardes, 2006).

Nesta pesquisa, a parte do texto da BNCC referente à Educação Infantil será investigada a partir desses contextos. Assim, neste terceiro capítulo, serão abordados os contextos de influência e da produção do texto da política que possibilitaram que o documento da Base fosse construído. Já o contexto da prática é apresentado durante o momento de análise dos dados, buscando identificar e compreender as concepções de profissionais da Educação Infantil sobre a Base e seu processo de implementação para essa etapa de ensino.

3.1 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: O PERCURSO DESENVOLVIDO PELA EDUCAÇÃO INFANTIL ATÉ A BNCC

De acordo com Mainardes (2006), é no contexto de influência que as políticas educacionais são gestadas, ocorrendo nele a definição das finalidades as quais se

¹⁰ Embora a construção do título deste capítulo pareça um tanto quanto inadequada, a utilização da expressão “[...] a parte da BNCC para a Educação Infantil” serve ao propósito de demarcar que a BNCC é um documento único, ou seja, trata-se de uma Base para toda a Educação Básica, não havendo que se falar em “a Base para a Educação Infantil ou a “BNCC do Ensino Médio” ou, ainda, “a BNCC do Ensino Fundamental”. Trabalha-se, neste estudo, com o entendimento de que, a partir das determinações legais, principalmente da LDB (Brasil, 1996) e do PNE (Brasil, 2014), buscou-se construir um único documento, uma única política curricular que, ainda que resguarde especificidades (e até as controvérsias) intrínsecas a cada etapa, possui certa unidade, alinhamento e expectativas relacionadas ao currículo, à formação dos sujeitos, da sociedade e até mesmo da instituição educacional, em uma direção comum (Oliveira, 2019).

pretende alcançar. Nessa fase, as disputas podem ser intensas e a participação dos partidos políticos, governos e entes legislativos é central. Os organismos internacionais, a mídia e os membros da sociedade civil também são fortes influenciadores nesse processo.

Nas palavras de Bowe, Ball e Gold (1992):

o primeiro contexto, o contexto de influência, é onde a política pública é normalmente iniciada. É aqui que os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, o que significa ser educado. As arenas privadas de influência são baseadas nas redes sociais dentro e fora dos partidos políticos, dentro e fora do processo legislativo. Aqui são estabelecidos os principais conceitos políticos¹¹ [...] (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 19-20, tradução da autora).

No que tange à Educação Infantil, as políticas públicas que antecederam a BNCC são peças estruturais na fundação desse documento curricular e compõem o seu contexto de influência. Um exemplo significativo disso consistiu na definição, feita pelos estudiosos e profissionais da área, de que a parte da BNCC para a Educação Infantil deveria partir do que já havia sido construído nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009b), conforme afirma Oliveira (2019). De acordo com a autora, essa foi uma maneira, inclusive, de respeitar o movimento de construção de identidade do campo da Educação Infantil.

Além disso, conforme explicitado acima por Ball e seus colaboradores (1992), o contexto de influência é o momento da política em que os agentes lutam para estabelecer as finalidades sociais da educação, e, nesse sentido, o campo da Educação Infantil já demonstrava estar amadurecido em relação aos pontos considerados essenciais na busca por resguardar os direitos de aprendizagem das crianças, enquanto as legislações, as diretrizes, os textos oficiais pareciam estabelecer certo diálogo em favor desses pontos, o que influenciou as principais escolhas que se sagraram vitoriosas na formulação do texto da BNCC (Micarello, 2016; 2018; Oliveira, 2019).

¹¹ The first context, the context of influence, is where public policy is normally initiated. It is here that policy discourses are constructed. It is here that interested parties struggle to influence the definition and social purposes of education, what it means to be educated. The private arenas of influence are based upon social networks in and around the political parties, in and around Government and in and around the legislative process. Here key policy concepts are established [...] (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 19-20, texto original).

Com isso, o recorte utilizado para a realização da análise desse contexto retoma a Constituição Federal (Brasil, 1988) e se dirige até o início da formulação do texto da Base com a publicação da Portaria nº 592, que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC (Brasil, 2015a). Esse período pode ser usado como referência do contexto de influência da Base, pois, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, veio também a previsão da fixação de conteúdos mínimos e de uma formação básica comum.

A Constituição significou um marco histórico e político para a sociedade brasileira. No campo educacional, entre outros avanços, em seu artigo 205, reconheceu o direito à educação, inserindo-a como dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Para Micarello (2018, p. 81), a Constituição é “[...] o marco legal que consagra a luta da sociedade civil organizada por direitos e pelo pleno exercício da cidadania em qualquer idade”.

Com a publicação da Constituição, a década de 1990, de acordo com Pavezi (2014), foi marcada pela reestruturação do Estado brasileiro. Essa reestruturação trouxe, segundo a autora, um aumento na elaboração das políticas educacionais, impactando também as políticas voltadas à Educação Infantil.

Com isso, dois anos após a promulgação da Constituição, foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), visando perpetuar os direitos garantidos na Carta Magna. Segundo Ferreira (2000), o ECA foi importante, por trazer uma nova perspectiva sobre a criança, enxergando-a não como um pequeno adulto, mas como uma criança com direito de ser criança. O estatuto garantiu a ela o direito de brincar, de conhecer, de se desenvolver, o direito ao afeto, além do estabelecimento de regras para evitar desvios de verbas, violações aos seus direitos e a fiscalização das políticas públicas dedicadas a esse público.

Em 1994, durante o governo de Itamar Franco, foram publicadas algumas obras direcionadas à Educação Infantil. A primeira foi a “Política Nacional de Educação Infantil” (Brasil, 1994a), que, segundo Pavezi (2014), voltava-se para a necessidade de expandir o acesso a escolas e creches para as crianças de zero a seis anos, à medida que também possibilitava a inserção da mulher no mercado de trabalho.

Em seguida, ainda em 1994, foi publicado pelo então Ministério da Educação e do Desporto um conjunto de textos de vários autores reunidos na obra “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” (Brasil, 1994b).

Já em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi publicado o documento “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil” (Brasil, 1996b). Para Paschoal (2009), tais documentos foram relevantes para o campo da Educação Infantil, pois buscavam aprimorar a organização e o desenvolvimento do trabalho de seus docentes.

Dando continuidade, no final de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, para além de reafirmar a educação como direito, estabeleceu as competências e a organização, em regime de colaboração, das redes de ensino, entre a União, os estados e os municípios, distribuindo os níveis e as etapas da educação entre os entes (Brasil, 1996a). Com isso, no que confere à Educação Infantil, os municípios foram responsabilizados por oferecê-la em creches e pré-escolas. No entanto, a sua prioridade ainda seria com o Ensino Fundamental, relegando a educação para a infância ao segundo plano.

Além disso, ao não declarar, durante o período da sua elaboração, a Educação Infantil como obrigatória, essa etapa acabou por assumir, de acordo com Pavezi (2014), um caráter privatista, já que a rede pública não conseguia suprir a demanda por instituições educacionais para as crianças de zero a seis anos, acarretando um severo crescimento de creches e pré-escolas privadas.

Porém, ainda assim, a LDB representou grande avanço para a educação brasileira. Uma das conquistas trazidas por ela consistiu na declaração da União como responsável pela criação de diretrizes que norteassem os currículos da Educação Infantil e das demais etapas da Educação Básica (Brasil, 1996).

Dando sequência, em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). De acordo com a carta direcionada ao professor no início do texto do documento, o RCNEI é parte integrante da série Parâmetros Curriculares Nacionais. Porém, enquanto os últimos são direcionados aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Médio, os Referenciais são voltados para o atendimento da primeira etapa da Educação Básica, englobando creches e pré-escolas.

De acordo com Kishimoto (s.d.) e Oliveira (2012), conforme mencionado no capítulo anterior, o termo “currículo” não fazia parte do vocabulário da maioria das creches e pré-escolas no Brasil, que, comumente, utilizavam-se de expressões como proposta pedagógica para se referirem aos documentos curriculares presentes nas instituições. Assim, segundo as autoras, o termo começa a ser socializado na

Educação Infantil com a publicação do RCNEI (Brasil, 1998) e das DCNEI (Brasil, 1999).

O RCNEI conta com três volumes: o primeiro apresenta as principais concepções que o texto traz, tais como infância, educação, instituição educacional e os objetivos gerais da EI; o segundo contempla os processos que favorecem a construção da identidade e da autonomia das crianças pequenas; o terceiro está relacionado ao âmbito da experiência “Conhecimento de mundo”, visando ao trabalho com as diferentes linguagens: “Movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática” (Brasil, 1998, p. 08).

O RCNEI constitui-se como um documento que traz orientações para além dos conteúdos curriculares, expondo concepções e trabalhando estruturalmente questões caras à Educação Infantil e à sua organização. Ele tem, assim, um caráter formativo, tendo sido, inclusive, segundo Kishimoto (s.d.), amplamente divulgado e utilizado em processos formativos para os professores.

O referencial e os parâmetros, como sugerido por seus nomes, não eram documentos de natureza compulsória. Conforme afirma Pavezi (2014), o RCNEI era uma proposta aberta e flexível. Assim, foi definida como uma orientação curricular, que, em tese, possibilitaria a criação de currículos mais adequados às realidades locais e aos professores uma prática mais próxima da diversidade cultural existente em suas turmas.

Essa perspectiva mais aberta, de uma política pela qual gestores e docentes poderiam se guiar para a construção de currículos, sem o selo da obrigatoriedade, poderia ser associada ao que os autores Bowe, Ball e Gold (1992, *apud* Mainardes, 2006) denominaram como estilo de texto *writerly*, em que o leitor seria um coautor da política e um intérprete criativo da proposta.

Entretanto, conforme assinalou Moreira (1996), ainda durante o processo de consolidação da política dos Parâmetros e do Referencial, muitas vezes, o professor, pressionado a cumprir as determinações que acompanhavam a publicação de uma política como essa, acabava por não exercer a flexibilidade que ela poderia oferecer.

Além disso, o RCNEI foi destacado por Kramer (2002, p. 70) como um documento “[...] alvo de intensa controvérsia acadêmica [...]”, no que diz respeito ao conteúdo e também à implementação.

Seguindo a linha do tempo que está sendo desenvolvida, no ano seguinte, 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(Brasil, 1999). Tratou-se de um documento simples, porém obrigatório, o qual deveria guiar as instituições de Educação Infantil, contendo quatro artigos e oito diretrizes, mas que representou alguns avanços legais para a educação dos pequenos, até então. O texto abordava questões como princípios, concepções, organização das instituições, articulação, avaliação e formação docente. Além disso, a legislação valorizou a relação entre a educação e cuidado, conceitos bastante caros à educação na infância (Damke, 2018).

Em 2001, dando continuidade à exploração do contexto de influência que antecedeu a criação da Base, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2011 teve grande relevância, visto que teceu um diagnóstico da Educação Infantil da época e propôs metas para essa etapa, consolidando a importância da educação para a infância na formação do sujeito e estabelecendo projeções para que ela se materializasse.

No momento de publicação do PNE (Brasil, 2001), a Educação Infantil era constituída pelas crianças de 0 a 6 anos de idade, sendo clara a função assistencial que o ensino da criança ainda exercia:

Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso país, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, esse plano propôs que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa (Brasil, 2001, p. 12).

Além disso, a formação docente e a questão estrutural dos espaços escolares eram centrais: “A maioria dos ambientes não conta com profissionais qualificados, não desenvolve programa educacional, não dispõe de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados” (Brasil, 2001, p. 08). Nesse período, a Educação Infantil permanecia como não obrigatória, mas era referida como um direito no que tange à busca pela universalização do ensino, especialmente para crianças de 4 a 6 anos de idade.

Assim, a principal meta desse Plano para a Educação Infantil era ampliar a oferta, atingindo, em dez anos, 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5

anos. Como, na arena das políticas educacionais para essa etapa, direito proclamado não necessariamente é um direito efetivado, as metas previstas nesse plano para essa etapa, de acordo com Campos e Silveira Barbosa (2016), não se cumpriram.

Em 2006, durante o segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Ensino Fundamental foi ampliado, passando a ser composto por 9 anos de escolarização, por meio da Lei nº 11.274, que alterou o artigo 32 da LDB (Brasil, 2006). Com isso, a Educação Infantil passou a ser composta pela educação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Já em 2009, finalmente, foi reconhecida a obrigatoriedade da Educação Infantil, por meio da Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009b). Nela foi instituída a educação gratuita e obrigatória do período compreendido entre 04 e 17 anos de idade, ou seja, a partir dessa data, a Educação Infantil e o Ensino Médio foram definidos como dever do Estado a ser garantido para todos os sujeitos.

Como reflexo desse reconhecimento, ainda em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a) foram reformuladas. Mas a Educação Infantil não foi a única etapa da Educação Básica a ter suas diretrizes renovadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio também foram revisadas e republicadas em 2010 e 2012, respectivamente. Essa reestruturação não se deu ao acaso, visto que, de acordo com o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica” (Brasil, 2013, p. 04),

a necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas.

Segundo Oliveira (2010), as novas diretrizes da Educação Infantil representaram um avanço, vez que explicitavam a identidade da Educação Infantil, contrapunham-se a programas alternativos sustentados na educação informal, expunham a função sociopolítica e pedagógica das instituições educacionais, além de elucidarem o currículo para essa etapa de ensino. Ademais, outros aspectos estruturais foram demarcados, tais como:

número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as

crianças, oferta de vagas próxima à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento - e colocam alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental (Oliveira, 2010, p. 02).

Sobre a fundamentação das DCNEI, Aquino (2015) revela que elas foram baseadas na teoria histórico-cultural, cunhada por Lev Semionovich Vygotsky, que defende a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e humano e da interação para o processo de apropriação/criação de cultura pela criança. A partir disso, as DCNEI estabeleceram a interação e a brincadeira como “eixo norteador da proposta pedagógica”.

Outro fator importante a se destacar sobre as diretrizes curriculares da Educação Infantil consiste no processo de elaboração. Segundo Oliveira (2010, p. 01) as DCNEI

[...] foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças.

Micarello (2018) corrobora esse excerto, destacando 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 isso foi fundamental para a construção de um diálogo profícuo sobre a educação para a infância durante a construção tanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) quanto da BNCC. Com isso, a autora observa que foi estabelecida uma relação de continuidade entre essas duas políticas.

No caso específico do texto da BNCC para a educação infantil, podemos compreendê-lo na perspectiva de uma continuidade, tanto da dinâmica de produção do texto – o envolvimento das redes e das universidades no processo já vinha se dando de forma muito efetiva desde a elaboração das DCNEI – quanto de seu conteúdo – o texto da BNCC estabelece uma interlocução com o texto das DCNEI, em especial o artigo 9º daquelas Diretrizes (Micarello, 2018, p. 84).

Assim, a autora evidencia o que Bowe, Ball e Gold (1992) definiram como a relação simbiótica que ocorre entre os contextos de influência e de produção de texto, demonstrada por esse fluxo contínuo que se deu entre as DCNEI e a BNCC.

Dando continuidade à linha do tempo que contextualizou a Base para a Educação Infantil, em 2010, com o objetivo de disseminar as Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas no ano anterior, o MEC também lançou um documento (Brasil, 2010), com a mesma denominação, porém explicativo e didático, oferecendo, assim, maior suporte à implementação do disposto na resolução, por meio das políticas públicas municipais e estaduais que seguiriam tais orientações.

No entanto, mesmo com esses esforços de popularização das diretrizes, Campos e Silveira Barbosa (2016) relatam que os estudos continuavam a demonstrar que as práticas docentes nas instituições de Educação Infantil ainda eram mais próximas de uma concepção de um ensino escolarizante do que da lógica de educação para a infância presente nas diretrizes curriculares.

Em seguida, na linha do tempo das políticas educacionais para a infância que antecederam a Base, em 2013, a luta pela consolidação da Educação Infantil como um direito da criança foi endossada pela Lei nº 12.796, que alterou a LDB, inserindo nela, para além da obrigatoriedade do ensino aos 4 anos, nova redação acerca do currículo que inclui a Educação Infantil no processo de construção de uma base curricular:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter 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, 2013).

Na sequência, em 2014, foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), após um longo processo de discussão, iniciado na Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010. Segundo o artigo 2º da Lei nº 13.005, que aprova o PNE, em resumo, o plano tem como finalidade a universalização da oferta da Educação Básica, a elevação do nível de escolaridade da população, a elevação dos índices de alfabetização, a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, a ampliação do Ensino Técnico e Superior, a valorização dos profissionais da educação, a redução das desigualdades sociais, o avanço na democratização da gestão e a amplificação dos investimentos em educação.

Com isso, é possível perceber que o PNE, entre outros aspectos, incorporou a Lei nº 12.796 (Brasil, 2013), criando metas e estratégias que cumprem o papel de

assegurar que o que foi estabelecido para a Educação Básica nessa legislação. Nesse sentido, além de metas dedicadas a universalizar a oferta da educação obrigatória (dos 4 aos 17 anos), também 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.

A inclusão dessa estratégia reforçou os ordenamentos legais anteriores e efetivou-se como mais um impulso para as discussões sobre a política curricular se intensificar, como afirmam Campos e Durli (2020):

os debates acerca de um currículo nacional ganharam força com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), quando novos e velhos atores/ sujeitos sociais e sujeitos coletivos passaram a disputar – sob uma nova agenda –, também a questão curricular (Campos; Durli, 2020, p. 252).

No que concerne à universalização do acesso, o PNE 2014-2024 também fez projeções específicas para a Educação Infantil. Em sua primeira meta (com as 17 estratégias referentes a ela), há um compromisso com a etapa, exercendo, principalmente, certa pressão sobre as agendas governamentais para a ampliação em 50% da oferta de vagas em creches para crianças até os três anos de idade, e da universalização, na pré-escola, do atendimento às crianças de quatro e cinco anos de idade.

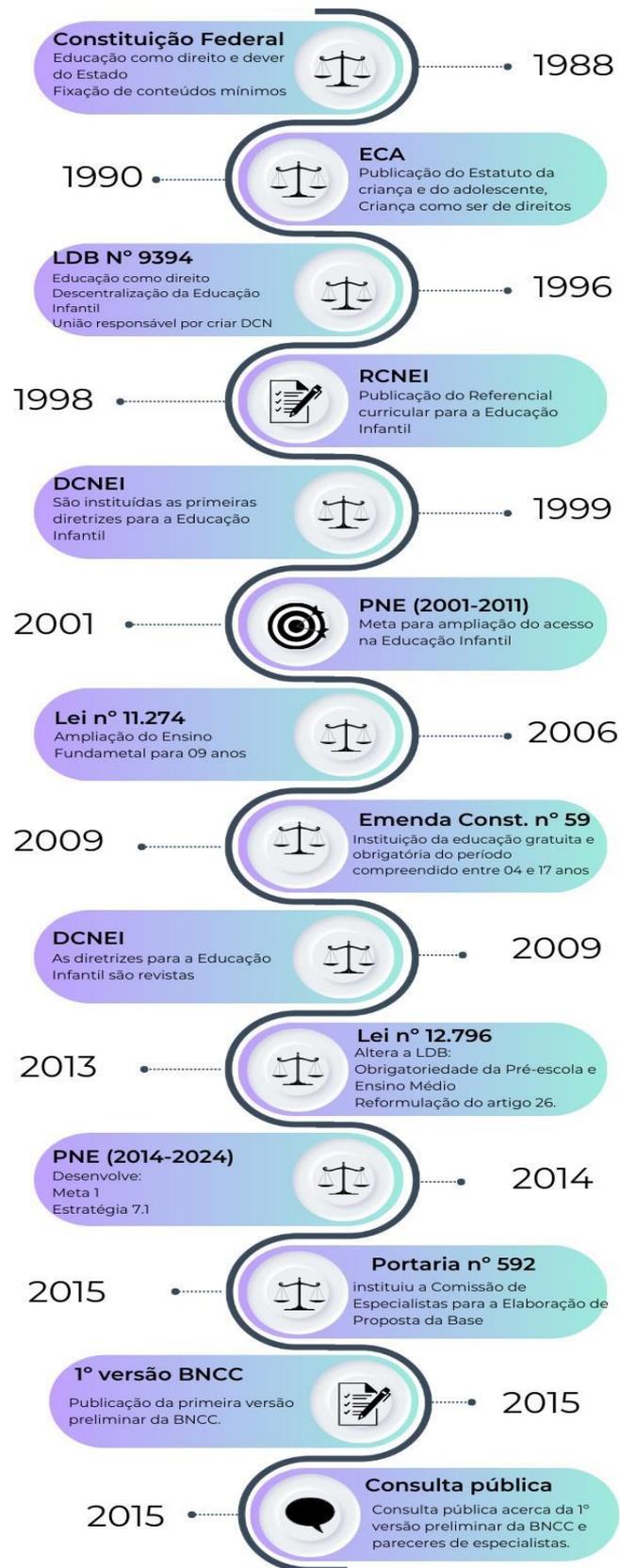
Diante do exposto, com o acirramento das discussões sobre um currículo nacional, dentro dos textos legais, em 2015, aconteceu o 1º Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Durante a sua realização, foi publicada a Portaria nº 592 (Brasil, 2015a), que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base. Essa comissão foi responsável por produzir a primeira versão do documento.

Os debates e os conflitos que envolveram a produção da BNCC, desde essa primeira versão até a homologação do texto da Base, em 2017, serão abordados na próxima subseção deste capítulo.

Para sintetizar, segue uma linha do tempo com alguns eventos que demonstram as principais políticas educacionais para a Educação Infantil nacional que foram comentadas. Além disso, são incluídos nessa linha dois momentos importantes para o início da formulação do texto da Base: a publicação da primeira versão da BNCC (Brasil, 2015c) e o período de consulta pública acerca desse documento,

realizada no Portal da Base, recebendo contribuições de todo o país, bem como a entrega de relatórios de pareceristas reconhecidos em cada área. Em que pese o fato de esses dois momentos serem abordados de forma mais ampla na próxima subseção, não poderiam deixar de ser mencionados aqui, pois, conforme exposto anteriormente, a noção de ciclo demonstra a relação de continuidade entre os contextos, que frequentemente se confundem, sobretudo no que se refere aos contextos de influência e de produção do texto da política. Isso ocorreu durante o processo de construção da BNCC, quando os contextos de influência e de produção do texto da política acabaram por se misturar, por se sobrepor, principalmente por se tratar de um documento escrito em meio a muitas versões, com diferenças conceituais importantes entre elas.

Figura 04 – Linha do tempo dos textos legais que referendaram o contexto de influência da BNCC para a Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Com o contexto histórico dos principais textos legais sobre a Educação Infantil, desde a Constituição Federal, buscou-se retratar as principais narrativas institucionais que antecederam a construção da Base e constituíram seu contexto de influência.

Ao realizar esse resgate, foi possível perceber o quanto a aquisição de espaço dentro do cenário educacional para a Educação Infantil e a sua percepção como fase obrigatória e indispensável à formação dos sujeitos foram conquistas que foram ocorrendo de forma gradual, ao longo dos anos, e que, ainda nos dias atuais, precisam ser constantemente reafirmadas e ampliadas, principalmente no que diz respeito à educação das crianças de 0 a 3 anos de idade.

Conforme descrevem Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto de influência é marcado pela articulação de interesses e pela afirmação das ideologias dogmáticas que se possui sobre a área, sobre a política e sobre o currículo. O contexto de influência da parte da BNCC para a Educação Infantil, nesse sentido, reafirmou essa teoria à medida que o que é caro para esse campo já vinha sendo disputado desde as legislações anteriores.

Com isso, constatou-se haver certo consenso, dentro da área, sobre a criança e sobre a sua educação, que se revelou nas normativas que contextualizaram a BNCC e possibilitaram certa coerência entre elas. Esse entendimento sobre a Educação Infantil legitimou o campo e demonstrou sua força, frente ao processo de construção da Base, uma vez que, em alguma medida, ele manteve-se presente em todas as versões do documento curricular para a etapa.

Os efeitos sobre a Base dessa certa coesão percebida dentro da área da Educação Infantil serão melhor abordados a seguir, na segunda parte deste capítulo, que tem como objetivo discutir o contexto da produção do texto da política.

3.2 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA: O QUE REVELAM AS VERSÕES DA BASE NA PARTE REFERENTE À EDUCAÇÃO INFANTIL?

Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que este contexto, o da formulação, é o que representa a política, que pode ser construída de várias maneiras, como, por exemplo, textos legais, pronunciamentos, vídeos, comentários etc. Mainardes (2006), ao apresentar a teoria de Bowe, Ball e Gold (1992), assegura que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes

lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (Bowe; Ball; Gold, 1992, *apud* Mainardes, 2006, p. 52). Nessa perspectiva,

os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (Mainardes, 2006, p. 53).

Bowe, Ball e Gold (1992) destacam que o texto da política é um texto generalista, escrito com as idealizações que se possui sobre o dito “mundo real”. Ele não pode ser um texto exaustivo e, por esse motivo, não poderá cobrir todos os aspectos específicos e contingenciais da prática.

Conforme mencionado, esse contexto tem uma forte relação com o contexto de influência. De acordo com Costa (2018), na construção da Base, essa relação é evidente, visto que as influências ideológicas de alguns grupos dominantes e a resistência de outros grupos, bem como acordos político-econômicos, foram determinantes para o texto formulado.

Esse momento do estudo objetiva trabalhar o contexto de produção do texto da BNCC no que concerne à Educação Infantil. Nesse sentido, como não se tratou de uma proposta curricular isolada para esse nível de ensino, tampouco isenta das demandas e interferências sociais colocadas para a Base como um todo, este período do texto será concebido da seguinte maneira: ao dissertar sobre cada uma das versões da Base, primeiro, será apresentado o contexto de produção do texto da BNCC em geral, ou seja, para as duas primeiras etapas da Educação Básica¹², que será denominado BNCC-EB, e, depois, serão abordados aspectos específicos do texto da BNCC que trata sobre a Educação Infantil, que aqui será referida por BNCC-EI. Optou-se por essa distinção, realizada por meio das siglas, com o propósito de deixar o texto claro na distinção de ocasiões em que será tratado o contexto de produção do texto da BNCC como um todo, dos momentos em que serão tratadas apenas questões inerentes ao campo da Educação Infantil.

A formulação da BNCC-EB se deu através de quatro versões, engendradas em meio a disputas e negociações, em um cenário político bastante difícil, como será

¹² A parte da BNCC trazendo as orientações referentes ao Ensino Médio foi homologada apenas em 14 de dezembro de 2018.

abordado adiante. A publicação desses documentos se deu entre 2015 e 2017, levando a repercussões significativas ainda nos dias atuais.

Figura 05 – Linha do tempo de publicação das versões da BNCC



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O processo de formulação da BNCC-EB iniciou-se, oficialmente, em junho de 2015, por meio da publicação da Portaria nº 592, que constituiu a comissão que continha 116 especialistas para a elaboração da proposta (Brasil, 2015a).

Em setembro de 2015, foi disponibilizada a primeira versão da Base, com 302 páginas. Ela foi estruturada a partir de direitos de aprendizagem, sob os quais seriam definidos os objetivos de aprendizagem de cada componente curricular. A lógica imersa na concepção dos direitos de aprendizagem se firma no princípio da educação como um direito e não como um serviço, na ideia da promoção de uma formação integral aos sujeitos e de uma educação de qualidade, em que os conhecimentos construídos pela humanidade são importantes e as crianças têm resguardado seu direito de aprendê-los (Micarello, 2016).

É válido destacar, durante esse período, a participação do Movimento pela Base Nacional Comum (MBCN), composto por membros da iniciativa privada. Costa (2018) o define como um movimento de grande influência em torno da Base, visto que seu apelo social foi muito forte, principalmente com o lançamento do seu portal eletrônico que, muitas vezes, foi confundido, pela população em geral, com o portal

criado pelo MEC. A grande influência desse movimento remeteu a autora ao conceito proposto por Bowe, Ball e Gold (1992) denominado “narrativa de segunda mão”, já que o movimento se propunha a oferecer informações tanto quanto as fontes oficiais.

A parte referente à Educação Infantil na primeira versão da Base, aqui denominada BNCC-EI (Brasil, 2015c), tinha 9 (nove) páginas e já demonstrava uma organização curricular um pouco diferente da que era proposta para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Esse distanciamento de organização é citado por Campos e Silveira Barbosa (2016), Marques, Pegoraro e Silva (2019), Oliveira (2019), Pereira (2020) e Campos e Durli (2020), por representar uma diferença de ordenamento curricular significativa. Desde o início, ela foi estruturada por “campos de experiência”, a saber:

1. O eu, o outro e o nós;
2. Corpo, gestos e movimentos;
3. Escuta, fala, pensamento e imaginação;
4. Traços, sons, cores e imagens;
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os campos de experiência foram pensados por influência europeia, mais precisamente na organização curricular italiana (Carvalho; Bernardo; Lopes, 2021; Campos; Durli, 2020), que, como mencionado no capítulo anterior, tem como pressuposto as formulações do filósofo John Dewey, autor com maior reconhecimento dentro do progressivismo, conforme assinalam Lopes e Macedo (2011). De acordo com as autoras, Dewey defende um currículo cuja ênfase

é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos. Nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares em contraposição a uma vida futura (Lopes; Macedo, 2011, p. 23).

Nesse sentido, Macedo (2018a) expõe que a definição de experiência defendida por Dewey traz para a educação uma temporalidade mais complexa e menos absorvida pela preocupação em projetar o futuro. Ela ainda afirma a potencialidade dessa teoria no que tange à valorização do imprevisível, sem a qual, para ela, não há educação.

Essa ideia que se contrapõe à concepção de uma formação para o futuro coaduna com os diálogos produzidos em torno da Educação Infantil, como uma construção de educação em si mesma e não como preparatória para o Ensino Fundamental.

Kishimoto (s.d) apresenta as potencialidades do trabalho por meio das experiências com a criança pequena, a partir da teoria de John Dewey:

A teoria da experiência de Dewey prevê educação humanista e democrática, no lugar de educação tradicional com métodos rígidos e autocráticos, assim como agrupamentos sociais e democráticos no lugar de ações individuais. A experiência vista nessa perspectiva provoca encantamento, gera interesse, envolvimento de grupos de crianças que, por exemplo, podem se encantar com os contos fantásticos, podem recontar histórias, escutar versões dos amigos e outras versões da mesma história, ampliando experiências, com uso de múltiplas linguagens, além de expressar emoções, vivenciar conflitos, constituir amizades, recriar situações, enfrentar desafios, buscando novas histórias, com impacto nas experiências posteriores (Kishimoto, s.d., p. 08)

A autora ainda afirma que, em sua visão, o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das experiências consiste na abordagem mais adequada à Educação Infantil, já que ela possibilita a construção de conhecimentos complexos, produzidos com protagonismo da criança e a mediação do adulto (Kishimoto, s.d.).

Dando continuidade à análise do texto da primeira versão da BNCC referente à Educação Infantil, o documento também apresentou seis direitos de aprendizagem: *conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se*. Na primeira versão, esses direitos foram a base para a construção dos seis objetivos de aprendizagem desenvolvidos em cada um dos campos de experiência.

Além disso, a primeira versão da BNCC-EI trouxe ainda as áreas de conhecimento da BNCC para mencionar a integração da Educação Infantil com o Ensino Fundamental:

Na perspectiva da integração entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, os campos de experiências – organização interdisciplinar, por excelência – fundamentam importantes processos das crianças que terão continuidade e progressão nas demais etapas da Educação Básica, quando serão tratados em Áreas de Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) e respectivos componentes curriculares. Assim, tanto os campos de experiências não são nomeados como áreas de

conhecimento, quanto as aquisições ocorridas não são apontadas em termos de domínio de conceitos, mas como capacidades construídas pela participação da criança em situações significativas (Brasil, 2015c, p. 21).

Em seguida, a primeira versão do texto da Base concernente à Educação Infantil demonstrou como todas essas áreas estão presentes nos campos de experiência, dedicando um parágrafo a cada uma delas. Em uma perspectiva geral, Campos e Silveira Barbosa (2016, p. 360) defenderam algumas potencialidades do documento para essa etapa:

[...] o documento da BNCC para a educação infantil procura ainda apresentar as indicações e definições observando as crianças de zero a cinco anos e não dividindo suas orientações entre creche e pré-escola, nem hierarquizando as áreas de conhecimento, ressaltando que os conhecimentos da linguagem, da matemática, das ciências humanas e da natureza se anunciam em todos os campos de experiências da educação infantil. Seguindo essa concepção, o documento da BNCC para a educação infantil é mais do que uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos, antes é um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação, de uma função da educação infantil e de qual deve ser o currículo privilegiado.

Assim, pode-se concluir que a primeira versão da BNCC-EI tratou-se de um documento curricular sucinto, porém coeso, em termos das concepções abordadas, em relação à criança e ao currículo com a proposta definida e apresentada. É importante ressaltar que essas concepções e o documento demonstram sua ampla articulação com as DCNEI (Brasil, 2009a).

Dando sequência à exploração do contexto de produção do texto da BNCC-EB, segundo Micarello (2016) e Costa (2018), ao entrar em consulta pública, após a publicação da primeira versão, foram enviadas 12.226.510 contribuições para o Portal da Base visando à construção da segunda versão. Tratava-se de contribuições relativas a todas as áreas de conhecimento e à Educação Infantil, provenientes da sociedade em geral.

Além disso, Micarello (2016) relata que 92 pesquisadores, a convite do MEC, enviaram seus pareceres críticos sobre o primeiro documento. Também foram observados 45 relatórios originados dos dados obtidos com a consulta pública e dois desenvolvidos pelo MEC com seus apontamentos. A pesquisadora Hilda Micarello

(2016) ainda expõe que também foram desenvolvidos alguns relatórios de consultores internacionais encomendados pela iniciativa privada.

Nesse contexto, a estudiosa menciona a complexa tarefa de organizar todos esses discursos em um texto, dada a diversidade de atores envolvidos nesse processo de construção da segunda versão, pois suas vozes eram muito diversas, apresentando condições de produção e conteúdos muito distintos.

Em maio de 2016, a segunda versão da BNCC foi disponibilizada, contendo 652 páginas. A professora Hilda comenta que essa extensão do documento tenha se dado, talvez, pelo desejo de organizar e harmonizar os muitos discursos advindos da grande participação social. Na Educação Infantil, o documento foi bastante ampliado e aprofundado, tendo passado a ter 53 páginas, mantendo, contudo, a sua estrutura básica, como mencionam Campos e Durli (2020).

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).

A respeito dessa alteração, foram identificadas diferentes visões. Ao passo que para Marques, Pegoraro e Silva (2019), foi vista como uma inovação, para Campos e Durli (2020), tratou-se de uma forma de aproximar o formato curricular estabelecido para a Educação Infantil com o definido para o Ensino Fundamental, ainda que reconheçam que o texto esclarece que essa divisão não deve ser vista como algo rígido, como é possível perceber pelo fragmento: “esta inclusão aproxima o modelo curricular da Educação Infantil daqueles propostos para as demais etapas da educação básica, ainda que se chame a atenção para os limites envolvidos quando se define objetivos a serem alcançados em cada idade” (Campos; Durli, 2020, p. 255).

Em relação à avaliação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na primeira versão da BNCC-EI, ela aparece quando são mencionadas as competências do sistema educacional, afirmando que este deve se comprometer a prover meios para a realização do acompanhamento e avaliação do trabalho com as crianças (Brasil, 2015c). Já na segunda versão, a avaliação aparece em duas possibilidades: como incumbência das instituições, para acompanhamento das aprendizagens das crianças e do trabalho pedagógico, e como atividade dos professores, em uma perspectiva processual de observação do aprendizado das

crianças. Em seguida, é evidenciado que a avaliação não tem o objetivo de classificação:

A avaliação não tem o objetivo de aferir o desempenho das crianças, mas, sim, de se constituir como um instrumento de reflexão sobre suas aprendizagens e também de busca dos melhores caminhos para orientar a continuidade da prática pedagógica. [...] Não é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2016b, p. 60)

Concluindo a análise da segunda versão da BNCC-EI, foi possível perceber um destaque ainda maior às DCNEI (Brasil, 2009a) nessa versão. A primeira já trazia as DCNEI de maneira expressiva, mencionando seus princípios, presentes no artigo 6º; na concepção de criança, inserida no artigo 4º da Resolução e no entendimento sobre o currículo, presente no artigo 3º. Mas, na segunda versão, além de as DCNEI mediarem o documento como um todo, há um tópico específico para enunciar essa relação. Ele menciona cinco aspectos com os quais a organização curricular para a Educação Infantil deve se constituir: princípios da Educação Infantil (DCNEI, art. 6º); cuidar e educar (DCNEI, art. 8º); interações e brincadeiras (DCNEI, art. 9º); seleção de práticas, saberes e conhecimentos (DCNEI, art. 8º e 9º), centralidade das crianças (DCNEI, art. 4º), além de um tópico dedicado ao currículo na Educação Infantil, que também partiu da concepção definida no artigo 3º das DCNEI.

É válido destacar, neste ponto do texto, que, segundo Carvalho de Almeida e Lima Rodrigues (2020), as primeiras duas versões da BNCC-EI foram escritas em meio a um processo coletivo e que, embora tenha havido divergências internas dentro do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) sobre a participação da Educação Infantil na Base, esse movimento contribuiu ativamente com o processo de escrita do texto das duas versões. Para as autoras, os textos da primeira e da segunda versão da BNCC-EI continham um discurso que buscava “[...] organizar e redistribuir o lugar da criança e das infâncias em suas aprendizagens e desenvolvimento” (Carvalho de Almeida; Lima Rodrigues, 2020, p. 15).

Dando sequência à trajetória de formulação da BNCC-EB, em julho de 2016, foi publicada, pelo MEC, a Portaria nº 790 (Brasil, 2016c), instituindo o Comitê Gestor

da BNCC¹³, com o objetivo de acompanhar o processo de discussão da segunda versão da Base, que de acordo com Costa (2018, p. 124), “[...] configurou-se em mais uma instância de poder dentro do turbulento jogo na correlação de forças dentro da própria instituição”.

Além dessa medida, segundo o sítio oficial da BNCC (Brasil, 2017d), de junho a agosto do ano de 2016, aconteceram 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.

Em meio a esse cenário, de acordo com Micarello (2016), o governo vigente vinha sofrendo sérios ataques e suas iniciativas eram tratadas com grande desprestígio, gerando impacto no processo de criação da Base como um todo. Aliada a isso, a grande mídia demonstrava certo favorecimento ao que o setor da iniciativa privada tinha a dizer, tendo, com frequência, seus argumentos tidos como corretos e legitimados por serem encarados como provenientes de fontes “científicas”.

Assim, conforme explicam Micarello (2018), Barbosa, Martins e Melo (2019), Campos e Durlí (2020) e Meira e Bonamino (2021), nesse terreno de impasse, no final de agosto de 2016, mais precisamente no dia 31, ocorreu o golpe impetrado contra a presidenta Dilma Rousseff. Com isso, nessa disputa de vozes sobre o que as diretrizes para o currículo comum deveriam conter, os pareceres da iniciativa privada foram colocados em evidência em relação aos produzidos pela comunidade acadêmica e escolar.

Costa (2018) relata que esse conturbado momento político, tendo como ápice o processo de *impeachment*, acabou por ofuscar o desenvolvimento dos seminários estaduais. Além disso, com a mudança governamental e a presidência interina de Michel Temer, o processo de formulação da Base assumiu novos rumos. Assim, sua terceira versão teve a elaboração iniciada em 2017, tendo sido publicada em abril desse mesmo ano, sendo identificada como um documento que continha modificações expressivas, comparada com as versões anteriores, e mais alinhada com o novo governo.

¹³ Além de dar encaminhamento sobre os debates em torno da segunda versão da BNCC, essa portaria também teve como finalidade anunciar que a entrega da parte da BNCC relativa ao Ensino Médio seria adiada para um segundo momento.

Micarello (2018) e Meira e Bonamino (2021) corroboram com essa ideia de mudança de direcionamento do texto da BNCC-EB, em sua terceira versão, em decorrência dos acontecimentos políticos e do novo governo instituído. Um ponto a ressaltar consiste no fato de ela ter sido resultado do trabalho de uma comissão bem menos representativa (apenas 22 redatores, a maioria de São Paulo, dos quais somente dois eram remanescentes da equipe anterior, que era composta por 107 redatores), e de cinco audiências públicas realizadas pelo CNE.

Carvalho de Almeida e Lima Rodrigues (2020) ainda relatam que, após a investidura do novo governo, é notória a participação na construção do texto da Base dos intelectuais provenientes de grupos empresariais, em detrimento das entidades acadêmicas e dos movimentos sociais.

Meira e Bonamino (2021) afirmam que, da segunda versão para a terceira, foram efetuadas modificações disruptivas em relação às discussões anteriormente travadas. As autoras citam como principal alteração a mudança do princípio articulador desenvolvido a partir dos “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para “competências e habilidades”.

O currículo por competências gerou e continua a fomentar muitas controvérsias. Isso se dá, pois muitos estudiosos defendem que a ênfase nas competências submete a educação à lógica do mercado (Lopes; Macedo, 2011). Na visão de Saviani (1999), o trabalho com competências está embasado na “pedagogia tecnicista”, segundo a qual a racionalização dos resultados educacionais é principal e a relação professor-aluno é secundária. Além disso, uma grande problemática dessa abordagem seria a apropriação pela cultura escolar das práticas inerentes aos sistemas fabril, desconfigurando a especificidade da educação em formar sujeitos para a vida e não só para o mundo do trabalho.

Para Perrenoud (1999, p. 04), a noção de competência consiste na

capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Defensores do currículo por competências afirmam que a educação tradicional, baseada apenas na aquisição de conteúdos, transmite, não raro, saberes desconexos com a realidade e com a prática. Já o trabalho a partir das competências permite aos sujeitos a mobilização dos conhecimentos trabalhados. Mais do que apenas ler sobre

eles, segundo essa teoria, é importante saber utilizá-los em uma situação concreta. Com isso, o currículo deixa de seguir a lógica de reprodução de saberes para servir como meio para a reflexão da prática pedagógica na definição dos sujeitos que se pretende formar. Para Mello (2014), a utilização das competências como referência para a construção dos currículos não é uma tarefa simples, requer uma alteração profunda na cultura escolar e na desconsideração dos conteúdos disciplinares com o fim em si mesmos.

Essa visão tão oposta a respeito da concepção da teoria das competências foi central no debate sobre a terceira versão da BNCC-EB. Nesse contexto, a despeito de muitas representações em contrário, a Base seguiu estruturada a partir das “competências e habilidades”, pelo menos no que diz respeito ao Ensino Fundamental e, depois, ao Ensino Médio.

Na formulação do texto da BNCC-EI, de acordo com Micarello (2018), a manifestação em fóruns, bem como a mobilização de especialistas, demonstrou certo consenso sobre o que é esperado para a Base nessa etapa de ensino. Em seu artigo, Campos e Silveira Barbosa (2016) também asseguram que houve essa razoável concordância por parte dos atores envolvidos com a área da Educação Infantil.

Como fora mencionado, tal alinhamento de ideias e a constante luta por parte desses estudiosos educacionais possibilitaram que a parte do documento referente à Educação Infantil sofresse menos alterações da segunda versão para a terceira que as demais etapas da Educação Básica, o que não quer dizer que elas não tenham existido.

Assim, a terceira versão da BNCC dedicou 20 páginas para tratar da Educação Infantil e, apesar de manter o relacionamento com as DCNEI (Brasil, 2009a), passa a ter como “eixos estruturantes das práticas pedagógicas” somente as “interações e as brincadeiras”. Campos e Durli (2020) retratam que esse terceiro documento realiza

o deslocamento da noção de experiência enquanto dimensão intrínseca à aprendizagem e ao desenvolvimento, com foco no sujeito, para componente do arranjo curricular sob a denominação de campos de experiência e, ainda, no uso dos objetivos de aprendizagem enquanto formas de operacionalizar as competências a serem alcançadas pelas crianças (Campos; Durli, 2020, p. 253).

Outra alteração que teve vasta repercussão, recebendo muitas críticas por parte dos estudiosos do campo da Educação Infantil, foi a alteração do campo de

experiência denominação “Escuta, fala, pensamento e imaginação” para “Oralidade e Escrita”. Isso se deu, pois a questão da aquisição da linguagem escrita costuma ser uma temática bastante discutida na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo as concepções sobre o assunto sempre muito plurais e, por vezes, até contraditórias. Essa alteração realizada na nomenclatura, para Campos e Durli (2020), decorreu da forte influência do Movimento pela Base, que, desde a primeira versão, já buscava incorporar elementos da leitura e escrita na BNCC-EI.

Para Micarello (2018), essa mudança contribui para demarcar a função da Educação Infantil em preparar a criança para o porvir. Em suas palavras:

A concepção basilar do campo se transmutou para as relações entre oralidade e apropriação da língua escrita. A ênfase passou a ser no compromisso da educação infantil de proporcionar às crianças práticas de oralidade que lhes permitissem formular hipóteses sobre o funcionamento da escrita, o que retoma uma perspectiva da educação infantil como preparatória ao ensino fundamental duramente combatida pela área ao longo dos anos (Micarello, 2018, p. 86).

Tratou-se de um equívoco muito sério e com consequências muito nocivas à educação da criança pequena. A Educação Infantil, nessa perspectiva reducionista, acaba por fomentar práticas massivas e descontextualizadas. Este não foi o único campo de experiência alterado. O campo “Traços, sons, formas e imagens” transformou-se em “Traços, sons, cores e formas”. Conquanto tenha sido registrada essa mudança, ela não trouxe tanto desprestígio como a anterior, visto que a alteração não provocava efeitos tão significativos para a concepção de Educação Infantil mais consensual.

Dando sequência à análise, a terceira versão da BNCC-EI acrescentou a noção de “intencionalidade educativa”, que, na visão de Campos e Durli (2020), representa um retrocesso em relação aos documentos anteriores. As autoras ainda chamam a atenção para o fato de que essa inclusão mais uma vez foi 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.

Outro ponto modificado foi a nomenclatura das faixas etárias, que se estabeleceu com a seguinte divisão:

- Creches:

- crianças de 0 a 1 ano e 6 seis meses e
- crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade.
- Pré-escola:
 - crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade.

No que tange à avaliação, dentro da BNCC-EI, também é possível observar uma modificação de concepção, já que esse documento trabalha com a lógica do monitoramento, embora cite que não tem, como objetivo, a classificação, a seleção e a promoção.

A intencionalidade do processo educativo pressupõe o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. O monitoramento das práticas pedagógicas fundamenta-se na observação sistemática, pelo educador, dos efeitos e resultados de suas ações para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a fim de aperfeiçoar ou corrigir suas práticas, quando for o caso (Brasil, 2017a, p. 35).

Por fim, finalizando a análise da terceira versão do texto referente à Educação Infantil na BNCC, é relevante mencionar que também foi inserido outro elemento relacionado à prática avaliativa: trata-se das “sínteses das aprendizagens esperadas”, apresentadas ao final do documento. A BNCC define-as como elementos balizadores e indicadores que apontam os objetivos que as crianças precisam alcançar durante a Educação Infantil.

Com as modificações citadas, verifica-se, com a publicação da terceira versão da BNCC-EI, um desmonte do trabalho que vinha sendo realizado nas versões anteriores, conforme assinalado na página eletrônica do Mieib (2017):

O Mieib entende que a terceira versão da BNCC não foi formulada por meio de processo participativo tal qual o realizado durante as primeiras versões do documento e *traz uma visão instrumental da educação e concepções restritas de cognição que trarão sérias e danosas implicações para a Educação Infantil Brasileira* (Mieib, 2017, grifo nosso).

Dando sequência ao contexto de produção do texto da BNCC-EB, nesse curto período de tempo, de abril a dezembro, ainda em 2017, foi homologada a quarta e última versão da Base, contendo as partes concernentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, no dia 20 do mesmo mês. Em seguida, dois dias depois, foi

publicada a Resolução CNE/CP nº 02 que a institui e orienta a sua implementação (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. A chamada “intencionalidade educativa” como remédio para as práticas espontâneas também se mantém no documento e a avaliação das práticas pedagógicas e do aprendizado das crianças seguiu mantendo a lógica de monitoramento.

Em relação ao campo de experiência “Oralidade e escrita”, de acordo com Micarello (2018), após muitas manifestações contrárias à nomeação presente na terceira versão, o campo retornou a ser denominado “Escuta, fala, pensamento, linguagem e imaginação”, assim como o texto que fazia parte dele também voltou a ser o que estava presente na segunda versão.

Nesse processo, é válido destacar a potente e ativa participação do Mieib entre a terceira e a quarta versão da BNCC-EI, principalmente na consolidação dos princípios travados já nas DCNEI (Brasil, 2009a), devolvendo ao texto final contornos que haviam se firmado nas primeiras versões do documento. A importância desse movimento para que o texto publicado na Base para a Educação Infantil tenha se consolidado da forma como foi, com a centralidade do currículo na criança, com um arranjo curricular por campos de experiência, com direitos de aprendizagem, com a retomada do campo “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, entre outros aspectos, fica evidente por meio das proposições encaminhadas ao CNE¹⁴, já que as principais considerações realizadas parecem ter sido acatadas pelo órgão nas negociações para o texto da versão final.

Micarello (2018) revela ainda que os movimentos em oposição às últimas versões da Base não se deram apenas na Educação Infantil. De acordo com ela, muitos foram os movimentos contrários à lógica das competências e habilidades presente na parte do documento referente ao Ensino Fundamental. No entanto, segundo afirma Micarello (2018), nas disputas e no jogo de correlação de forças aos quais o currículo e as políticas curriculares estão envolvidos, as vozes dos

¹⁴ O Mieib disponibiliza em seu sítio eletrônico a “[Memória da Reunião](#)” desenvolvida pelo movimento no CNE, em Brasília-DF, no dia 09 de agosto de 2017. Esse documento apresenta os aspectos que foram destacados pelo movimento como primordiais para que a especificidade da Educação Infantil fosse preservada na BNCC.

representantes da academia, de alguns especialistas e dos profissionais escolares presentes nessas manifestações não foram legitimados e a estrutura curricular em direitos de aprendizagem se confirmou apenas para a Educação Infantil.

Esse movimento parece indicar que, na disputa pelo texto do documento curricular, a etapa da educação infantil mostrou uma capacidade de mobilização dos seus atores que não se deu, igualmente, nas demais etapas. Tal mobilização parece ter sido possível graças a uma continuidade do debate sobre o tema do currículo para a educação da criança pequena que, no caso do ensino fundamental, não se observa na mesma proporção. A própria estrutura do ensino fundamental, em componentes curriculares, impõe uma certa fragmentação do debate sobre a base curricular para etapa, que se faz muito mais vinculado às especificidades de cada área de conhecimento do que às demandas das crianças e jovens (Micarello, 2018, p. 88).

Essa certa coesão na área da Educação Infantil fez com que o documento mantivesse sua estrutura, desde a primeira versão. Assim, os seis direitos de aprendizagem iniciais: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” se mantiveram em todas as versões. Isso foi importante, vez que, de acordo com Kishimoto (s.d.), os direitos de aprendizagem presentes na Base dão direcionamento à aprendizagem proporcionada às crianças a partir dos campos de experiência, sem restringir os interesses e as ações dos pequenos.

O texto da BNCC da Educação Infantil também seguiu tendo as DCNEI (Brasil, 2009a) como norte em todas as quatro versões. Essa articulação entre as diretrizes e a BNCC-EI tem um efeito positivo na busca por garantir uma educação de qualidade para as crianças, garantindo continuidade e legitimidade para as práticas pedagógicas realizadas nessa área.

Pereira (2020), entretanto, fazendo um adendo sobre a situação, relata que a relação de subordinação da BNCC às DCNEI não está clara no corpo do texto da política curricular, podendo confundir educadores e educadoras, que, porventura, possam entender a primeira em substituição à segunda, quando, na verdade, legalmente, a Base deve estar fundamentada nas diretrizes.

Ainda em relação à presença das DCNEI no documento da BNCC, é possível observar que o entendimento sobre criança como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade

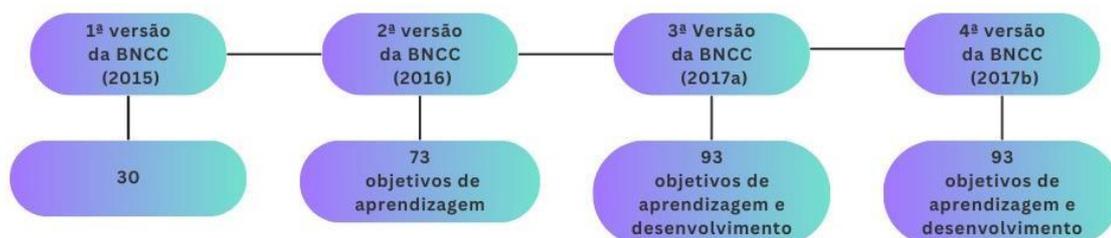
pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende [...]” (Brasil, 2009, art. 4º) se manteve em todas as versões da Base.

Em relação à continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, Campos e Durlí (2020) afirmam que, dada a maneira como ficou definida na BNCC-EI, esse processo pode se dar, no interior das instituições educacionais, com o privilégio dos campos de experiência mais afeitos à apropriação da linguagem escrita e da matemática em detrimento dos outros, com uma possível preparação para a alfabetização e para a lógica avaliativa. Essa ideia é corroborada pelo aumento no número dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos “Escuta, fala, linguagem e imaginação” de 14 para 27 objetivos e “Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações” de 14 para 22 objetivos, todos mais afeitos à linguagem e à matemática, respectivamente.

Nesse contexto, é relevante mencionar, no tocante às quatro versões publicadas, o aumento gradativo da quantidade de objetivos de aprendizagem dos cinco campos de experiência da Educação Infantil.

Na primeira versão da BNCC os seis objetivos delimitados por campo de experiências eram mais gerais e contemplavam todo o percurso da etapa sem subdivisões por faixa etária, o que em tese, poderia possibilitar mais autonomia às redes e unidades educativas na definição do currículo e do trabalho docente. Era menos prescritiva e mais aberta e, por essa razão, pouco adequada às avaliações (Campos; Durlí, 2020, p. 263).

Figura 06 – Evolução da quantidade de objetivo de aprendizagens ao longo das quatro versões da BNCC para a Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Como foi possível perceber, as duas últimas versões foram publicadas com 93 objetivos de aprendizagem, com certa gradação de complexidade, favorecendo a lógica de monitoramento do desenvolvimento e da aprendizagem da infância por meio de processos avaliativos em grande escala e até da utilização de livros didáticos pelos professores da Educação Infantil. Esse processo de valorização da prática de avaliação pode diminuir a autonomia do docente em sala de aula e conformar sua subjetividade, colocando-o em uma posição subalterna e de inferioridade dentro do contexto educacional (Gabriel; Martins, 2018).

Em relação à BNCC-EB, ou seja, no documento como um todo, outra diferença observada a partir da terceira versão, e que se manteve na versão homologada, consiste na omissão em relação às categorias de gênero, sexualidade e étnico-raciais, exclusão muito criticada pelo movimento LGBTQIAPN+, segundo Silva e Santos (2018). A segunda versão demonstrava compromisso com tais questões para uma formação integral dos sujeitos, já nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento gerais para toda a Educação Básica:

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito: ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (Brasil, 2016, p. 34).

No que tange à Educação Infantil, é possível perceber o tratamento a essas pautas na segunda versão da BNCC-EI por meio do exemplo a seguir, em que são trazidos para análise o direito de aprendizagem “conviver” que está inserido dentro do campo de experiência “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: “CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião” (Brasil, 2016b, p. 80). Nas duas últimas versões, esse campo de experiência não menciona tais questões.

Assim, o documento oficial da BNCC não se posiciona, em nenhuma das etapas, em relação a essas categorias caras às teorizações pós-críticas, demonstrando tratar-se de um documento mais tradicional. Esse silenciamento das teorizações multiculturais, de gênero e étnico-raciais também é observado por Pereira

(2020) que recupera, inclusive, a invisibilização, na última versão, do trabalho com os sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Em suma, apesar das diferenças apontadas entre as versões, ainda assim, a estrutura curricular proposta para a área da Educação Infantil se manteve, quando comparada com as demais etapas da Educação Básica.

A organização por campos de experiência e não por campos de conhecimento, que se manteve firme desde a primeira versão, é bastante representativa das expectativas que especialistas, acadêmicos e professores possuem para a Educação Infantil. Pereira (2020) acredita que a BNCC-EI representou um avanço ao diversificar os campos de experiência citados já no RCNEI (1998).

Finco (2015) comenta o quanto os campos de experiência estão alinhados com a educação da criança pequena, fomentando a escuta aos desejos dos educandos, a sua curiosidade, a imaginação, o espírito investigativo e a relação entre as crianças, seus familiares e professores. Além disso, ela defende que

os campos de experiência indicam os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, setores específicos de competências para os quais a criança confere significado. A organização das atividades baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade didática em relação à variabilidade dos ritmos, dos tempos e dos estilos de aprendizagem, além das motivações e dos interesses das crianças (Finco, 2015, p. 242).

Desse modo, com a garantia da estrutura curricular da BNCC-EI em campos de experiência, é possível construir uma prática pedagógica a partir das relações, da imprevisibilidade, da valorização das percepções das crianças e de certa flexibilidade e autonomia curricular para cada instituição de Educação Infantil brasileira.

4 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO EM PERIÓDICOS, TESES E DISSERTAÇÕES

Visando compreender como a BNCC tem sido implementada na Educação Infantil e com a finalidade de dialogar com os dados encontrados, foi realizada uma busca por artigos, teses e dissertações em periódicos e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O estudo daquilo que outros pesquisadores já produziram sobre o tema é indicado por Lozada e Nunes (2019), que defendem a realização dessa busca como meio de impedir que muitos estudos acadêmicos abordem o mesmo assunto, além de demonstrar outros caminhos investigativos que podem ser explorados. O levantamento bibliográfico foi empreendido visando identificar como a implementação da Base tem ocorrido no interior das instituições educacionais da Educação Infantil, procurando por trabalhos que dessem voz aos atores que estão na linha de frente desse processo, relacionando essa política curricular às suas práticas pedagógicas.

4.1 PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS

Buscando encontrar trabalhos que falassem sobre a Educação Infantil, a BNCC e o seu processo de implementação, foram pesquisados artigos publicados nas revistas:

- Currículo sem Fronteiras (ISSN 1645-1384), que não possui vínculo com uma Universidade específica.
- Educação e Infâncias (ISSN 2764-6076), do Núcleo de Educação da Infância (NEI) e do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Espaço do Currículo (ISSN 1983-1579), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
- Zero-a-seis (ISSN 1980-4512), do Núcleo de Estudo e Pesquisas da Educação na Pequena Infância do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (NUPEIN-CED-UFSC).

As revistas “Currículo sem fronteiras” e “Espaço do currículo” foram selecionadas para esta pesquisa por se tratar de periódicos com relevância acadêmica consagrada no cenário educacional. De acordo com o sítio eletrônico da

revista, o periódico “Currículos sem fronteiras” foi classificado como A1 na avaliação Qualis Capes parcial de 2017-2018. Já a revista “Espaço do currículo”, segundo seu portal *on-line*, foi classificada como A3 na avaliação Qualis Capes (2017-2020).

No campo da Educação Infantil, foram escolhidas para a pesquisa as revistas “Educação e Infâncias” e “Zero-a-seis”. A primeira revista, embora ainda não tenha sido avaliada no Qualis Capes e possua poucos volumes já publicados, mostra-se promissora e dedica-se à submissão de trabalhos com recorte apenas em temáticas que se relacionem à infância. A segunda revista, “Zero-a-seis”, dedicada a divulgar trabalhos sobre a Educação Infantil, foi selecionada por se constituir como um periódico de relevância acadêmica consolidada, no campo da educação nacional. Ademais, possui classificação A3 na avaliação de periódicos do quadriênio 2017-2020.

Para as revistas no campo do currículo (Currículo sem fronteiras e Espaço do Currículo), foram utilizadas as palavras-chave “Educação Infantil”, “BNCC” e “Base Nacional Comum Curricular”. Já nas revistas voltadas ao campo da Educação Infantil, foram utilizadas as palavras-chave “BNCC” e “Base Nacional Comum Curricular” apenas. Além disso, foi utilizado como filtro o período compreendido entre 2018 e 2023, uma vez que a Base foi homologada em dezembro de 2017 e o objetivo era encontrar trabalhos sobre a fase de sua implementação nos espaços educacionais.

A partir dessa busca, foram encontrados 21 trabalhos, distribuídos da seguinte forma nas revistas:

Quadro 01 –Trabalhos encontrados em periódicos

Revista	Trabalhos	Ano	Total
Currículo sem Fronteiras	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: a atuação de uma fundação privada no contexto da pandemia	2023	07
	Ideias para adiar o fim das infâncias: currículo, alfabetização e avaliação na educação infantil	2023	
	A docência na Educação Infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro atravessada pelos materiais didáticos estruturados	2021	
	Autonomia e regulação no processo de (re)construção do currículo da Educação Infantil	2021	
	Currículo e avaliação discente na Educação Infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos	2021	
	Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras	2020	
	BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo?	2020	

Educação e Infâncias	Nenhuma publicação foi encontrada		00
Espaço do Currículo	A concepção de infância nas três versões da BNCC para a Educação Infantil	2023	09
	A BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense: desafios para o currículo da Educação Infantil	2023	
	Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil: processo de construção e concepções norteadoras	2021	
	Desdobramentos formativos da proposta curricular de Educação Infantil da Paraíba a partir da BNCC	2021	
	Proposta Curricular para a Educação Infantil	2021	
	Experiências de movimento: um propósito para a Educação Física na Educação Infantil	2021	
	Marcos regulatórios e as implicações na organização do currículo para Educação Infantil brasileira	2020	
	Se não se sabe de antemão como alguém vai aprender, como avaliar na Educação Infantil?	2019	
	Os currículos pensados para a educação da infância no Brasil e em Portugal: alguns apontamentos!	2019	
Zero-a-seis	Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico	2020	05
	Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil	2021	
	De volta ao começo: origens de um grupo de pesquisa e a construção científica em torno da educação da infância	2021	
	Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil	2021	
	Políticas educacionais neoconservadoras e suas implicações para as propostas curriculares da educação infantil	2021	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na revista *Currículo sem Fronteiras*, foram encontrados, por meio da busca empreendida, sete trabalhos sobre a BNCC e a Educação Infantil. Deles, um realiza uma análise sobre as versões da BNCC-EI – “BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo?”, de Roselane Fátima Campos e Zenilde Durli –, outro faz uma análise sobre a atuação de uma instituição privada em prol da implementação da BNCC - “Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: a atuação de uma fundação privada no contexto da pandemia”, de Maria Luiza Rodrigues Flores, Simone Santos de Albuquerque e Denise Madeira de Castro e Silva - e, há, ainda, um trabalho que discute a inclusão dos livros didáticos para a Educação Infantil, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2022 – “Ideias para adiar o fim das infâncias: currículo, alfabetização e avaliação na educação infantil”, de Isabele Lacerda Queiroz e Rita de Cássia Prazeres Frangella.

Os demais artigos encontrados nesse periódico, embora abordem a BNCC apenas como pano de fundo, ou seja, não têm a Base como seu foco central, são trabalhos que dão voz aos professores, abordam suas percepções sobre currículo, avaliação ou investigam práticas que estão sendo feitas nas instituições escolares em tempos de Base.

Quadro 02 – Trabalhos encontrados na revista Currículo sem Fronteiras que dão voz aos professores da Educação Infantil e relacionam a BNCC, em segundo plano

Ano	Título	Autor
2021	Currículo e avaliação discente na Educação Infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos	Kezia Rodrigues Nunes; Marcos Garcia Neira
2021	Autonomia e regulação no processo de (re)construção do currículo da Educação Infantil	Kênia Kristina Furtado; Alba Regina Battisti de Souza; Lourival José Martins Filho
2021	A docência na Educação Infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro atravessada pelos materiais didáticos estruturados	Cátia Cirlene G Oliveira
2020	Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras	Marcelo Oliveira da Silva e Rodrigo Saballa de Carvalho

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na Revista Educação e Infâncias não foram encontrados trabalhos a partir da busca realizada. É interessante observar a ausência de estudos que relacionem a Educação Infantil e a BNCC em um periódico que aborda temáticas relacionadas à educação para a infância, uma vez que a política traz um referencial curricular para toda a Educação Básica, incluindo as crianças de zero a cinco anos de idade. A falta de estudos não só sobre a implementação, mas sobre a própria Base na Educação Infantil, nesse periódico, demonstra que ainda há uma carência de estudos na área sobre a política curricular, que precisa ser suprida.

A revista Espaço do Currículo foi a que, através da busca, apresentou mais trabalhos (nove artigos encontrados), dos quais dois objetivaram demonstrar o relacionamento da Base com a produção dos currículos estaduais: “Desdobramentos formativos da proposta curricular de Educação Infantil da Paraíba a partir da BNCC”, de Fernanda de Lourdes Almeida Leal, e “A BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense: desafios para o currículo da Educação Infantil”, de Daniele Ferreira Gonçalves e Marilane Maria Wolff Paim. No primeiro texto, é realizada uma discussão sobre o processo de construção do currículo estadual da Paraíba e sobre o processo

de formação desenvolvido para a elaboração desse currículo, concluindo que a Secretaria Estadual de Educação precisa construir um sistema de registro que se relacione com a organização do trabalho pedagógico por campos de experiência e que há a necessidade de formação continuada para os demais professores da rede, junto à Universidade, para ressignificar as práticas a partir dos direitos das crianças. Já o segundo texto faz uma análise do currículo produzido pelo estado de Santa Catarina e aponta as redes municipais de ensino da região metropolitana de Florianópolis que realizaram a elaboração de sua proposta curricular própria, além de produzir uma análise crítica da BNCC.

Há ainda, um trabalho encontrado, de 2019, denominado “Os currículos pensados para a educação da infância no Brasil e em Portugal: alguns apontamentos!”, de Ana Paula Braz Maletta e Magali dos Reis, que não discute a implementação da BNCC, como seu foco principal, mas a política o atravessa, durante a análise do referencial curricular dos dois países. Os demais trabalhos encontrados nessa revista situam seus diálogos sobre a formulação do texto da parte do documento da BNCC para a Educação Infantil.

Na revista Zero-a-seis, por meio da busca realizada, foram identificados quatro artigos e uma entrevista que se relacionaram com a BNCC. Desses trabalhos, três – “Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico”; “Políticas educacionais neoconservadoras e suas implicações para as propostas curriculares da educação infantil”; “Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil” - focam suas discussões na formulação do texto da Base dedicado à Educação Infantil. A entrevista realizada com a professora Dra. Eloisa Acires Candal Rocha – “De volta ao começo: origens de um grupo de pesquisa e a construção científica em torno da educação da infância” - e o texto denominado “Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil” não têm como finalidade abordar a BNCC, mas tratam sobre ela, em segundo plano.

4.2 ESTUDOS ENCONTRADOS NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

Para realizar esta pesquisa, utilizou-se o recurso da busca avançada, especificando o português como idioma das produções. Estabeleceu-se como filtro o período compreendido entre 2018 e 2023 e buscou-se pelas palavras-chave nos

seguintes arranjos “BNCC”, “Educação Infantil” e “implementação” e “Base Nacional Comum Curricular”, “Educação Infantil” e “implementação”.

A busca realizada por meio do primeiro arranjo (com a sigla da BNCC) apresentou 37 estudos e a realizada através do segundo arranjo (com o nome escrito por inteiro) apresentou 40 trabalhos. Destes, a grande maioria foi repetida nas duas pesquisas, alguns foram descartados imediatamente por se referirem a outra etapa de ensino e outros não foram selecionados por não terem relação com a temática específica deste estudo. Restaram, assim, 16 trabalhos, sendo uma tese de doutorado e o restante dissertações de mestrado.

Quadro 03 – Teses e dissertações que relacionam a BNCC e a Educação Infantil durante a fase de implementação

Ano	Título	Autor	Instituição	Tipo
2019	Políticas públicas para a educação infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR	Ludmila Dimitrovicht	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação
2020	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo	Meire Cardoso de Lima	Universidade Nove de Julho	Dissertação
2020	Uma Marca de Governo: a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu	Rejane Peres Neto Costa	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2021	Políticas da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia: formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares	Fernanda Ferreira Resende	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação
2021	Proposta de implementação da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon na Educação Infantil de acordo com os parâmetros da BNCC	Ricardo José Dourado Freire	Universidade de Brasília	Dissertação
2021	Processos de implementação da BNCC na educação infantil: o trabalho didático pedagógico sob o olhar da linguagem corporal	Andrei Minuzzi Folgiarini	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
2021	O ensino de ciências na promoção da alfabetização científica no contexto da educação infantil: aproximações a partir da BNCC	Márcia Maria da Rosa Sanches da Silva Rizzi	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação

2021	Os direitos humanos em contexto de reforma curricular: a Base Nacional e os interesses em disputa no currículo da educação infantil de uma rede de ensino	Cristian Andrei Tizatto	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Dissertação
2021	Professoras de creche, saberes profissionais e BNCC: delimitando as fronteiras dessa relação	Ligia Leite Ribeiro	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação
2022	A implementação da BNCC na percepção das professoras da pré-escola	Marta de Moura Nunes Dias	Universidade Federal do Paraná	Dissertação
2022	Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): possibilidades e desafios da formação continuada	Danieli Bachtchen	Universidade Estadual do Centro-oeste	Dissertação
2022	Da formulação da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo à sua implementação: princípios, concepções e sua tradução	Mínea Paschoaleto Fratelli	Universidade Nove de Julho	Tese
2022	As demandas acerca da elaboração da proposta curricular para a educação infantil no sistema municipal de ensino de Marília/SP	Laura Ribas Vilardi	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Dissertação
2022	Leitura na Educação Infantil: análise das concepções e práticas pedagógicas de professoras em uma instituição da rede municipal de Imperatriz	Jaine Silva Souza de Moraes	Universidade Federal do Maranhão	Dissertação
2023	Currículo e espaços educacionais para bebês no município de Goiânia: um estudo de caso	Silvelene de Alcantara Malvestio	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
2023	Campos de Experiência: o processo de implementação do arranjo curricular proposto pela BNCC para a Educação Infantil	Dislene Mercia Oliveira Souza Ladeia	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir da leitura dos trabalhos, foi observado que algumas pesquisas não dialogam exatamente com a temática buscada, como o trabalho desenvolvido por Freire (2021), que tem por objeto investigar a implementação da Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) de Edwin Gordon a partir dos preceitos indicados na BNCC para a Educação Infantil. Além desse estudo, tem-se a dissertação de Malvestio (2023), que discute o currículo e os espaços educacionais para os bebês após a implementação da BNCC, com o objetivo de realizar uma análise da “ficha diagnóstica” que dá origem às práticas pedagógicas construídas com os bebês.

Assim, a autora não trabalha os caminhos da implementação da Base e tampouco traz como finalidade ouvir os docentes sobre a política. Outra dissertação que não traz a implementação da BNCC como foco, mas que apareceu na busca realizada, foi a pesquisa desenvolvida por Moraes (2022), que tem como alvo de investigação as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na Educação Infantil, em um contexto de implementação da Base. A autora defende que a BNCC acarreta o engessamento das práticas docentes, porém, em dado momento, ressalta que ela não acredita que a BNCC esteja afetando genuinamente o cotidiano das instituições de educação para a infância da cidade de Imperatriz, no Estado do Maranhão.

Dando continuidade, foi possível identificar uma aproximação entre as dissertações desenvolvidas por Costa (2020), Vilardi (2022) e Resende (2021), uma vez que as três se dedicaram a analisar o processo de construção do currículo municipal de cidades distintas desenvolvido para a Educação Infantil, em alinhamento com a Base. A primeira dissertação citada aponta que a construção curricular se deu de forma conturbada, demonstrando descontinuidades e que o documento não parece ter repercutido nas práticas pedagógicas. O segundo trabalho, realizado por meio de entrevistas desenvolvidas com os redatores do currículo municipal, revela que as principais razões para a mobilização de sua escrita foram: a imposição de ter que se adaptar à BNCC e o desejo de alterar o currículo anteriormente vigente, que, ao que parece, gerava grande insatisfação. Já a terceira investigação visou pesquisar o processo de formação continuada empreendido nos grupos de trabalho formados para construir o currículo do município de Uberlândia, de Minas Gerais, por meio de questionários enviados a nove profissionais que trabalham na Educação Infantil municipal.

Houve, ainda, a ocorrência de três dissertações que tratavam de uma temática específica, como alfabetização científica, linguagem corporal e os direitos humanos, relacionando-os com a Educação Infantil, e em paralelo se dedicaram a analisar e discutir o processo de implementação da Base, abordando, inclusive, ainda que com motivações distintas, algumas percepções dos professores. Esse é o caso das dissertações desenvolvidas por Rizzi (2021), Folgiarini (2021) e Tizzato (2021).

Os demais sete trabalhos, resultantes da busca realizada pelo banco de teses e dissertações com os arranjos mencionados, são os que se aproximaram mais com a temática pretendida. São trabalhos que buscaram discutir a implementação da BNCC na Educação Infantil, escutando quem dá vida à política curricular na prática

pedagógica cotidiana nas instituições educacionais: os professores, os coordenadores pedagógicos e os diretores.

Considerando o ano cronológico de publicação, a primeira dissertação é da pesquisadora Dimitrovicht (2019), que investiga o processo de formação continuada dos professores sobre a BNCC, suas formas de participação e contribuição durante o período de escrita da Base e a percepção dos docentes sobre o documento.

Já Lima (2020) buscou identificar como ocorre o processo de implantação da BNCC para a Educação Infantil em uma creche de São Bernardo do Campo. A autora trabalha com a metodologia de intervenção, pautada na pesquisa-ação, procedendo-se à coleta de dados por meio da observação das práticas docentes, análise dos encontros formativos e da documentação pedagógica desenvolvida durante o processo de formação. A pesquisa demonstrou que, para romper com práticas cristalizadas e lidar com o complexo processo de implementação da BNCC, é preciso o desenvolvimento de momentos formativos calcados nas experiências não só das crianças, mas, principalmente, dos professores.

A pesquisa de Ribeiro (2021) se concentra em identificar como as professoras compreendem a BNCC e de que forma esse documento tem refletido em suas práticas pedagógicas. Com o estudo, a autora conclui que não houve a participação ativa dos professores no processo de implementação da BNCC, a partir do currículo municipal, tendo ocorrido uma desvalorização dos saberes profissionais desses docentes durante o processo. Além disso, a formação continuada ofertada aos professores sobre o assunto se deu de forma aligeirada e pouco significativa para os professores, fazendo com que suas práticas não tenham se alterado efetivamente.

Dias (2022), em sua dissertação, buscou compreender como as professoras contemplam a BNCC em suas práticas, conciliando-a com os saberes que acumularam ao longo de sua formação. De acordo com a autora, a pesquisa parece demonstrar que as docentes utilizam a Base em seu cotidiano, relacionando-a com as experiências que já adquiriram ao longo do tempo de magistério. A investigação também revela que os cursos de formação realizados durante a implementação trouxeram frustrações, dando respostas parciais em relação ao que esperavam e o silenciamento das vivências prévias das professoras.

A dissertação de Bachtchen (2022) tentou demonstrar como a formação continuada traz efeitos, possibilidades e desafios sobre o trabalho docente com a BNCC, no município de Mallet, do estado do Paraná. A partir dela, a pesquisadora

defende o fortalecimento dos processos de formação dos professores, visando à sua participação ativa como único meio para superar as prescrições curriculares e para garantir o direito das crianças a aprender o que está previsto na BNCC.

Fratelli (2022) é a única tese de doutorado identificada por meio da busca com os arranjos realizados. Ela tem relevância por trazer um estudo sobre a formulação e a implementação do currículo municipal e da BNCC na cidade mais populosa do Brasil atualmente, a cidade de São Paulo. Ela desenvolve, primeiro, um questionário com professores da rede e, posteriormente, entrevistas com coordenadoras pedagógicas do município, escolhidas aleatoriamente. Com o estudo, a pesquisadora defende que, mesmo que as políticas sejam hegemônicas e prescritivas, a prática, por meio das interpretações e traduções da política, pode ser diversa e emancipadora.

Por fim, a pesquisa de Ladeia (2023) considera a percepção de coordenadoras pedagógicas sobre a implementação dos campos de experiência propostos pela BNCC. A autora argumenta que modificar o arranjo curricular existente nas instituições de Educação Infantil requer uma mudança de paradigma profunda e que ainda há certo descompasso entre a prática dos docentes e o que está previsto na política curricular em vigência. Ela ressalta que há um longo caminho a ser percorrido para a efetiva implementação dos campos, perpassando pela formação sobre conceitos centrais (criança, educação, professor etc.) e pela superação de barreiras estruturais, como infraestrutura e recursos humanos.

O desenvolvimento desta revisão de literatura pode evidenciar quão complexo o processo de implementação da BNCC nos municípios e nas instituições de Educação Infantil pode ser, uma vez que esse documento prevê não somente uma alteração burocrática ou de nomenclaturas na educação dos pequenos, mas, sim, a superação de práticas tradicionais, prescritivas e disciplinares, próximas à forma de organização comumente realizada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Além disso, essa busca mostra a relevância da presente pesquisa, visto que os estudos encontrados foram produzidos, em sua maioria, em um contexto de cidades de médio e grande porte, demonstrando que pouco se sabe sobre os processos curriculares desenvolvidos em uma cidade pequena, que não tem rede de educação e não construiu seu currículo municipal próprio. Assim, a trajetória vivida pela política nas instituições educacionais de Educação Infantil, bem como a percepção de seus educadores são questões que sustentam e justificam a existência desta investigação.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Babbie (2014), pesquisador e sociólogo, afirma que os seres humanos realizam pesquisa social ao longo de toda a vida, de forma bastante natural, por meio das observações casuais que fazem. No entanto, de acordo com ele, o que distingue essa atividade espontânea da pesquisa de campo qualitativa é a utilização de métodos adequados e técnicas específicas para gerar dados para a análise. Assim, o rigor científico e a metodologia da pesquisa apropriada são fatores imprescindíveis para que se possa desenvolver uma investigação qualitativa com credibilidade.

Neste capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização desta investigação. Flick (2009) afirma que as escolhas que envolvem o percurso metodológico de uma pesquisa são determinadas pelo objeto de estudo. Desse modo, buscou-se utilizar instrumentos e técnicas de pesquisa que se relacionassem com o objetivo e com o problema da pesquisa desenvolvidos nesta dissertação.

Por esse motivo, é válido retomar a questão-problema que originou esta investigação: que percepções profissionais da Educação Infantil possuem sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu processo de implementação para essa etapa da educação? Ao responder a esse questionamento, buscou-se atingir o objetivo: identificar que percepções profissionais da educação da Educação Infantil possuem sobre a BNCC para essa etapa e compreender como o contexto da prática tem se constituído.

A opção pela pesquisa qualitativa, que concebe os conhecimentos mobilizados na investigação como frutos de um processo que se constrói nas interações sociais e nas transformações do meio e de todos os sujeitos envolvidos (André, 2013), deu-se devido a essa abordagem se constituir como a mais adequada às questões que se buscou compreender.

A investigação foi realizada por meio de um estudo de caso no município de Coronel Pacheco, situado em Minas Gerais. De acordo com Flick (2009), o estudo de caso consiste na descrição e reconstrução sistemática de determinado caso. Para ele, o entendimento de caso consiste em um espectro amplo, podendo ser “[...] tema de uma análise de caso, pessoas, comunidades sociais (por exemplo, famílias), organizações e instituições (por exemplo, uma casa de repouso)” (Flick, 2009, p. 135).

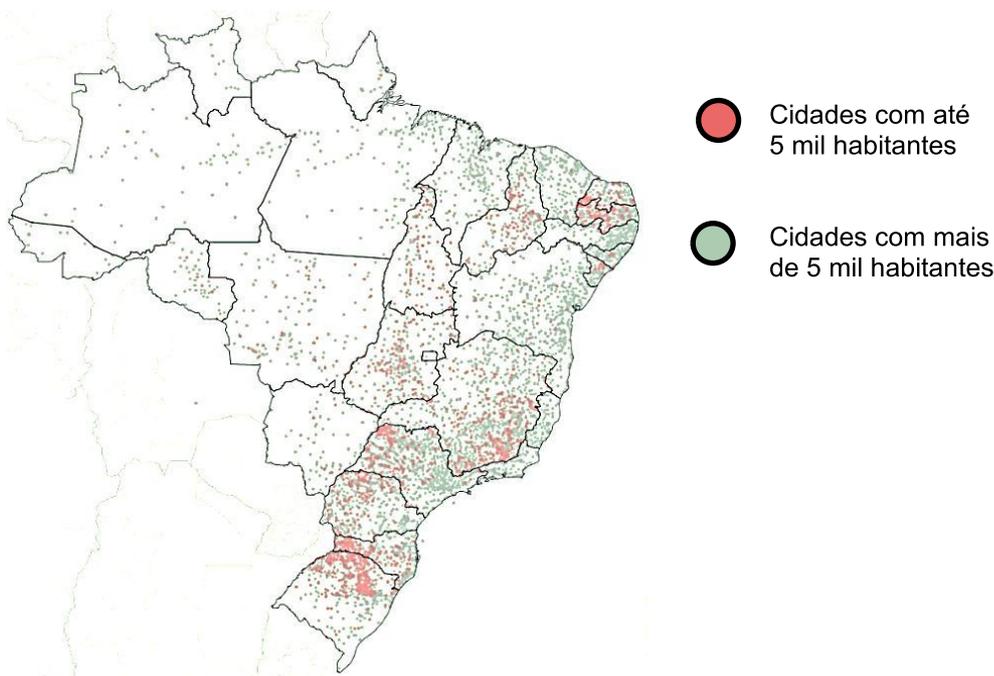
Alves-Mazotti e Gewandsznajder (2002) afirmam que, a despeito do que geralmente ocorre na pesquisa quantitativa, na pesquisa qualitativa, a escolha do campo de análise dos dados e dos sujeitos é intencional. Por essa razão, de acordo com os autores, os interesses do pesquisador, bem como a disponibilidade de acesso e as condições de permanência são fatores que endossam ou favorecem as escolhas dos pesquisadores.

Assim, a escolha em investigar o contexto da prática (Bowe; Ball; Gold, 1992) da BNCC na Secretaria Municipal de Educação de Coronel Pacheco (SME-CP) pode-se dizer que se deu também pela condição mais facilitada de acesso aos dados. Entretanto, primordialmente, a opção se fez pela possibilidade de analisar profunda e sistematicamente as especificidades curriculares desse município e, sobretudo, pela intenção de poder contribuir com a educação do lugar em que a pesquisadora atuou como servidora por quase oito anos.

Coronel Pacheco é um município situado na Zona da Mata mineira, localizado no sudeste do estado de Minas Gerais e pertencente à Macrorregião de Planejamento II (Mata) e à Microrregião homogênea de influência de Juiz de Fora (Coronel Pacheco, 2013). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, Coronel Pacheco possui uma população estimada em 3095 habitantes.

Com isso, tal município encontra-se entre as 1257 cidades brasileiras com menos de cinco mil habitantes. Considerando que o país dispõe de 5570 cidades (IBGE, 2021), esse número corresponde a 22% dos municípios do Brasil. Assim, compreender os meandros do processo de construção curricular para a Educação Infantil em Coronel Pacheco pode contribuir para os estudos que venham a surgir sobre esse mesmo processo, o qual, de maneira análoga, pode estar ocorrendo nessa fração de cidades do Brasil.

Figura 07 – Mapa do Brasil e a sua distribuição em municípios



Fonte: Adaptado de Gazeta do Povo (2019).

Da população total de Coronel Pacheco, 63 sujeitos são crianças matriculadas na Educação Infantil do município. Durante o desenvolvimento do estudo, tais crianças frequentavam a Educação Infantil da seguinte maneira: 29 crianças na pré-escola de 4 anos e 34 na pré-escola de 5 anos, das quais 10 se situam no campo¹⁵ e 53 na cidade.

A Secretaria Municipal de Educação de Coronel Pacheco (SME-CP), durante o desenvolvimento da pesquisa, possui 32 professores, uma diretora, um vice-diretor, duas supervisoras e uma coordenadora pedagógica. Destes, cinco professoras, duas supervisoras pedagógicas e uma coordenadora pedagógica atuam na Educação Infantil, totalizando um número de oito profissionais, que compõem o grupo de participantes desta investigação. Vale ressaltar que a SME-CP autorizou a realização da pesquisa, conforme consta no Apêndice A deste trabalho.

O universo deste estudo consiste em todos os profissionais do magistério que atuam na Educação Infantil, em Coronel Pacheco, dado que revela outro ponto

¹⁵ Utiliza-se a nomenclatura “cidade”, em detrimento de “urbano” e “campo”, em detrimento de “rural”, como uma escolha política. Isso porque, embora este último ainda seja muito utilizado como forma de designar a localização, o termo “campo” traz consigo a definição cultural, política e identitária, respeitando os modos de vida daqueles que residem nessas regiões (Lopes; Leal; Amorim, 2023).

importante desta pesquisa: foi possível identificar a percepção de todas as oito educadoras que trabalham com a Educação Infantil no município. Ou seja, ao pesquisar essas docentes e profissionais da gestão, foram descortinados dados sobre o contexto da prática da BNCC, referente à Educação Infantil de toda a cidade, e por meio das quais são formados todos os sujeitos nessa etapa de escolarização. Assim, refletir sobre o currículo que é construído com essas crianças é essencial.

A Secretaria Municipal de Educação de Coronel Pacheco possui duas instituições que contemplam a etapa da Educação Infantil. Uma instituição que atende às crianças na região central do município, exclusivamente voltada à Educação Infantil, e outra que atende às crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, residentes no campo. O quadro a seguir apresenta a distribuição das crianças, docentes e gestores por instituição educacional, que estão situados nessa etapa.

Quadro 04 – Distribuição de docentes e crianças por instituição educacional de Educação Infantil em Coronel Pacheco/MG

Instituição	Gestores	Número de professores da Educação Infantil	Número de crianças na Educação Infantil
1	1 supervisor pedagógico	4	53
2	1 coordenador pedagógico, 1 supervisor pedagógico	1	10

Fonte: Dados repassados pela Secretaria Municipal de Educação de Coronel Pacheco/MG (2024).

Assim, os participantes da pesquisa correspondem a cinco professoras, uma coordenadora pedagógica e duas supervisoras pedagógicas. O quadro a seguir organiza e retrata os dados sobre os sujeitos do estudo de maneira mais detalhada.

Quadro 05 – Dados sobre os sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Gênero	Faixa etária	Função	Formação	Regime de contratação	Tempo de atuação em Coronel Pacheco	Tempo de atuação na Educação Infantil
PR01	F	40-49	Professora regente de turma	Normal Superior	Quadro efetivo	12 anos	7 anos
PR02	F	50-59	Professora	Normal	Contrato	06 anos	09 anos

			regente de turma	Superior e Educação Especial			
PR03	F	30-39	Professora regente de turma	Pedagogia	Contrato	15 anos	15 anos
PR04	F	30-39	Professora regente de turma	Pedagogia	Quadro efetivo	09 anos	10 anos
PR05	F	40-49	Professora regente de turma	Pedagogia e Normal Superior	Contrato	05 anos	01 ano
GE01	F	30-39	Supervisora Pedagógica	Pedagogia	Contrato	05 anos	01 ano
GE02	F	30-39	Supervisora Pedagógica	Pedagogia	Quadro efetivo	13 anos	11 anos
GE03	F	40-49	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	Contrato	06 anos	06 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

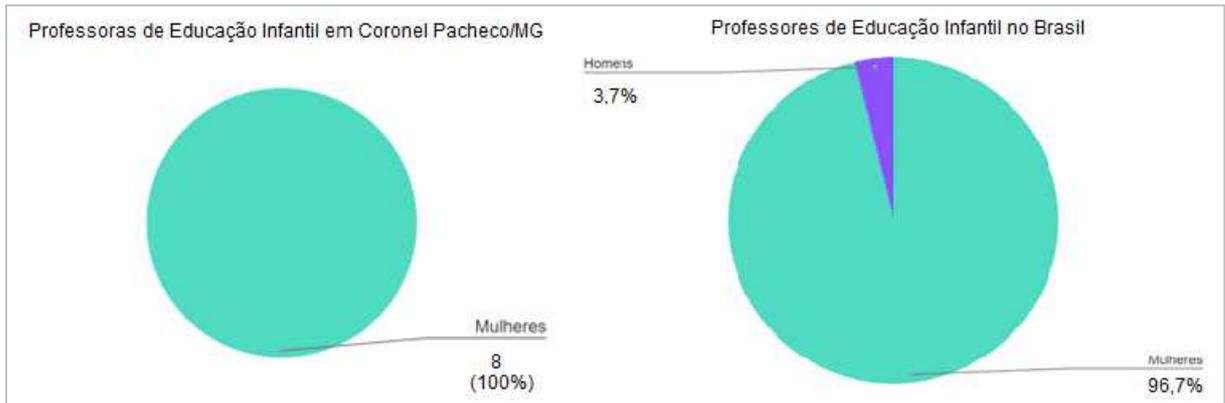
Fonseca (1999), ao dissertar sobre a interação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo, de abordagem qualitativa, mais especificamente no estudo etnográfico, afirma que os participantes de uma investigação “[...] devem ser ‘representativos’ das categorias analíticas (e/ou tipos ideais) usadas na formulação do problema” (Fonseca, 1999, p. 60). Com isso, a autora quer dizer que essa representatividade dos sujeitos possibilitará ao pesquisador relacionar os dados adquiridos com o contexto social presente, ou seja, do caso particular para uma generalização mais abrangente, de modo que os dados obtidos com a pesquisa não sejam dados isolados e descontextualizados das questões sociais.

Considerando a proposição de Fonseca (1999) e os dados levantados sobre os sujeitos e sobre o contexto educacional de Coronel Pacheco, é possível inferir que o estudo de caso realizado pode ter similaridades com o contexto social de outros municípios pequenos e certamente tem semelhança no que tange ao perfil docente brasileiro, como, por exemplo, o gênero dos participantes.

Considerando dados do Censo Escolar da Educação Básica (2022) sobre o gênero dos docentes na Educação Infantil, 96,3% são mulheres, preponderantemente na faixa correspondente a 30 a 49 anos, e 79,5% possuem escolaridade em nível superior completo. Em Coronel Pacheco, 100% dos docentes são mulheres, possuem

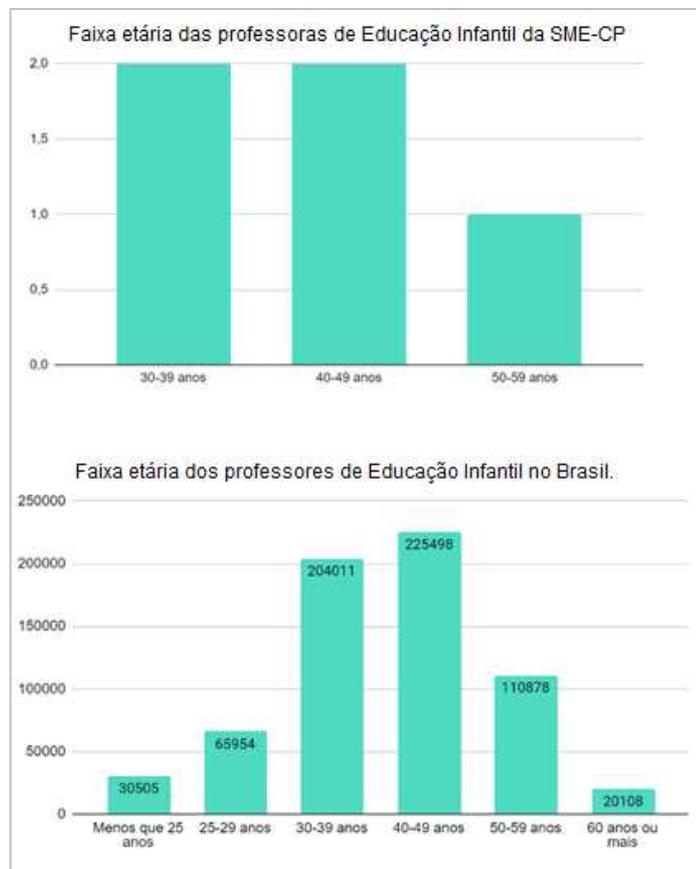
nível superior de escolaridade e preponderantemente estão na faixa de 30 a 49 anos de idade.

Gráfico 01 – Comparativo entre os professores da Educação Infantil no Brasil e em Coronel Pacheco por gênero



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo Escolar (2022) e da Secretaria Municipal de Educação de Coronel Pacheco.

Gráfico 02 – Comparativo entre os professores da Educação Infantil no Brasil e em Coronel Pacheco por idade



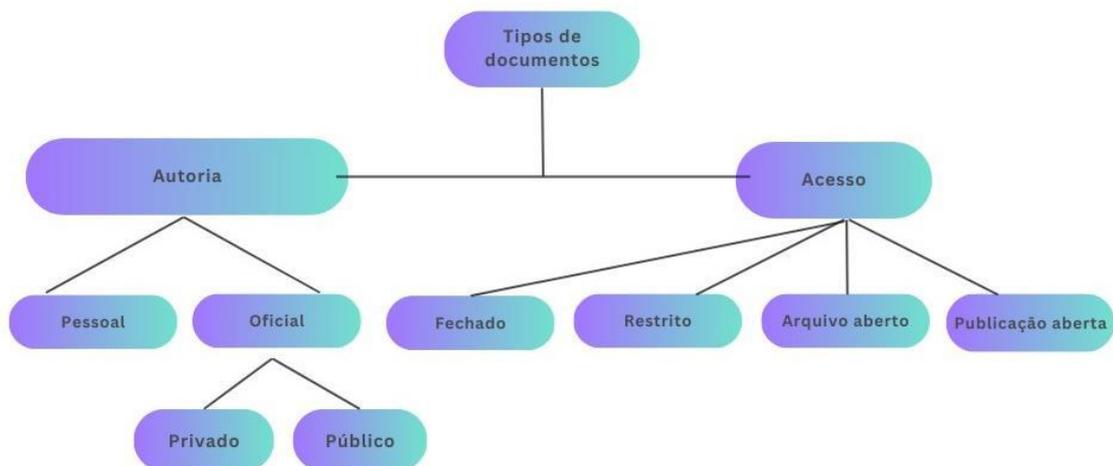
Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de dados do Censo Escolar (2022) e da Secretaria Municipal de Educação de Coronel Pacheco.

Levando em consideração o contexto da investigação, os sujeitos, os objetivos e o problema, a técnica de pesquisa utilizada consistiu na análise documental e o instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada desenvolvida com as participantes do estudo.

Conforme lembra Flick (2009), para conviver em sociedade, os sujeitos se deparam com registros no decorrer de toda a sua vida. Para endossar essa afirmação, ele utiliza como exemplo as certidões de nascimento e óbito, que são registros institucionais dos quais nenhum ser humano em sociedade pode declinar. De acordo com o estudioso, apesar de a grande maioria dos registros não ser produzida com finalidade voltada para a pesquisa, a sua composição pode ser utilizada como dado em diversos tipos de análise.

Para Flick (2009), os documentos podem ser definidos como artefatos, padronizados ou não, geralmente escritos em formato de texto. O estudioso ainda recupera Scott (1990) para afirmar que a definição de documento também pode variar conforme a acessibilidade e a autoria. Dentro da autoria, pode ser pessoal ou oficial, podendo este último ainda ser privado ou público. Já quanto à acessibilidade desses documentos, eles podem se caracterizar como de acesso fechado, restrito, arquivo aberto ou, ainda, como publicação aberta. Com isso, haveria 12 tipos de documentos, como demonstrado pelo diagrama abaixo:

Figura 08 – Tipologia dos documentos



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Scott (1990, *apud* Flick, 2009).

O autor traz ainda outra acepção, segundo ele, mais voltada para a prática. Trata-se da concepção de que um documento não é estático e nem mesmo pré-definido. Consiste em um artefato relacional. Isso implica dizer que o que determina se algo é ou não um documento irá variar de acordo com a integração que esse documento tem (ou não) com o campo de ação (Prior, 2003, *apud* Flick, 2009).

Nesse sentido, Flick (2009) define os documentos como meios de comunicação e não como representação da realidade. Para ele, consiste em um artefato que reflete a visão, podendo-se, ainda, acrescentar o contexto social, histórico e político de quem o produziu. Por isso,

o pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa (Flick, 2009, p. 232-233).

É válido ressaltar o alerta deixado por Flick (2009). Para o autor, além de todos esses questionamentos, o pesquisador precisa ter em mente que os documentos têm limites, como, por exemplo, a fragilidade frente a possíveis perdas. Ademais, ele afirma que estes possuem também limitações metodológicas. Porém, quando combinados com outros instrumentos e técnicas, como a entrevista, podem ser bastante satisfatórios.

Assim, primeiramente, para compor o referencial teórico, sobretudo para a construção do terceiro capítulo deste trabalho, a análise documental concentrou-se nos textos que Scott (1990, *apud* Flick, 2009) definiu pela combinação das dimensões autoria, oficial e de acesso - publicação aberta, tais como legislações, resoluções, decretos, pareceres e portarias, com a finalidade de compreender o contexto de influência (Bowe; Ball; Gold, 1992) do texto da BNCC dedicado à Educação Infantil. Com isso, foram utilizados documentos que versam sobre a educação em geral e sobre o universo legal proposto para a Educação Infantil¹⁶. Além disso, foi realizada

¹⁶ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 – Volumes 01, 02 e 03.

Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017.

análise documental das três versões prévias e da última versão publicada da BNCC no que se refere à etapa aqui estudada¹⁷.

Shiroma, Campos e Garcia (2005), tratando acerca da relevância de investigar esses textos oficiais, relatam a razão para que essa técnica seja extremamente cara aos pesquisadores:

Considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via *internet* (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 429).

Já durante a etapa de realização da pesquisa de campo, foi desenvolvida análise dos documentos oficiais, das instituições, de publicação aberta (Scott, 1990, *apud* Flick, 2009), como do Projeto Político Pedagógico das duas instituições educacionais, para identificar se eles estabelecem diálogos com a BNCC e de que forma esse diálogo é estabelecido. Além disso, foram analisados como documentos oficiais de arquivo aberto (Scott, 1990, *apud* Flick, 2009) os planejamentos pedagógicos dos professores, também com o objetivo de identificar o relacionamento que estes possuem (ou não) com a parte da BNCC para a Educação Infantil. Cumpre destacar que a SME-CP autorizou o acesso e a utilização desses documentos, como demonstra o Apêndice B desta dissertação.

Por fim, foram desenvolvidas, juntamente às oito profissionais da educação que atuam na Educação Infantil (Quadro 5), entrevistas semiestruturadas. As entrevistas buscaram identificar, de maneira mais aprofundada, as percepções das docentes e gestoras da Educação Infantil sobre a Base e sobre seu processo de implementação.

Por definição, de acordo com Babbie (2014), a entrevista “[...] é essencialmente um diálogo na qual o entrevistador estabelece uma direção geral para a conversa e

Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

¹⁷ 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular, proposta de forma preliminar em 2015.
2ª versão da Base Nacional Comum Curricular, proposta de forma preliminar em 2016.
3ª versão da Base Nacional Comum Curricular, proposta de forma preliminar em 2017.
Versão homologada da Base Nacional Comum Curricular em dezembro de 2017.

persegue tópicos específicos levantados pelo entrevistado. Idealmente, o entrevistado fala a maior parte do tempo¹⁸ (Babbie, 2014, p. 311, tradução da autora)

Segundo o sociólogo, a entrevista semiestruturada tem uma natureza flexível, interacional, dinâmica, contínua e de reciprocidade entre o entrevistado e o entrevistador. Esse caráter mais espontâneo da entrevista permite que ela vá sendo redesenhada durante o processo, de forma natural.

Além disso, uma vantagem da entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2003), é que ela permite conhecer o que as pessoas acreditam, seus sentimentos, anseios, o que as faz pensar da maneira como pensam e conhecer condutas que elas tiveram no passado ou no presente, o que pode dizer muito sobre suas concepções.

No entanto, apesar de se mostrar uma técnica eficaz para a realização da pesquisa qualitativa, sua execução não é exatamente fácil, sendo necessários alguns cuidados e certa habilidade. Por isso, Babbie (2014) alerta que não se trata de uma simples conversa, uma vez que o entrevistador precisa saber ouvir, ao mesmo tempo interpretar as respostas e formular uma nova questão. Assim, ele não pode ser passivo, precisa conduzir sutilmente o diálogo, sem interromper o participante da pesquisa.

Sobretudo, conforme enunciado por Babbie (2014), o pesquisador precisará ser zeloso para não direcionar as respostas para aquilo que se quer ouvir.

Com muita frequência, a maneira como fazemos perguntas influencia sutilmente as respostas que obtemos. Às vezes, colocamos nosso entrevistado sob pressão para ter uma boa aparência. Às vezes, colocamos a questão em um contexto particular que omite completamente as respostas mais relevantes¹⁹ (Babbie, 2014, p. 311, tradução da autora).

Uma prerrogativa da entrevista é a possibilidade de aprimorá-la a cada ação realizada, pois o pesquisador pode refletir sobre as perguntas que foram eficazes para atingir seu objetivo, pode observar se há perguntas que gostaria de ter feito e,

¹⁸ “[...] is essentially a conversation in which the interviewer establishes a general direction for the conversation and pursues specific topics raised by the respondent. Ideally, the respondent does most of the talking” (Babbie, 2014, p. 311).

¹⁹ “All too often, the way we ask questions subtly biases the answers we get. Sometimes we put our respondent under pressure to look good. Sometimes we put the question in a particular context that omits altogether the most relevant answers” (Babbie, 2014, p. 311).

porventura, não conseguiu e, com isso, preparar-se melhor para a próxima entrevista que irá realizar (Babbie, 2014).

Mediante o exposto, as entrevistas foram individuais com cada sujeito e realizadas conforme a disponibilidade das participantes e da pesquisadora. Todas as entrevistas aconteceram presencialmente, em uma sala reservada, dentro das instituições em que cada uma das participantes atua profissionalmente, encontrando-se o termo de autorização do uso da infraestrutura pela SME-CP no Apêndice C. A escolha do ambiente se deu com o objetivo de trazer mais comodidade às entrevistadas. As entrevistas, de tipo semiestruturada, aconteceram levando em consideração o roteiro preparado para a ocasião, disponível no Apêndice D. Todas as participantes autorizaram a gravação das entrevistas e a sua posterior transcrição (Apêndice E). Ademais, ressalta-se que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética de pesquisas com seres humanos da UFJF (em anexo).

É importante mencionar que, com o objetivo de garantir o anonimato dos sujeitos e resguardar suas identidades, durante a caracterização do perfil das participantes da pesquisa (subcapítulo 6.1), foram mantidos os códigos alfanuméricos colocados no quadro 5 desta seção e, durante o momento de análise dos dados (subcapítulos 6.2, 6.3 e 6.4), foram utilizados nomes fictícios. Essa escolha se deu para que não seja possível relacionar algumas características das participantes, que podem ser reveladoras de suas identidades, às respostas dadas durante as entrevistas realizadas.

Para finalizar, considerando os objetivos específicos deste estudo, a técnica e o instrumento que foram utilizados, bem como seus sujeitos, segue quadro contendo uma síntese do percurso metodológico que foi desenvolvido.

Quadro 06 – Percurso metodológico

Objetivos	Estratégias metodológicas predominantes	Sujeito ou objeto de pesquisa
Identificar o que as falas de docentes e gestores revelam sobre as suas percepções acerca da BNCC para a Educação Infantil;	Entrevista semiestruturada	Professoras e gestoras que atuam na Educação Infantil
Compreender como tem ocorrido o processo de implementação da BNCC	Entrevista semiestruturada	Professoras e gestoras que atuam na Educação Infantil

nas instituições de Educação Infantil do município de Coronel Pacheco-MG;	Análise documental	Projeto político pedagógico e planejamento pedagógico
Recuperar a trajetória que essa política pública tem realizado nas instituições de Educação Infantil;	Entrevista semiestruturada	Professoras e gestoras que atuam na Educação Infantil
Analisar os diálogos entre a BNCC e os documentos desenvolvidos pelas instituições de Educação Infantil, tais como seus PPP e planejamentos pedagógicos.	Análise documental	Projeto político pedagógico e planejamento pedagógico

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com essa metodologia, buscou-se reconstruir, a partir das percepções das professoras e gestoras da Educação Infantil do município de Coronel Pacheco/MG, como ocorreram os contextos de influência, formulação do texto e da prática da BNCC nessa etapa de ensino, ou seja, como foi e tem sido desenvolvido o trajeto dessa política em tal Secretaria de Educação.

Compreende-se que esse percurso metodológico e de análise não esgota o trabalho com a temática, dada a complexa trama que envolve o processo de implementação de uma política pública, principalmente uma política curricular, mas acredita-se que o desenho escolhido tenha sido o mais adequado, haja vista o objeto, as limitações e as possibilidades de uma pesquisa desse porte.

6 CONTEXTO DA PRÁTICA DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS E AS GESTORAS?

A identificação do ciclo de políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992) como metodologia de análise da política mais adequada aos objetivos deste trabalho justifica-se, principalmente, pela ênfase que esses autores dão, em sua teoria, aos processos micropolíticos que ocorrem no interior das instituições, realizados pelos atores educacionais. A busca por compreender a percepção sobre a Base dos profissionais que atuam na Educação Infantil vem justamente da crença na potencialidade que esses sujeitos possuem de recontextualizar, interpretar e traduzir a política. Um texto político é só um texto. Por mais bonito, bem escrito, melhor formatado que ele seja, só ganhará vida e terá algum sentido real pela ação daqueles que atuam no nível da prática. Os sujeitos responsáveis por essa tarefa não são dotados de inteligência artificial, com respostas programadas a comandos específicos. Como se trata de sujeitos que possuem inteligência real, suas respostas vêm de suas formas de enxergar o mundo, que são peculiares a cada um. Por isso, o contexto da prática é tão complexo e tão rico também.

Segundo Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto da prática é o momento em que a política educacional irá produzir seus efeitos, sendo a fase sob a qual os redatores não possuem controle. Trata-se do momento em que a política assume o contorno próprio da realidade local e das recriações dos atores que irão implementá-la. Por esse motivo, Ball (2016) coloca holofote sobre o conceito de atuação, entendendo que a criatividade com que as políticas são interpretadas e os desafios aos quais esses atores estão sujeitos na implementação precisam ser debatidos e amplamente analisados.

Nessa perspectiva, este capítulo tem como finalidade apresentar e discutir as percepções sobre a parte da BNCC dedicada à Educação Infantil das profissionais que atuam com as crianças nessa etapa da Educação Básica no município de Coronel Pacheco, Minas Gerais. Busca-se, com ele, refletir sobre como essa política está sendo implementada, quais são os discursos que estão sendo construídos, como e se ela traz efeitos nas relações que são produzidas no interior dos espaços escolares e que interpretações estão sendo realizadas.

Em um primeiro momento, é realizada uma apresentação do perfil dos sujeitos do estudo, em seus aspectos pessoais e profissionais. Com o intuito de dialogar com

os dados obtidos por meio da investigação, utiliza-se de trabalhos/autores que também conversam sobre o perfil do magistério no Brasil, como o “Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico” (Brasil, 2022), Hirata *et al.* (2018), Gatti e Barreto (2009), Conde (2018) e outros pesquisadores que desenvolveram estudos recentes sobre a Base. Esta seção é importante, pois contextualiza os sujeitos com os dados da pesquisa que serão discutidos posteriormente. Além disso, demonstra como a amostra obtida se relaciona com o perfil do magistério no país, o que, de certo modo, contribui para a relevância da dissertação.

Em um segundo momento, são discutidas as percepções das participantes do estudo sobre a Educação Infantil, buscando compreender as suas visões sobre a criança, a educação para a infância e sobre o que pensam sobre a atuação docente com os pequenos. Essa análise é relevante, visto que as percepções que essas professoras e gestoras possuem sobre tais questões influenciam sobremaneira as suas práticas pedagógicas junto às crianças.

Em seguida, busca-se recuperar a trajetória percorrida pela BNCC nas instituições de Educação Infantil de Coronel Pacheco, visando perceber como tem acontecido o processo de implementação dessa política curricular em um pequeno município. Com isso, coloca-se em evidência o que ocorre em uma realidade que nem sempre é retratada pelas pesquisas, mas que pode revelar um contexto interessante e que sirva como referência, principalmente, para outras secretarias de educação que tenham características semelhantes.

Por último, são analisadas as percepções das profissionais da Educação Infantil sobre a parte da BNCC para essa etapa. Compreender o que pensam os professores e os gestores da Educação Infantil sobre a política curricular é imprescindível, uma vez que sua atuação é peça-chave para a constituição do processo de implementação de uma política curricular e isso não seria diferente com a implantação da Base. Os professores e os gestores, como produtores intelectuais de sentido sobre o currículo, bem como mediadores do processo de ensino e de aprendizagem, capazes de orientar as crianças nas suas descobertas e criações pelo/sobre o mundo, têm muito a dizer sobre o contexto da prática dessa política, devendo, por isso, ser garantida a escuta de suas vozes.

As análises empreendidas neste capítulo levam em consideração os estudos desenvolvidos por Kishimoto (s.d), Micarello (2006), Kramer (2002; 2014), Oliveira (2010; 2019), Barbosa *et al.* (2016), Barbosa (2018), Fochi (2018), Fochi (2020),

Barbosa e Flores (2020), entre outros autores que servem como referência e dão sustentação acadêmica para este trabalho.

6.1 PERFIL DAS PARTICIPANTES DO ESTUDO

A fase inicial da entrevista, denominada por Szymanski (2006) como aquecimento, cumpre o objetivo de fazer com que o entrevistado fique mais tranquilo e confortável para participar do estudo. Por esse motivo, a entrevista foi iniciada com questões sobre a formação acadêmica e a experiência profissional, por se tratar de assuntos pessoais das entrevistadas, sendo as respostas facilmente respondidas. Essas questões deram origem ao perfil dos sujeitos investigados e são aqui apresentadas.

O universo desta pesquisa é constituído pelas profissionais do magistério que atuam na Educação Infantil no município de Coronel Pacheco – MG. Como fora mencionado, todas são mulheres, sendo cinco professoras e três gestoras.

Segundo Micarello (2006), a prevalência feminina nas atividades docentes com as crianças pequenas e nas atividades docentes, de forma geral, decorre da tradição histórica e conservadora da mulher como a responsável pelo âmbito doméstico e, portanto, do cuidado com as crianças, ao passo que a figura do homem é associada à imagem do provedor, que deve trabalhar fora, no espaço público.

A ênfase nos dotes femininos como condição fundamental para o exercício da tarefa de educar teve repercussões no modo como a docência, de modo geral, e a docência junto à criança pequena, de modo particular, foram se construindo como uma profissão (Micarello, 2006, p. 35).

A caracterização do cuidado como algo de menor importância que a educação propedêutica e a necessária relação com o cuidar que envolve a Educação Infantil refletem na profissão do magistério com a criança pequena, que acabou sendo exercida principalmente pelo público feminino.

Micarello (2006) ainda assinala que, no final do século XIX e no início do século XX, mediante o precário processo de inserção no mercado de trabalho, muitas mulheres viram na docência a possibilidade do seu acesso à independência, ainda que não fosse em igualdade de condições.

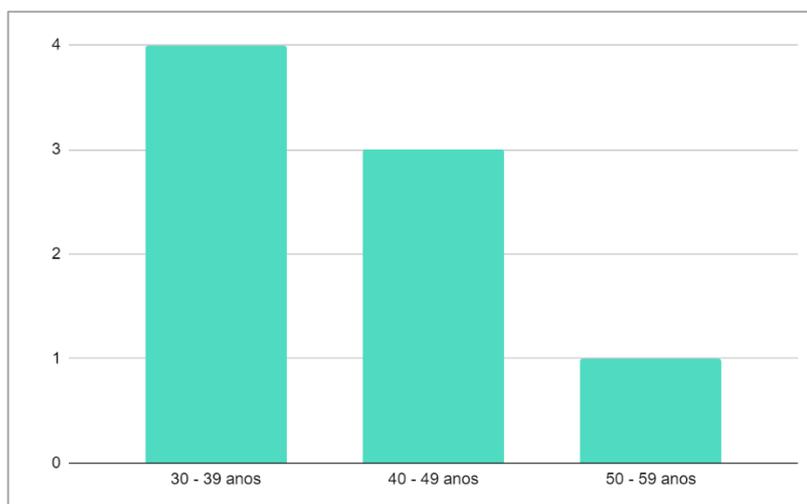
A desigualdade de gênero nas relações de trabalho é sintomática, mesmo no cenário atual, em que profissões predominantemente femininas são menos

valorizadas que aquelas majoritariamente masculinas. E isso também ocorre, de forma específica, no campo educacional, em que as etapas cuja atuação profissional é principalmente realizada por mulheres (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), geralmente são menos valorizadas social e economicamente.

Mesmo com toda a desvalorização, decorrente da desigualdade de gênero que segue sendo estrutural, as mulheres parecem ainda identificar na docência da Educação Infantil um caminho profissional atrativo e/ou possível. A incidência quase absoluta das mulheres no magistério da Educação Infantil também foi observada nos estudos propostos por Folgiarini (2021), Rizzi (2021), Ribeiro (2021), Tizato (2021) e Fratelli (2022), que possuem em suas amostras somente mulheres ou uma quantidade ínfima de homens como profissionais participantes.

Dando seguimento à caracterização dos sujeitos da pesquisa, a faixa etária predominante na amostra se situa entre 30 e 49 anos, já que sete das entrevistadas encontram-se nessa faixa de idade e apenas uma entrevistada situa-se entre 50 e 59 anos, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 03 – Idade das entrevistadas



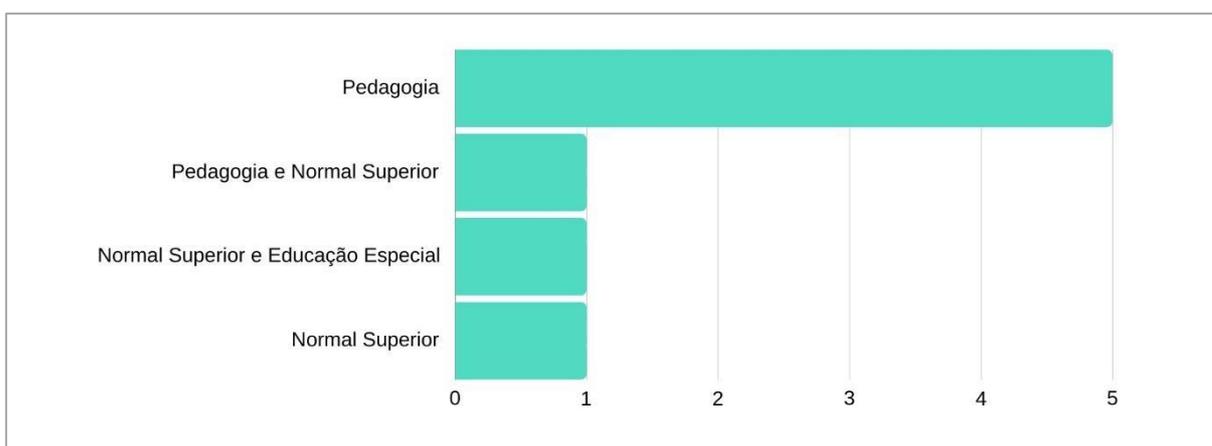
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de resultados da pesquisa (2024).

Nesse aspecto, os trabalhos de Ribeiro (2021), Bachetchem (2022) e Fratelli (2022) também corroboram com o dado encontrado, já que a faixa etária dos participantes de suas pesquisas, com docentes da Educação Infantil, também se situam, aproximadamente, nesse período. No estudo de Bachetchem (2022), observa-se que a faixa etária das profissionais pesquisadas por ela situa-se entre 30 e 50 anos, mas a maioria dos educadores estão entre 30 e 45 anos de idade. No trabalho de

Ribeiro (2021), a pesquisadora identifica que a idade das professoras investigadas varia entre 31 e 58 anos, com maior incidência de sujeitos entre 31 e 36 anos. Já na tese de Fratelli (2022), há prevalência dos sujeitos na faixa etária correspondente a 31 e 55 anos.

No tocante à formação inicial, ainda que, segundo a LDB (Brasil, 1996), seja possível atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tendo somente formação em nível médio, na modalidade normal, todas as participantes da pesquisa possuem formação em nível superior e duas delas possuem duas graduações. Todas as profissionais são licenciadas e, em geral, possuem formação em Pedagogia e Normal Superior, conforme mostra o gráfico:

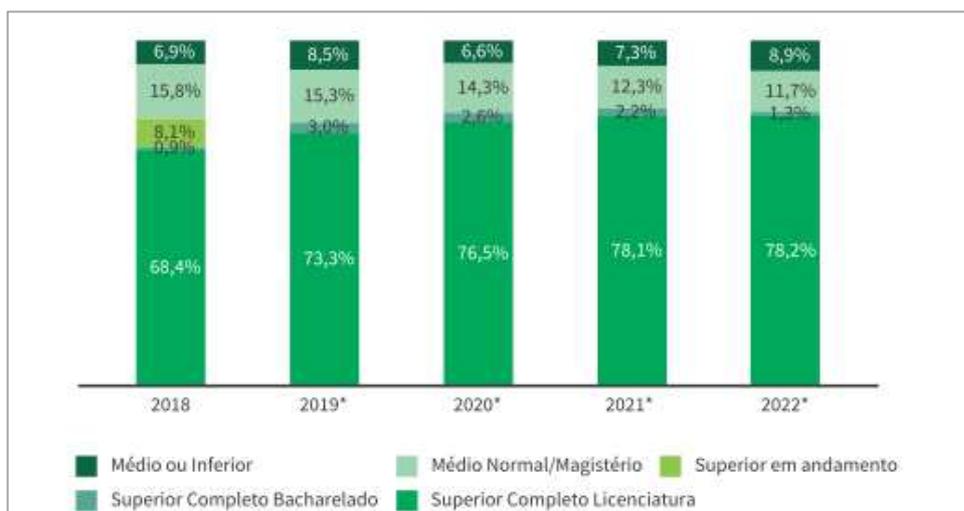
Gráfico 04 – Curso de Graduação das participantes do estudo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de resultados da pesquisa (2024).

É interessante observar que as pesquisas de Resende (2021), Ribeiro (2021) e Bachetchen (2022) também encontraram dados semelhantes sobre a formação inicial dos professores que trabalham com os pequenos, em que a maioria ou a totalidade possuem formação inicial em nível superior e graduação em Pedagogia. Esses dados são, inclusive, razoavelmente semelhantes ao que se observa na realidade brasileira, já que, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2022 (Brasil, 2022), 78,2% dos professores possuem graduação em licenciatura. É importante ressaltar que ainda se observa um percentual de 21,8% de professores que não possuem tal graduação. Houve, porém, um crescimento no percentual de professores graduados em licenciatura atuando na Educação Infantil, no período de 2018 a 2022, conforme demonstrado a seguir.

Gráfico 05 – Escolaridade dos professores de Educação Infantil no Brasil (2018 – 2022)



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2022).

Ainda nesse aspecto, é válido destacar que a SME-CP consegue atingir integralmente, no que tange à Educação Infantil, ao que fora estipulado na Meta de número 15 do PNE (Brasil, 2014):

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica *possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam* (Brasil, 2014, grifo nosso).

No que concerne à formação continuada, todas as oito participantes possuem formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e nenhuma possui formação *stricto sensu*, até o momento. Esse dado demonstra a superação, na SME-CP, em relação à Educação Infantil, da Meta 16 do PNE (Brasil, 2014), que prevê que pelo menos 50% dos professores da Educação Básica no Brasil possuam pós-graduação *lato sensu*. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2022 (Brasil, 2022), apenas 47% dos professores brasileiros conseguiram concluir essa formação.

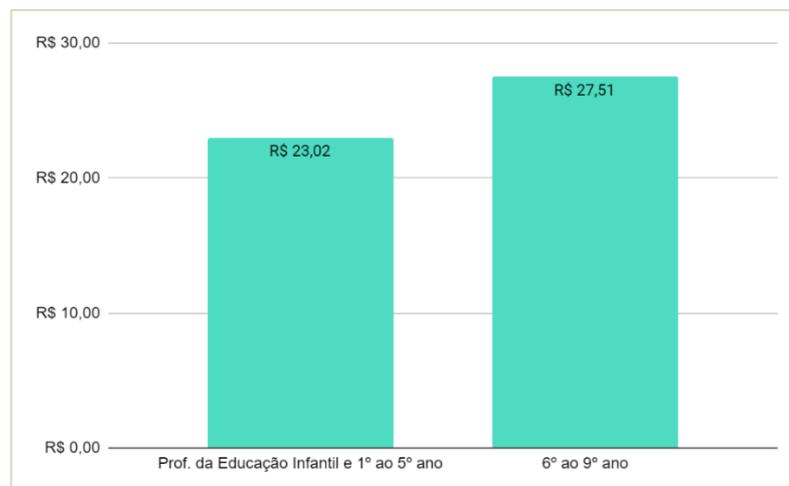
Entretanto, vale ressaltar que a condição de especialista da maioria ou totalidade dos professores da Educação Infantil também apareceu nos estudos de Resende (2021), Tisatto (2021) e Dias (2022), assim como a ausência ou pouquíssima ocorrência de professores mestres e doutores também foi corroborada pelos trabalhos de Ribeiro (2021) e Fratelli (2022).

Em Coronel Pacheco, o incentivo à progressão acadêmica ainda é parco. Apenas no ano de 2006 foi oferecida, em parceria com a Universidade Castelo Branco, uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento para os docentes em exercício. Os cursistas arcavam com as mensalidades e a prefeitura disponibilizava o espaço para que as aulas acontecessem. De acordo com informações prestadas pela Secretaria de Educação, em termos de contrapartida financeira, há, para os servidores efetivos, o estabelecimento de um percentual de 5% sobre o salário-base para os profissionais que possuem formação inicial em nível de graduação, 10% para aqueles que possuem pós-graduação, 15% para aqueles que fizeram mestrado e 25% para o doutorado. Vale ressaltar que esses percentuais não são acumulativos entre si.

Esse incremento salarial, ainda que tímido, é importante, visto que, de acordo com Hirata *et al.* (2018), em comparação com as dez ocupações com maior número de pessoas empregadas com nível superior, a atividade docente só é melhor remunerada do que três delas: escriturários, balconistas e vendedores, e comerciantes. Todas as demais profissões comparadas pelos autores, tais como contadores, advogados, analistas de sistema, enfermeiros, entre outros, possuem salários superiores aos percebidos pelos professores da Educação Básica.

Na Educação Infantil, a situação é agravada, pois, segundo Gatti e Barreto (2009), os professores que atuam nas creches e pré-escolas são os que possuem a menor média salarial, comparada com os professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na SME-CP, não há diferença na remuneração entre os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, o valor da retribuição pelo trabalho nos Anos Finais do Ensino Fundamental é diferenciado. Considerando a hora/aula com cinquenta minutos, o valor da hora trabalhada pelos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental é 16,33% mais cara do que a hora dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o Edital nº 01/2023 – Concurso Público do Município de Coronel Pacheco/MG. O gráfico a seguir demonstra essa diferença (Coronel Pacheco, 2023).

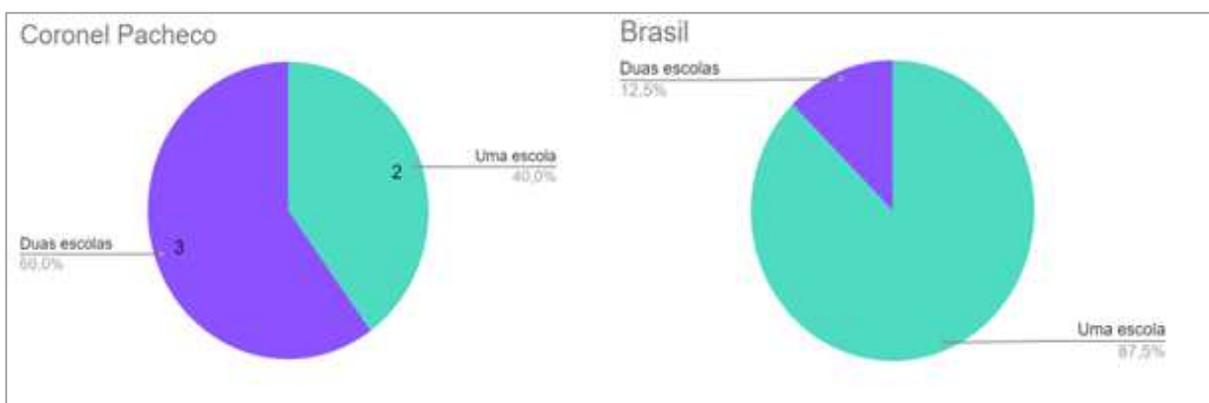
Gráfico 06 – Valor da hora/aula recebido pelos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais e pelos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Coronel Pacheco (2023).

Essa situação salarial, muitas vezes, tem reflexo na escolha do professor por trabalhar em um turno ou mais, para estruturação de sua renda mensal. Segundo Hirata *et al.* (2018, p. 183), “no caso das redes públicas, o percentual de professores que trabalha em um único turno é menor no Ensino Médio e Anos Finais do Ensino Fundamental (62,2% e 70,6%) do que na Educação Infantil e Anos Iniciais (87,8% e 80,5%)”. Em Coronel Pacheco, das cinco professoras que atuam na Educação Infantil, durante o desenvolvimento da pesquisa, duas profissionais trabalham em uma única rede e três atuam em duas instituições, sendo, inclusive, em municípios diferentes.

Gráfico 07 – Percentual de professores da Educação Infantil que trabalham em uma ou duas escolas no Brasil e em Coronel Pacheco

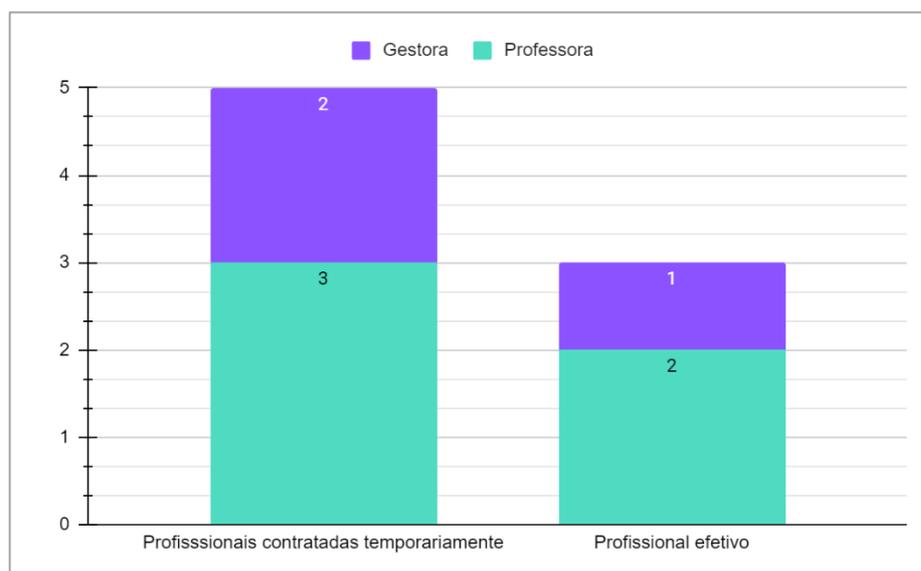


Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de dados da pesquisa e de Hirata *et al.* (2018).

É válido destacar que as três participantes da pesquisa que atuam como gestoras, embora possuam um único cargo, trabalham em dois turnos. As duas supervisoras pedagógicas atuam em duas instituições educacionais e possuem uma carga horária semanal de 30 horas. Já a coordenadora pedagógica, embora trabalhe em apenas uma escola, possui uma carga horária semanal de 40 horas. Essa característica peculiar à qual estão submetidos os gestores dessa Secretaria de Educação deve-se, principalmente, ao pequeno porte do município, à quantidade de educandos por instituição e à limitação de recursos para expandir o quadro da gestão pedagógica da cidade.

Acerca do vínculo profissional das professoras e gestoras participantes da investigação, observa-se que três profissionais são servidoras efetivas da SME-CP (duas professoras e uma gestora) e cinco profissionais (três professoras e duas gestoras) são contratadas pelo município, com vínculo temporário, estabelecido, geralmente, de forma anual.

Gráfico 08 – Vínculo profissional das participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de resultados da pesquisa (2024).

Embora, de acordo com o inciso primeiro do artigo 67 da LDB (Brasil, 1996), seja resguardado ao magistério público o ingresso à carreira docente somente por meio de concurso público de provas e títulos, é comum a contratação de forma precarizada em muitos municípios brasileiros. Segundo Conde (2018), a realidade tributária nacional pode ser a responsável pela dificuldade dos municípios em garantir

as condições adequadas ao quadro de funcionários da educação. Além disso, “a obrigatoriedade legal do Piso Salarial Nacional vem reduzindo promoções e garantias profissionais, anunciando possível corrosão das carreiras, flexibilização dos empregos e contratos temporários como forma de burlar a legislação” (Conde, 2018, p. 171).

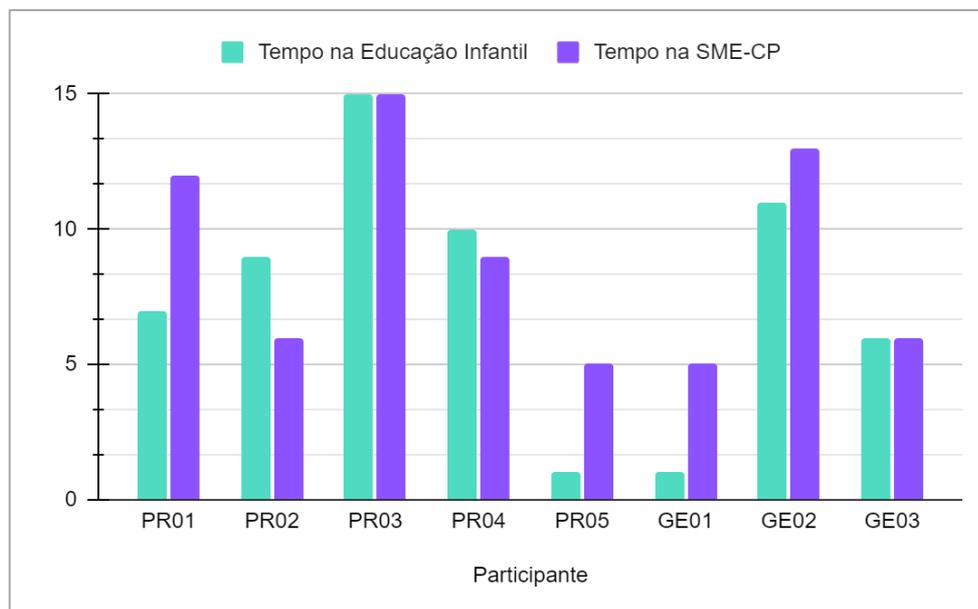
Nesse sentido, é interessante destacar que as três docentes participantes do estudo que possuem vínculo temporário por contrato são também as que trabalham em dois turnos, ou seja, em duas instituições educacionais, situadas em dois municípios diferentes, o que corrobora a ideia de precariedade do vínculo profissional transitório, frente à estabilidade e possibilidade de progressão quando o vínculo se dá por meio de concurso público.

Ademais, além de minimizar ou eliminar as contratações temporárias, que se mostram prejudiciais à carreira docente, segundo Gatti e Barreto (2009), o ingresso à docência por meio de concursos públicos seria também uma forma de qualificar os profissionais que ingressam na educação. Vale ressaltar que a SME-CP possui um edital de concurso público em trâmite (Coronel Pacheco, 2023), no momento de escrita deste trabalho, não havendo, porém, vagas específicas dedicadas à Educação Infantil.

Outro dado interessante obtido por meio do estudo consiste no tempo de experiência dos participantes no magistério na Educação Infantil e na SME-CP. Com o resultado auferido, pode-se dizer que as participantes da pesquisa possuem certa experiência com a Educação Infantil, já que seis profissionais possuem seis anos ou mais de experiência profissional nessa etapa da Educação Básica.

Ademais, ao observar o gráfico a seguir, é possível perceber que grande parte do tempo de trabalho na Educação Infantil dessas profissionais se deu em Coronel Pacheco. O tempo médio de atuação na Educação Infantil do grupo de participantes consiste em 7,5 anos e o tempo médio de atuação na SME-CP desses sujeitos situa-se em 8,7 anos.

Gráfico 09 – Tempo, em anos, de magistério na Educação Infantil e em Coronel Pacheco dos participantes da pesquisa

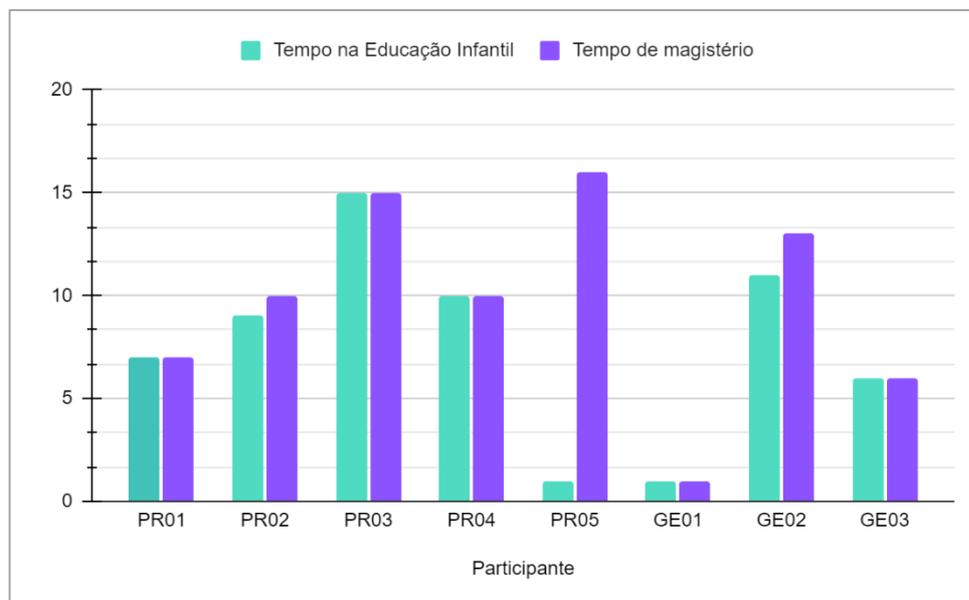


Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de resultados da pesquisa (2024).

Logo, o tempo de convivência entre esses sujeitos e o tempo de convívio com a comunidade escolar de Coronel Pacheco são consideráveis. De acordo com Micarello (2006), a identidade profissional daqueles que trabalham na pré-escola se constrói a partir do seu relacionamento com a criança pequena com a qual se está em contato, bem como pelas condições sociais e históricas às quais se está sujeito. Além disso, “[...] os professores das pré-escolas constroem sua identidade profissional e os saberes que mobilizam em sua prática tendo como referência suas experiências anteriores, acadêmicas e/ou pessoais e nas interações com outros sujeitos” (Micarello, 2006, p. 31). Assim, a constituição da docência na Educação Infantil desses profissionais perpassa por ser docente também em Coronel Pacheco e pelas relações interpessoais construídas entre seus pares nesse contexto histórico, social e cultural no qual estão inseridos.

Especificamente sobre o tempo de magistério total e o tempo de atuação somente na Educação Infantil, percebe-se que sete das participantes atuam predominantemente nesse segmento, com exceção de um sujeito, que, a despeito de atuar como docente há 16 anos, 15 deles foi como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como se verifica pelo gráfico a seguir:

Gráfico 10 – Tempo, em anos, de atuação profissional no magistério e na Educação Infantil dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de resultados da pesquisa (2024).

Com isso, foram apresentados os dados obtidos por meio da pesquisa, junto aos seus participantes, em relação aos aspectos profissionais e pessoais que formam o perfil desses sujeitos. Em geral, pode-se concluir que a amostra utilizada neste estudo se caracteriza por sujeitos do gênero feminino, em uma média de idade de 30 a 49 anos, com formação em nível superior em licenciatura (Pedagogia e Normal Superior), com pós-graduação *lato sensu*, atuando na Educação Infantil pelo tempo médio de 7,5 anos e na SME-CP por aproximadamente 8 anos, em média. Assim, conclui-se que, a partir das comparações tecidas com o universo brasileiro e com o observado em pesquisas recentes, no que tange ao exercício do magistério, em muitos aspectos, a amostra analisada se mostrou semelhante à realidade nacional.

6.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL PELA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS E GESTORAS

Este tópico irá tratar das percepções das profissionais que participaram do estudo sobre o trabalho com a Educação Infantil, pois o que pensam os sujeitos sobre a criança, sobre a finalidade da pré-escola, sobre as práticas pedagógicas nessa etapa precede a conversa sobre currículo, referencial curricular e política curricular, já

que a proposta pedagógica, o currículo construído junto aos pequenos, decorre da maneira como se enxerga e se vive cada um desses conceitos (Kramer, 2002).

Para iniciar o diálogo, o primeiro aspecto levantado pela pesquisa relacionou-se com a satisfação dos participantes do estudo em trabalhar com a Educação Infantil. Lorenzo *et al.* (2020) asseguram que há uma correlação entre o bom desempenho ocupacional e a satisfação dos sujeitos com as suas profissões. Além disso, argumentam que o contentamento docente produz efeitos positivos na qualidade da relação professor-aluno.

A esse respeito, Vasconcellos (2002) assevera que, sendo o professor um ser concreto e dada a sua relevância para o desenvolvimento e coordenação do processo pedagógico, a sua certeza quanto ao seu interesse profissional, o seu autoconhecimento em relação à profissão são essenciais. Para ele, o docente precisa refletir e ter um posicionamento claro quanto a questões como: “Face a tantos desafios e dificuldades, quero continuar sendo professor? Considero que é aqui que quero ‘gastar minha vida’? Estou inteiro?” (Vasconcellos, 2002, p. 106).

Nesse sentido, todas as oito entrevistadas afirmaram estar satisfeitas em atuar na Educação Infantil, sendo que três participantes, inclusive, relataram ter preferência por essa etapa em relação às demais da Educação Básica, como é possível perceber por meio das falas²⁰ das profissionais²¹:

Sim, gosto. Desde o primeiro ano. Eu nunca trabalhei em outro segmento não, só na Educação Infantil. E eu gosto muito sim. Hoje eu tenho certeza disso. (Entrevista com Lívia, 2023)

Gosto. Amo, amo. Não me vejo trabalhando em outro setor, em outro segmento. Assim, é um desafio, se for pra eu pegar, eu pego. Mas minha preferência é Educação Infantil. (Entrevista com Sonia, 2023)

Eu gosto, eu gosto muito, muito. E eu acho assim, é muito gratificante. Bom, prefiro. Tenho uma preferência da Educação Infantil ao primeiro ao quinto ano. Acaba que eu, né, fico com um leque de crianças maior do que o sexto ao nono. Eu já trabalhei com os dois, então, fazendo

²⁰ A transcrição das falas das participantes do estudo foi realizada buscando manter a linguagem coloquial utilizada durante as entrevistas. Essa opção permite não só preservar, o máximo possível, a fala das profissionais, como também ambientar o interlocutor com o clima informal em que as entrevistas aconteceram. Além disso, foi utilizado recuo de 4 cm e itálico para todas as falas das entrevistadas que foram citadas, como forma de destacá-las do restante do texto.

²¹ Conforme assinalado no capítulo 5, com a finalidade de preservar o anonimato das participantes, durante a análise dos dados, foram utilizados nomes fictícios.

comparativo, gosto de ambos. Se tiver que atuar de manhã [Anos Finais do Ensino Fundamental], também não tem problema. Mas eu tenho preferência. (Entrevista com Júlia, 2023)

Uma das professoras entrevistadas, apesar de considerar um desafio, devido à sua tenra experiência com as crianças pequenas, percebe que a pré-escola tem outro ritmo, outra realidade e destaca o tamanho das turmas como fator relevante para a sua satisfação em trabalhar com a Educação Infantil na SME-CP, enfatizando que o fato de a instituição possuir salas com número reduzido de crianças torna esse processo mais tranquilo.

[...] No início desse ano, quando a [supervisora pedagógica] falou para mim: você vai para Educação Infantil, eu fiquei até meio assim... porque eu nunca tinha estado na sala de aula da Educação Infantil, porque a gente como coordenadores atua pelo lado de fora, dando suporte pedagógico. Mas, quando falou assim: “você tem que assumir a sala de aula”. Eu fiquei meio temerosa que, apesar de ter tanto tempo já de sala de aula, Educação Infantil foi a primeira vez. Mas eu tô amando, sabe? Assim, é uma outra realidade, um outro tempo, mas é bem gostosinho de trabalhar. E aqui as salas são bem reduzidas, então facilita bastante. Então, tô gostando muito. (Entrevista com Cecília, 2023)

Durante a entrevista, a participante Lívia também ressalta como desafiador o tamanho das turmas e informa que, atualmente, isso não é mais uma questão que assola seu trabalho, mas que, no passado, já teve que lidar com essa intercorrência:

[...] E hoje não tem mais esse desafio. Mas eu já tive que é a questão de muitas crianças numa mesma turma, isso é um grande problema. (Entrevista com Lívia, 2023)

As pesquisas de Silva (2021) e Lorenzo *et al.* (2020) corroboram essa ideia, ao demonstrarem, de maneira inversa, que o número elevado de alunos por turma é uma das justificativas para a insatisfação na profissão, ocasionando, junto a outros fatores, estresse ocupacional e até mesmo o adoecimento docente.

De acordo com a Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 472 (Minas Gerais, 2019), que dispõe sobre a organização e funcionamento da Educação Infantil em Minas Gerais:

Art. 10 - Os parâmetros de organização dos grupos de crianças devem considerar as especificidades das faixas etárias que constituem a

Educação Infantil, o Projeto Político Pedagógico, as características das crianças e as condições do espaço físico.

§ 1º - Os parâmetros de organização dos grupos de crianças devem considerar o seguinte número de crianças, por professor:

I. crianças de 0 a 12 meses – até 8 (oito) crianças;

II. crianças de 1 a 2 anos (13 meses a 24 meses) – até 12 (doze) crianças;

III. crianças de 2 a 3 anos (25 meses a 36 meses) – até 15 (quinze) crianças;

IV. crianças de 3 a 4 anos (37 meses a 48 meses) – até 20 (vinte) crianças;

V. crianças de 4 a 5 anos (49 meses a 60 meses) – até 20 (vinte) crianças;

VI. crianças de 5 a 6 anos e 8 meses (61 a 80 meses) – até 25 (vinte e cinco) crianças (Minas Gerais, 2019).

Como Coronel Pacheco não possui uma normativa própria a esse respeito, segue o ordenamento estadual. Durante o desenvolvimento da pesquisa, as turmas de Educação Infantil contaram com a seguinte distribuição de crianças por professor:

Quadro 07: Distribuição de crianças por turma

Instituição	Localização	Turma	Tamanho da turma
1	Cidade	Turma 01: Pré-escola de 04 anos	13 crianças
		Turma 02: Pré-escola de 04 anos	13 crianças
		Turma 01: Pré-escola de 05 anos	12 crianças
		Turma 02: Pré-escola de 05 anos	14 crianças
2	Campo	Pré-escola de 04 e 05 anos juntos, em uma única sala	10 crianças

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa (2024).

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2022 (Brasil, 2022), a média de crianças por turma, na pré-escola, no Brasil, consiste em 18,2. Em Coronel Pacheco, a média consiste em 12,4. Com isso, realmente se verifica que as turmas de Educação Infantil em Coronel Pacheco são reduzidas e essa questão pode, sim, influenciar na qualidade da relação educador-educando, bem como no nível de satisfação durante o desempenho do trabalho.

Dando continuidade à análise, foi perguntado às entrevistadas o que elas identificavam como central na formação da criança pequena e, depois, foi solicitado que elas descrevessem como percebem uma boa prática na Educação Infantil. A partir da primeira questão, tinha-se a expectativa de compreender qual seria a visão das entrevistadas sobre a função social da Educação Infantil, perpassando, assim, por sua visão de infância, de criança. Já a partir da segunda questão, ao caracterizar uma boa prática, esperava-se que as professoras indicassem exemplos que revelassem pistas sobre sua visão de docência na pré-escola, sem perguntar diretamente.

Os dados revelaram que, na SME-CP, há profissionais com uma visão da Educação Infantil e da infância mais alinhada com as previsões da DCNEI (Brasil, 2009a), assim como há profissionais com uma opinião mais voltada à Educação Infantil como preparatória para o porvir, para o Ensino Fundamental e para a vida futura. Vale ressaltar que a análise desenvolvida da prática pedagógica não tem por objetivo criar binarismos, como certa e errada, boa e ruim, principalmente, pela ciência de que as práticas construídas, todos os dias, são complexas e dinâmicas, podendo se alterar, assim como os próprios sujeitos, que estão em constante aprendizado e podem mudar sua percepção, sentimentos, ideias, emoções e interesses, ao longo de toda a vida. Assim, entende-se que nem sempre uma resposta é capaz de dar conta de toda a fluidez e controvérsia humana.

Ciente disso, observou-se que alguns sujeitos apresentaram uma visão da pré-escola mais voltada para a prática de interações, socialização e das brincadeiras. O discurso da profissional Maria ilustra a importância das brincadeiras como foco das proposições pedagógicas. A professora parece demonstrar bastante compromisso com o brincar, o lúdico, o universo das crianças e o seu desenvolvimento integral:

Então, pra mim, a criança, o importante é que ela esteja bem, né? Naquele contexto, ali onde ela tá, é que a gente não pode esquecer que ela é uma criança. Então, assim, ela tem que brincar. Então, todas as propostas que eu venho trazendo para elas, né? Dentro do nosso planejamento, tudo tem uma brincadeira. Então, assim, para mim, é importante que ela se desenvolva como um todo mesmo, entendeu? [...] (Entrevista com Maria, 2023)

De acordo com Aquino (2015), a brincadeira é essencial para o desenvolvimento do ser humano. Para essa autora, em uma perspectiva histórico-

cultural, principalmente nos primeiros anos de vida, é por meio das brincadeiras que a subjetividade vai se constituir.

Para Oliveira (2010, p. 6),

brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. Na brincadeira de faz-de-conta se produz um tipo de comunicação rica em matizes e que possibilita às crianças indagar sobre o mundo a sobre si mesmas e pôr à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações. Através das brincadeiras e outras atividades cotidianas que ocorrem nas instituições de Educação infantil, a criança aprende a assumir papéis diferentes e, ao se colocar no lugar do outro, aprende a coordenar seu comportamento com os de seus parceiros e a desenvolver habilidades variadas, construindo sua identidade.

Com isso, é possível perceber o lugar de importância que deve ser atribuído ao brincar na Educação Infantil, sendo, inclusive, um direito da criança. Na brincadeira, os pequenos irão constituir-se como sujeitos, perceber os papéis sociais, trabalhar a linguagem corporal, verbal e compreender as regras da vida em sociedade. Por essa razão, Barbosa *et. al.* (2016) definem que a brincadeira deve ser priorizada nas instituições que atendem às crianças pequenas.

Além das brincadeiras, Lívia cita a importância da socialização das crianças e das interações. A profissional destaca que a necessidade de trabalhar essas questões se intensificou após a pandemia, quando o acesso das crianças às telas ficou maior.

O que eu vejo na Educação Infantil, importante é a socialização deles, né? Principalmente depois da pandemia. Então, quando a gente voltou, foi também um desafio, né? Mas eu foquei nisso e nessa interação entre eles e no brincar que acredito pelo acesso deles à tecnologia, celular, né? E que a gente tá vendo que isso está prejudicando o desenvolvimento das crianças. Então, eu tento focar nas brincadeiras e esquecer um pouco a tecnologia, já que em casa eles ficam a maior parte na frente de alguma tela. Então, assim, depois dessa pandemia, eu foquei nessa questão. Assim, acho importante a interação entre eles e o brincar. (Entrevista com Lívia, 2023)

Durante a entrevista, Magda também demonstrou a mesma preocupação, referente ao amplo contato das crianças pequenas, hoje, com a tecnologia. De acordo com Gorbato e Barbosa (2021), as instituições de Educação Infantil são espaços de acolhimento, socialização, brincadeira, contato com o mundo letrado, com a natureza,

com a cultura e até mesmo com a possibilidade de alimentação, higiene, saúde e descanso. Para as autoras, com a pandemia, as crianças ficaram privadas do convívio possibilitado por esse espaço e relegadas a atividades apostiladas ou ao acesso às telas em plataformas educacionais ou, ainda, não tiveram relacionamento educacional algum. Além da tela citada como recurso pedagógico pelas autoras, há o uso recreativo que parece ter se ampliado com a pandemia. Por esse motivo, a socialização e a interação, exemplificadas pela fala da profissional Lívia, mostram-se ainda mais necessárias neste momento posterior à situação de privação social.

Barbosa *et al.* (2016) também defendem a importância das interações como caminho para as crianças aprenderem, se desenvolverem e se apropriarem de saberes sociais e culturais.

De fato, as interações com os adultos e com outras crianças, bem como com tudo que faz parte do mundo físico-cultural (materiais, objetos, utensílios, máquinas, animais, plantas etc., assim como ideias, discursos, jogos, tecnologias etc.), constituem o meio pelo qual as crianças se apropriam de conhecimentos, habilidades, valores (Barbosa *et al.*, 2016, p. 21).

Entretanto, também foram observadas falas das participantes voltadas à Educação Infantil como uma formação para a vida futura, conforme se identifica abaixo:

Acho que preparar eles como indivíduo para a vida, a partir desse momento, né, é fazer com que a criança aprenda, mas ela aprenda de uma forma lúdica. Eu acho que isso é o principal da Educação Infantil.
(Entrevista com Cecília, 2023)

A fala de Cecília, embora apresente preocupação com o desenvolvimento da ludicidade na aprendizagem, revela uma preocupação comum da Educação Infantil como uma preparação para o porvir. O próprio vocábulo preparar já carrega consigo o significado de se dispor com antecedência, aprontar-se, aparelhar-se com antecipação para algo que irá acontecer. Nesse caso, a profissional parece referir-se à importância da Educação Infantil como caminho para uma vida que virá e não como um processo no qual a criança já está vivendo e construindo seus sentidos.

Além disso, foi possível observar falas de algumas profissionais que identificam a Educação Infantil como um momento de preparação para o Ensino Fundamental, conforme ilustrado abaixo pela fala da profissional Júlia:

Eu vejo uma dificuldade, às vezes, dos alunos estarem saindo da Educação Infantil e chegar aqui [Escola de Ensino Fundamental]. Eu tiro elas da Educação Infantil e eu recebo elas aqui no Fundamental. Então, fazendo esse paralelo, o que que eu percebo, às vezes, lá as crianças vão aprender a recortar, amassar, andar na fila, mas, muitas vezes, elas chegam aqui no primeiro ano, inclusive, isso é relato de professoras daqui. E eu já tive relatos das professoras de lá [Instituição de Educação Infantil], sobre professoras que às vezes não conseguia controlar muito bem a sala e, de forma assim, uma bagunça organizada, digamos. Deixa a criança solta porque os professores, às vezes, pensam assim: eu vou deixar brincar que a Educação Infantil é brincar, então senta ali e deixa o aluno brincar. Mas só que não é dessa forma, você tem que deixar eles brincarem, só que de uma forma direcionada, até mesmo para estar tirando alguma coisa. Então, muitas vezes, eles chegam aqui embaixo sem ter aquela... saber mesmo, se comportar, saber o que é necessário, obedecer a alguns comandos, ter a hora de brincar. [...] Então, assim, se o professor não faz a parte dele de dar esses comandos e de tudo funcionar, de ter a hora de brincar e a hora de estudar, atrapalha a continuidade, porque, aí, esse professor do primeiro ano tem que fazer esse trabalho de começar a alfabetização, né, de dar essa, essa resposta aí, mas também de começar a... Porque eles já estão chegando aqui com seis anos, então já sabem, já tem que saber se portar na sala. (Entrevista com Júlia, 2023)

A fala de Júlia evidencia a realidade, mesmo nos dias de hoje, de muitas instituições de pré-escola pelo Brasil. A ideia da Educação Infantil como espaço para ensinar as crianças sobre como “se portar” ao chegar à escola, ao Ensino Fundamental, além da brincadeira reduzida a estratégia didática ainda é comum e faz parte da visão de muitos professores.

Nas DCNEI (Brasil, 2009a), encontra-se a prerrogativa de que o planejamento seja construído tendo a criança como referência central e entendendo-a como

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 e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a).

Dessa forma,

a produção de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida com a manipulação e exploração de objetos, em admirar e se perguntar sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar sobre aquilo que emerge de suas experiências no mundo (Fochi, 2020, p. 68).

Logo, a narrativa trazida pela profissional Júlia, de conformação da criança em moldes cabíveis ao Ensino Fundamental, não dialoga com a concepção de infância prevista pela diretriz, assim como a forma com que a criança constrói conhecimento, defendida por Fochi (2020), não está em alinhamento com o que Júlia propõe. Como é possível identificar pela fala da participante, a profissional trabalha simultaneamente com a Educação Infantil e com o Ensino Fundamental. Ademais, a proximidade, não só geográfica, entre a pré-escola e as escolas de Ensino Fundamental e Médio do município, pode contribuir para explicar a fala não só de Júlia, mas de outras entrevistadas, que, muitas vezes, referiram-se ao Ensino Fundamental, em detrimento da Educação Infantil, ao dar algum exemplo ou para justificar alguma situação.

A utilização de práticas próximas à lógica prevista nas demais etapas da Educação Básica, na Educação Infantil, parece comum em muitos contextos escolares, mas as pesquisas da área (Kishimoto, s.d; Barbosa *et al.*, 2016; Barbosa, 2018; Fochi, 2020) vêm demonstrando como essas práticas podem ser prejudiciais à criança, que tem, em sua forma de ver o mundo e de aprender, uma maneira que lhe é peculiar. A criança aprende por meio de suas vivências, experiências, interações, com o outro e com o meio que não dialogam com práticas de disciplina, docilização e adaptação ao ensino que virá.

Dando continuidade sobre o papel do professor na Educação Infantil, da mesma maneira, as percepções das participantes do estudo foram destoantes. Algumas profissionais citaram a docência como mediação das experiências e vivências das crianças, enquanto outras citaram o papel do professor a partir uma visão mais tradicional, como ilustrado pela fala a seguir:

Assim, eu sou muito... não sou a favor totalmente do tradicional, mas eu acho que muito do tradicional está se perdendo, que é trabalhar, como fala?! Bem, trabalhar quase igual antigamente. Porque, assim, hoje, a tecnologia, ao mesmo tempo que auxilia, ajuda a gente, também atrapalha o prático ali, no dia a dia. (Entrevista com Carolina, 2023)

Carolina defende que uma boa prática estaria associada a uma metodologia mais tradicional, que, segundo ela, parece estar se perdendo. A principal questão quanto a essa afirmação de Carolina consiste que, nas teorias tradicionais, a prática pedagógica está centrada não na criança, mas no professor, como aquele que sabe

e irá ensinar àquele que não sabe, concebendo os pequenos pela perspectiva da falta, do vazio, da carência (Oliveira, 2010; Saviani, 1999).

Há ainda a fala da profissional Alice segundo a qual precisa haver uma especificidade na prática docente na Educação Infantil. Porém, de forma sutil, a profissional demonstra uma visão mais conservadora e tradicional da pré-escola, ao afirmar que essa especificidade deve servir ao propósito de ensinar as letras.

Assim, a maneira que se ensina não é uma maneira assim você vai lá, ensina o ABC. Tem uma forma de se ensinar para eles poderem compreender melhor e, assim, é um desafio bem grande. (Entrevista com Alice, 2023)

A antecipação da alfabetização na Educação Infantil, realizada por práticas mecânicas, e, muitas vezes, desprovidas de sentido, pelo ensino das letras isoladas, denota a preocupação de facilitar esse processo na chegada da criança ao Ensino Fundamental. Tal posição é questionável, primeiro, porque o trabalho com a linguagem na Educação Infantil pressupõe a priorização da oralidade, a capacidade de argumentar, descrever, enunciar, contar, combinar etc. Além disso, a apropriação do sistema de escrita não passa somente pelo aprendizado das letras, mas pelo contato com variados gêneros e portadores textuais, por ouvir e contar histórias, pelo contato com a literatura infantil e pela própria participação de situações sociais no meio letrado. Ademais, segundo Barbosa (2018, p. 10),

a alfabetização não é nem a única, nem a mais importante aprendizagem para as crianças de menos de seis anos. O desenho, a narrativa oral, o audiovisual, o teatro, a brincadeira, especialmente o jogo de papéis, a corporeidade, são todos elementos parceiros aos processos de alfabetização.

Diferente dos relatos expostos acima, a profissional Magda faz uma fala em defesa de uma prática docente na Educação Infantil em alinhamento com as disposições feitas por Barbosa (2018):

Boa prática? Eu acho que tem que dar muito... Muita música, muita expressão corporal, muita coordenação e eu não sou muito a favor de “be-a-ba”, sabe?! Eu acho que tem coisa mais importante na Educação Infantil. Muita história, igual te falei. [...] (Entrevista com Magda, 2023)

Magda diz não ser a favor da aceleração da Educação Infantil em direção à alfabetização e às práticas mais fragmentadas e escolarizantes com a fala: “[...] eu não sou muito a favor do “be-a-ba”, sabe?”, citando uma expressão própria da alfabetização silábica, geralmente feita por meio de pseudotextos, com práticas descontextualizadas das vivências das crianças. Além disso, em seu discurso, Magda reforça a importância do trabalho com múltiplas linguagens para a educação da criança pequena, o que vai ao encontro do que tem sido defendido pelos estudiosos da área, como ficou ilustrado pela fala de Barbosa (2018).

Há também a visão de Livia que parece abordar uma perspectiva mais relacional (Fochi, 2020), voltada para as vivências e experiências das crianças, tendo os aspectos de sua identidade e cultura como ponto de partida para a construção de seu planejamento.

Acredito que uma boa prática seria a trazer a vivência das crianças. O contexto que a gente está inserido aqui [localização], é pegar isso e colocar em prática em sala de aula, trabalhar os conteúdos que estão no nosso planejamento, né, que está no nosso currículo e não esquecer que a gente tá numa [localização], né? As crianças normalmente moram [localização]. Então eles têm outras vivências das crianças do [localização]. Então, eu acho que uma boa prática é conciliar isso. O que as crianças trazem da vivência deles, né? E junto com os conteúdos, o que é que tá na proposta, no planejamento. (Entrevista com Livia, 2023)

Nessa perspectiva, o papel do professor seria o de mediador das produções históricas, das construções culturais e das relações sociais, com o que é próprio do mundo da criança e da sua realidade. Além disso, na Educação Infantil, o professor deve saber

criar contextos adequados para as crianças experimentarem diferentes possibilidades e construir sentidos particulares e coletivos. Esse mesmo professor precisa responsabilizar-se em estar ao lado da criança, gerando confiança, observando e escutando as “cem linguagens”, de que fala Loris Malaguzzi (2001), para poder interpretar e narrar os percursos de aprendizagem com a devida complexidade que lhes é merecida. Ainda, o professor precisa saber restituir os percursos das crianças, a própria ação pedagógica e o projeto educativo, possibilitando a criação de significados novos; significados, esses, que estamos buscando no fortalecimento de uma identidade que acolha a complexidade das crianças e da Educação Infantil (Fochi, 2020, p. 61).

Nesse sentido, a função do trabalho docente na Educação Infantil está associada à prática de auxiliar as crianças na produção de sentidos, respeitando suas singularidades e a sua forma de ver o mundo, suas opiniões, seus sentimentos e suas ideias. Dessa maneira, serão formadas crianças com autonomia e cientes do espaço que ocupam no mundo.

Assim, observa-se que as percepções de algumas professoras e gestoras da SME-CP sobre a função social da Educação Infantil e do papel do professor na pré-escola refletem as marcas históricas de uma Educação Infantil que tradicionalmente veio se firmando como um momento preparatório para o Ensino Fundamental e a partir de práticas próprias desse nível de ensino. Entretanto, ao mesmo tempo, identifica-se que há, no mesmo grupo, profissionais que percebem a Educação Infantil como etapa destinada à brincadeira, às interações e às vivências das crianças, como forma de se apropriar dos conhecimentos construídos pela humanidade e agir sobre ele.

Essa situação em que os pontos de vista ainda não estão em harmonia deflagra quanto o compartilhamento de saberes dentro da própria instituição educacional é essencial. A formação em serviço, em que os próprios pares conseguem ser multiplicadores, trocando experiências, pode se constituir como um espaço riquíssimo de aprendizagem e construção de novas práticas, em benefício da formação integral da criança.

Nessa perspectiva, uma vez que, na SME-CP, há educadoras com percepções que permitem que a criança seja criança, brinque e interaja com o outro e com o mundo à sua volta, acredita-se que elas podem se constituir como mediadoras dessas construções, junto ao corpo docente e gestor de Coronel Pacheco, nessa etapa de educação. Esse passo em direção a uma formação colaborativa e contínua, *in loco*, pode agregar muito às práticas docentes e à visão de currículo para/na infância, rumo a uma Educação Infantil de mais qualidade.

Além disso, conforme mencionado anteriormente, acredita-se que a construção curricular na Educação Infantil é decorrente da forma como se percebe a criança e a forma como ela aprende. Por essa razão, o protagonismo que se dá à criança e às suas experiências ou ao conteúdo escolar impacta diretamente o planejamento pedagógico desenvolvido e as práticas que são construídas com ou para essa criança. Os efeitos de tais percepções nos planejamentos pedagógicos das professoras serão discutidos na seção 6.4 deste capítulo.

6.3 TRAJETÓRIA DA BNCC EM CORONEL PACHECO

A BNCC é uma política nacional que pressupõe o alinhamento entre os entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) e as escolas, em um grande relacionamento dos processos macro e micropolíticos para a construção dos currículos e projetos pedagógicos, visando conferir maior igualdade e qualidade à educação brasileira, de acordo com seu texto.

A construção do referencial nacional, desde o início, se intitulou como democrática. Segundo o próprio documento, a Base teria sido desenvolvida após a realização de amplos debates com a sociedade e com os educadores de todo o Brasil (Brasil, 2017b). Como os meandros da produção do texto da BNCC já foram discutidos no tópico 3.2 desta dissertação, nesta seção, serão apresentados e debatidos os dados referentes à forma como ocorreu esse processo no interior das instituições escolares, fora dos palcos, ou melhor, em palcos diferentes, por atores nem sempre conhecidos ou escutados.

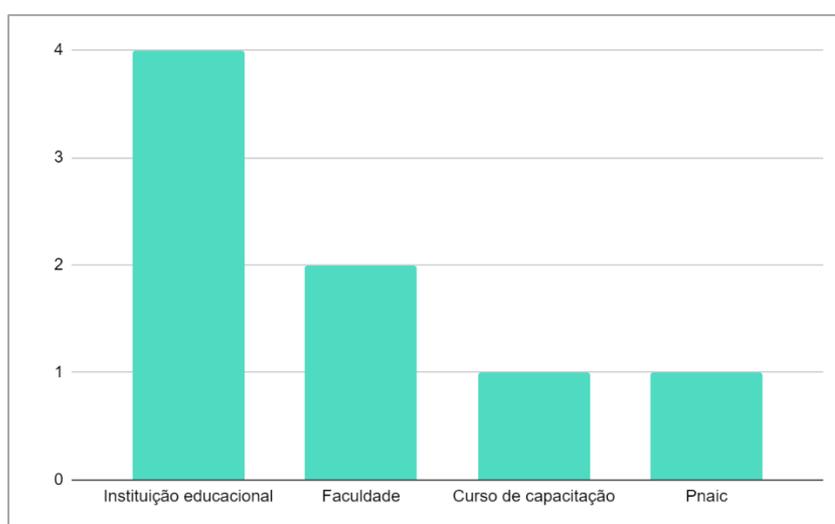
De acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), além dos legisladores, consultores, políticos e pareceristas, também estão aptos a participar do processo de produção do texto da política educacional os sujeitos que atuam na instituição escolar. Na BNCC, embora em uma condição de participação diferenciada, dadas as limitações de análise existentes dentro do amplo leque de contribuições de professores, gestores, estudantes e membros da sociedade em geral (Micarello, 2016), parece que, pelo menos na transição da primeira versão para a segunda, tal participação foi viabilizada. Assim, é necessário compreender como essa participação pode ter sido experimentada dentro das instituições educacionais e de que maneira ou até mesmo se os profissionais que trabalham na instituição se sentiram integrados a esse processo.

Ademais, a Base presume seguir um fluxo que, conquanto não seja necessariamente sequencial e unidirecional, passa da BNCC para a elaboração de currículos, os quais servem como orientadores para as propostas pedagógicas. Portanto, analisar a trajetória da implementação da BNCC é igualmente relevante, uma vez que ela tem efeitos nas práticas docentes realizadas com os educandos.

Dessa maneira, nesta seção, serão analisados os dados referentes ao percurso vivido pela BNCC dentro das instituições de Educação Infantil de Coronel Pacheco, pelas vozes dos seus profissionais.

Inicialmente, buscou-se identificar como as professoras e gestoras tiveram seu primeiro contato com a Base. Os dados revelaram que quatro participantes afirmaram ter tido acesso à BNCC na instituição educacional em que trabalham, duas afirmam ter sido na faculdade, uma mencionou ter sido em um curso de capacitação realizado pela Superintendência Estadual de Educação e outra mencionou ter sido por meio dos estudos desenvolvidos durante o processo de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

Gráfico 11 – Contato inicial dos profissionais da Educação Infantil com a BNCC



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa (2024).

A instituição em que os educadores atuam profissionalmente como principal espaço de conhecimento e acesso à BNCC também foi um dado comum 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.

Além do local onde a Base foi apresentada às profissionais, alguns aspectos observados nas falas das educadoras são interessantes de serem observados. A primeira questão consiste em que somente duas profissionais localizaram seu contato com a BNCC em um período temporal, embora as duas afirmem não se recordar precisamente sobre o período, de acordo com suas falas:

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

2018, 19. Foi nessa época mais ou menos. (Entrevista com Júlia, 2023)

Conforme é possível observar, Júlia acredita que pode ter sido em 2018 ou 2019, na escola, por meio de *e-mails* que a instituição estava recebendo, para ver/analisar o documento. Já Lívia acha que pode ter sido em 2018, durante o Pnaic, que incluía, pela primeira vez, a etapa da Educação Infantil:

Eu acho que foi quando a gente teve uma formação sobre a Educação Infantil do PNAIC. Eu acho que foi mais ou menos naquela época, né? 2018, não recordo muito bem, mas assim que eu consegui ler mais. Assim, foi nessa época, dessa capacitação, eu acho que foi em 2018. (Entrevista com Lívia, 2023)

De toda maneira, o ano citado pelas profissionais trata-se de um período em que a BNCC já havia sido homologada, uma vez que sua publicação oficial se deu em dezembro de 2017. Essa situação já traz pistas sobre como pode ter ocorrido processo de produção do texto da BNCC na SME-CP. A princípio, entende-se que, na percepção das profissionais, o período de construção da Base não parece ser considerado ou lembrado pelas participantes como um momento significativo em sua introdução ao documento.

Nesse sentido, vale destacar que a única profissional que menciona o período de construção do documento em seu contato inicial com ele é a participante Cecília, que afirma ainda não trabalhar na SME-CP durante o processo, tendo tido contato em outra rede de ensino.

Foi quando ainda estava naquele projeto de produção da BNCC que a gente participou, que foi para as escolas, perguntando, que a gente tinha que montar. A gente fazia grupos de estudos e aí foi quando eu trabalhava em [outra rede de ensino] ainda, quando eu trabalhava lá. (Entrevista com Cecília, 2023)

Outra fala interessante veio da profissional Maria segundo a qual seu contato aconteceu quando a “escola trouxe” esse documento.

Foi na escola, quando eles trouxeram pra gente esse novo documento. [...] (Entrevista com Maria, 2023)

Com isso, questiona-se se o contato inicial da profissional realmente aconteceu quando o documento já estava pronto e foi “entregue” pela pré-escola ou se o “trouxe”,

a que Maria se refere, trata-se de quando o documento estava em processo de construção e a instituição levou as versões preliminares para a discussão. Assim, faz-se necessário compreender como e se as profissionais participaram do período de produção do texto da BNCC e o que têm a dizer sobre esse processo.

Dessa forma, foi questionado às profissionais sobre como teria sido o período de produção do texto da Base na SME-CP, se elas teriam participado e feito contribuições ao documento. Sobre o assunto, cinco participantes afirmam não se lembrar.

Aí eu não tô lembrando não. (Entrevista com Maria, 2023)

Isso eu não lembro não. (Entrevista com Magda, 2023)

Não lembro. Não lembro mesmo. (Entrevista com Sônia, 2023)

Ah, não lembro. Isso aí eu não lembro. (Entrevista com Alice, 2023)

Não lembro. Porque eu trabalhei em creche. Eu formei em 2018. Na verdade, era para ter sido 2017. [Revelações pessoais da entrevistada]. 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. (Entrevista com Carolina, 2023)

Uma parte da fala de Carolina foi suprimida por apresentar questões da vida pessoal da profissional. A supressão se faz para garantir seu anonimato e não exposição, mas sabe-se que os fatos da vida pessoal, principalmente quando negativos, interferem no trabalho e, certamente, influem também no diálogo que se possa estabelecer com qualquer política e até mesmo com a memória sobre esses processos. É válido destacar, porém, que se subentende, por meio de sua fala, que a creche na qual a profissional trabalhava, parecia apartada das discussões sobre a Base. Muitas podem ser as razões para essa ausência, mas a crença de que não seria necessário currículo ou proposta pedagógica para as crianças e bebês de zero a três anos trata-se de uma falácia ainda muito difundida na sociedade. Além disso, as

políticas educacionais para essa faixa etária ainda são muito incipientes, já que nem mesmo a sua oferta está garantida²².

É interessante observar que as profissionais que têm alguma recordação, ainda que não muito vívida, da participação durante o processo de produção do texto da Base, são Lívia, Júlia e Cecília. Cecília é a participante que afirmou não trabalhar na SME-CP durante o momento em que se iniciaram as discussões acerca da elaboração da Base.

Sim, porque era grupos feitos pelas escolas. Era por áreas, né? Aí alguns professores ficaram com linguagem, outros com matemática. Na época, acho que eu fiquei foi com a linguagem, mas já tem bastante tempo, não dá pra lembrar de muita coisa não. (Entrevista com Cecília, 2023)

Sua fala remete à organização dos momentos destinados à participação docente, durante o período de construção da BNCC na instituição escolar em que atuava anteriormente ao seu ingresso em Coronel Pacheco. Essa separação por áreas, sobre a qual a entrevistada comenta, deflagra a situação vivida por educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que, por serem polivalentes, ou seja, lecionarem todos os componentes curriculares previstos para a etapa, dividiam-se para analisar a Base por áreas de conhecimento.

Lívia e Júlia são as profissionais que se recordam de ter tido seu contato inicial com o documento aproximadamente em 2018. Porém, suas falas sobre o processo de construção da Base sugerem que elas tenham participado desse momento anterior, de alguma maneira.

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. (Entrevista com Lívia, 2023)

Lembro que a gente reuniu os professores para poder colocarem sugestões para a gente estar enviando. Eu lembro desse período. (Entrevista com Júlia, 2023)

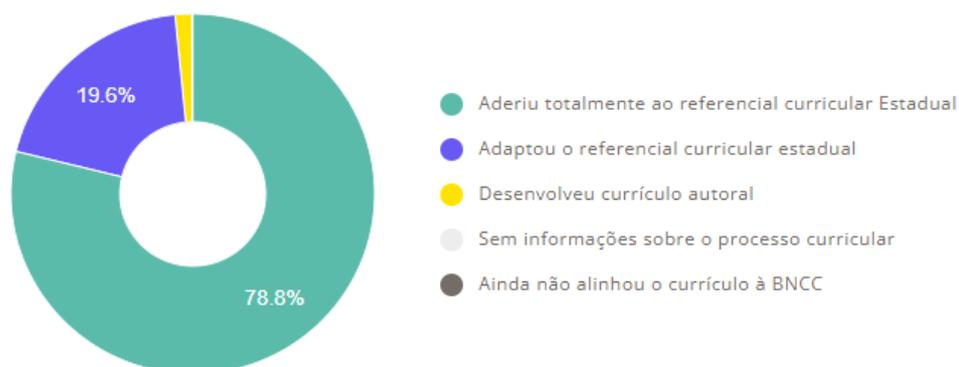
²² Coronel Pacheco é um exemplo dessa situação, já que ainda não oferece vagas nas instituições públicas para as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade. É válido mencionar que, como a cidade não dispõe de instituições privadas de ensino, os sujeitos dessa faixa etária não têm oportunidade de participar do meio educacional de nenhuma maneira, seja por via pública ou privada.

Com isso, percebe-se que, mesmo que a memória das participantes Júlia e Lívia sugira um período de encontro com a BNCC somente a partir de 2018, elas recordam-se de um contato, provavelmente anterior a essa ocasião, já que o período de consulta sobre a Base se deu entre 2015 e 2016. Além disso, as profissionais recordam-se de terem feito “sugestões” e “anotações” que foram enviadas à “Secretaria”. Assim, pode-se afirmar que, de alguma forma, a SME-CP e seu corpo docente estiveram envolvidos no processo de contribuição para a escrita da Base, embora essa participação não pareça ter se dado de forma muito significativa, já que a maioria das profissionais nem mesmo se recorda de ter vivido esse período de consulta.

Parecem corroborar com esse dado alguns estudos recentes desenvolvidos sobre a implementação da BNCC. O contexto revelado pela pesquisa de Margoni (2020) demonstra que o processo de construção da Base foi realizado com pouca participação dos professores. Magdaleno e Faria (2023) também relatam questões quanto à participação das coordenadoras pedagógicas pesquisadas, que foram informadas sobre o processo de escrita do texto da BNCC e não convidadas para participar e contribuir com ele.

Dando continuidade à análise, a forma como Coronel Pacheco optou por participar da política da BNCC foi aderindo ao currículo estadual desenvolvido por Minas Gerais, o CRMG, e não desenvolvendo um currículo autoral seu. No Brasil, a adesão aos referenciais curriculares estaduais foi realizada por 4.387 municípios, de acordo com o sítio eletrônico “Observatório: Movimento pela Base” (2024). Segundo o portal privado, esse número representa 78,8% do total de municípios brasileiros. 19,6% são os 1.094 municípios que adaptaram o currículo estadual, 1,5% representam os 83 municípios que desenvolveram seu currículo de forma autoral e 0,1% trata-se de 04 municípios que ainda não se alinharam à BNCC.

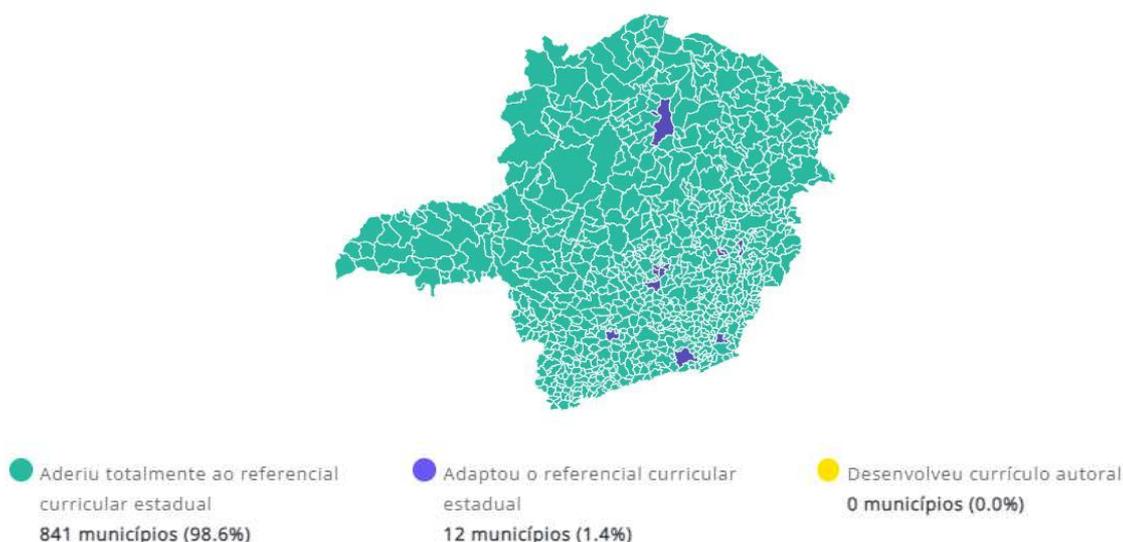
Figura 09 – Situação dos currículos alinhados à BNCC no Brasil



Fonte: Observatório Movimento pela Base (2024).

Em Minas Gerais, nenhum município criou um currículo de forma autoral. Assim, 12 municípios (1,4%) adaptaram o currículo estadual²³ e 841 aderiram totalmente ao CRMG (98,6%), de acordo com o site do Observatório: Movimento pela Base.

Figura 10 – Municípios com currículos alinhados à BNCC em Minas Gerais



Fonte: Observatório Movimento pela Base (2024).

²³ São eles: Belo Horizonte, Brumadinho, Cataguases, Contagem, Coronel Fabriciano, Iapu, Ipatinga, Juiz de Fora, Lavras, Montes Claros, Ribeirão das Neves e Santa Luzia. É interessante observar a pluralidade dessa listagem quanto ao porte dos municípios, visto ser ela composta tanto por Belo Horizonte, que é a capital e a cidade mais populosa do estado (2.315.560 habitantes), quanto por municípios pequenos, como Brumadinho (38.915 habitantes) e Iapu (11.045 habitantes). Outro dado importante consiste em que, segundo o Observatório, todos esses municípios possuem sistema de ensino.

Uma vez que Coronel Pacheco não dispõe de um currículo municipal, foi questionado às profissionais que atuam com a pré-escola na SME-CP sobre o que elas pensam a respeito do município não ter formulado um currículo próprio, incumbido de abordar as peculiaridades locais da cidade. As opiniões parecem se dividir.

As profissionais Sonia e Livia afirmam não saber responder e ter dúvidas quanto à necessidade de um referencial municipal.

Eu não sei te falar porque eu sempre trabalhei assim. Sinceramente, eu nunca tinha pensado. (Entrevista com Sonia, 2023)

Eu não sei. É difícil responder. Como nunca teve, então, eu não sei como seria, né? Como tem em Juiz de Fora, eu não sei como seria. Acredito que seja importante, mas eu não sei se, pelo tamanho do município, se daria para fazer isso. Eu não sei como é essa construção, mas o documento nacional parece que atende à nossa demanda, né? Mas talvez seja importante também ter. (Entrevista com Livia, 2023)

Apesar da incerteza inicial, Livia parece acreditar na importância do currículo municipal, mas também menciona que talvez a BNCC já seja suficiente para atender ao contexto regional. Essa ideia de que a BNCC já seria suficiente, não sendo necessário um currículo municipal também é mencionada por Júlia e por Alice.

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. Até do primeiro ao quinto, em outras gestões, a gente já tentou correr atrás, mas, pelo custo que teria para poder fazer, não foi possível. Então acaba que a gente nem correu atrás mais por conta disso. Mas pelo que tá ali já dentro da BNCC, eu acho que abrange muito bem. (Entrevista com Júlia, 2023)

Ah, eu acho que a BNCC já dá um suporte bem bacana. Eu acho que municipal não sei se seria muito viável não. Eu acho que a BNCC ajuda bem, já contribui bastante. (Entrevista com Alice, 2023)

A Base, como o próprio texto da política menciona, não é o currículo (Brasil, 2017). Ela, conforme mencionado por Oliveira (2019), pode servir como referência para as decisões da equipe pedagógica, mas não se constitui como o currículo. Assim, para que a implementação da política federal, nos moldes como foi estruturada ocorra, quando o município não dispuser de um currículo próprio, a articulação com o currículo estadual deve ocorrer, que seria a situação da SME-CP. O não aparecimento do CRMG nas falas das profissionais como um referencial curricular que poderia

contribuir com suas práticas, na ausência de um currículo municipal, chama a atenção e sua baixa popularidade entre as profissionais de Coronel Pacheco é percebida ao longo da pesquisa, sendo, portanto, abordada adiante.

Contudo, metade das profissionais parecem considerar importante a existência de um currículo municipal que promovesse o retrato da realidade regional e cultural local, de modo a contribuir com o trabalho pedagógico.

De repente, se tivesse um mais específico, o nosso trabalho ia ser mais fácil assim, ia facilitar nosso trabalho, com certeza. E aí os caminhos iam ser menores. O percurso (risos). (Entrevista com Maria, 2023)

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? (Entrevista com Magda, 2023)

Eu acho que é muito importante, seria necessário. Só que, por exemplo, ano passado, eu trabalhei lá no Ensino Fundamental e, quando eu fui buscar a história de Coronel Pacheco, eu quase não achei nada. Então foi muito difícil para mim falar de uma coisa que eu não conheço. Eu não moro na cidade, então isso tinha que ser revisto, porque a gente tem que ter um referencial. Como que eu vou buscar uma coisa que não existe, né? [...] (Entrevista com Cecília, 2023)

Então, concordo e não concordo. Principalmente porque tá se perdendo muito aí. Agora, já vem para coisas regionais, porque tem meninos aqui que se perguntar alguma coisa referente à nossa região mesmo, não falo nem de Coronel Pacheco em si, eles não têm nem noção. Entendeu? (Entrevista com Carolina, 2023)

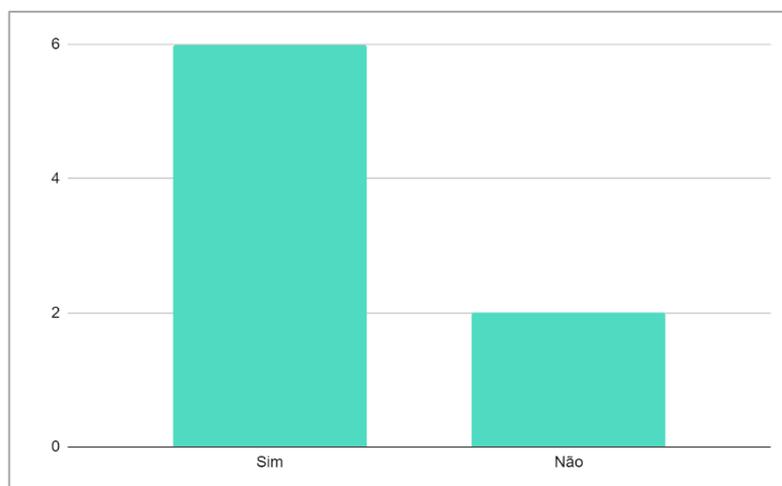
Com isso, observa-se que, quanto à necessidade de um currículo próprio, embora pareça ser mais forte a opinião favorável ao seu desenvolvimento, essa resposta não foi unânime, já que há profissionais que não veem a necessidade, assim como outras que manifestaram incerteza ou incompreensão em relação ao assunto.

Acredita-se, neste trabalho, que a opção pelo desenvolvimento de um currículo municipal, independente da extensão da cidade ou se ele possui rede de ensino, é do próprio município. Cada contexto é único e possui necessidades e possibilidades distintas. Cada secretaria municipal de educação, deverá analisar, avaliar e discutir coletivamente, considerando o posicionamento do seu quadro de docentes e gestores, se o referencial estadual atende às suas necessidades, ou se construirá seu currículo adaptando o currículo estadual, ou, ainda, se deverá construir um currículo autoral.

Vale lembrar que independente da decisão de cada secretaria de educação, todo currículo, estadual e/ou municipal, precisa ser complementado, pelo que é específico de cada instituição pelo seu PPP.

Nesse sentido, a ideia sobre as profissionais da Educação Infantil da SME-CP conseguirem abordar as peculiaridades da instituição educacional e a realidade local no PPP das instituições e no trabalho pedagógico desenvolvido, a concordância é maior. Seis profissionais afirmam que esse diálogo é realizado no planejamento pedagógico dos professores, em detrimento de apenas duas, que acreditam que isso ainda não está sendo desenvolvido.

Gráfico 12 – Percepção dos profissionais sobre a parte diversificada ser (ou não) contemplada no planejamento pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2024).

As duas profissionais que identificam que essa correlação com a parte diversificada não é realizada são as profissionais Lívia e Cecília. Lívia acredita que é preciso aprimorar o planejamento, abrindo espaço para que as questões regionais sejam contempladas:

Acho que não. Acho que falta a gente reelaborar isso, né? A gente sempre tem que ir acrescentando e melhorando. Acredito que a gente ainda possa, né, melhorar e construir um planejamento melhor, que atenda essa questão da regionalidade. (Entrevista com Lívia, 2023)

Já Cecília atribui a ausência desse trabalho, a impossibilidade de fazê-lo à escassez de informações e literatura sobre a cidade.

Eu acho que seria viável se tivesse realmente como a gente fazer essas pesquisas, né? Aí tudo bem, mas, se não tiver, fica muito difícil para o professor trabalhar. Aqui a gente pode falar, mas falar não é a mesma coisa de você ter aquele conhecimento aprofundado. Não é a mesma coisa que você mostrar, de você ter vídeos, você ter livros, você ter foto. Então é uma coisa bem difícil, mas eu acho que é uma coisa a se pensar para o futuro, porque eu acho que, assim, a história também vai se perdendo um pouquinho. (Entrevista com Cecília, 2023)

Todavia, é possível perceber que, mesmo que elas reconheçam que o trabalho ainda não esteja sendo desenvolvido como poderia, ambas percebem a importância que trabalhar a parte diversificada possui.

Já em relação às profissionais que identificam que a previsão da parte diversificada é contemplada no planejamento, suas respostas se assemelham muito. Em sua maioria, abordam a “Festa da Cabra” que ocorre na cidade e o trabalho com a história e os patrimônios culturais do município, como ilustra a fala de Sonia:

Eu, durante esse tempo todo que estou na Educação Infantil, a gente não trabalhava com essa questão histórica do município e, de um tempinho para cá, a gente vem trabalhando e eu vejo o quanto é enriquecedor, né? Essa questão da Cabra Fest, a gente resgatar a história da cidade e eles [educandos] gostam. (Entrevista com Sonia, 2023)

Da mesma maneira, segundo Margoni (2020), os dados de sua pesquisa revelaram que todas as professoras destacam a importância de trabalhar os aspectos culturais e regionais.

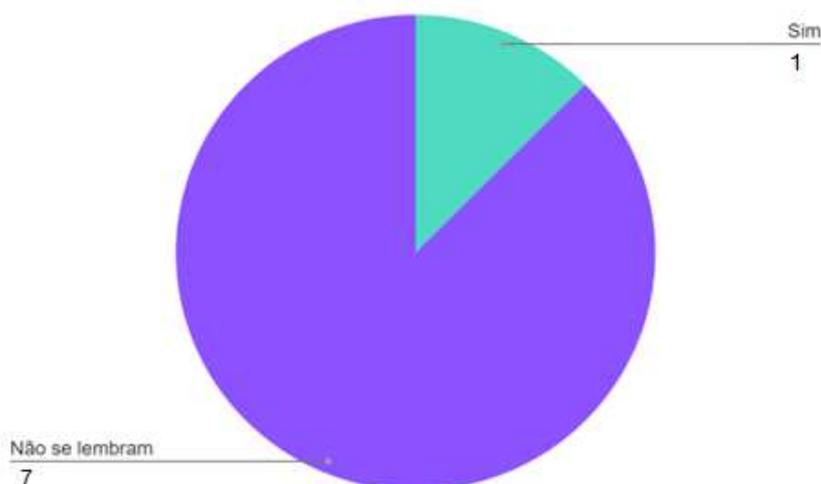
A garantia da parte diversificada contemplando as especificidades das instituições educacionais, bem como da localidade em que estão inseridas é central para que a identidade da instituição não fique obscurecida. Lopes (2018), ao criticar a existência de uma base única, tem, como uma de suas preocupações, justamente, que as singularidades de cada escola sejam desconsideradas. A Resolução CNE/CP nº 02 de 2017 (Brasil, 2017), que dispõe sobre a implementação da BNCC, assegura a obrigatoriedade tanto dos currículos estaduais e municipais contemplarem a parte diversificada, de forma integrada, como de cada instituição escolar, que precisa estar atenta a essa previsão.

Dando sequência à análise, ao serem questionadas diretamente sobre o currículo estadual de Minas, adotado por Coronel Pacheco como referência curricular,

sete profissionais afirmaram conhecer o documento e uma reconhece ainda não o conhecer. Duas das profissionais que mencionaram conhecê-lo, esclarecem que não o conhecem em profundidade.

Além disso, embora, em seu texto, o currículo estadual afirme que foi construído por meio de construção coletiva, na Educação Infantil, Coronel Pacheco parece ter se mantido apartada de suas discussões ou, pelo menos, a participação não foi ativa, visto que, ao serem questionadas sobre o período de construção do CRMG, apenas uma profissional, Maria, tem recordações sobre ter participado e contribuído com esse documento.

Gráfico 13 – Participação dos profissionais que atuam na Educação Infantil da SME-CP durante a produção do CRMG



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2024).

Não lembro não. Pera aí, teve um momento que a gente reuniu para poder escrever. Teve sim. Então, por que que eu tô te falando às vezes, como é uma coisa como um todo, né? 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. (Entrevista com Maria, 2023)

As demais profissionais, ou seja, sete entrevistadas, não se lembram de ter participado da produção do texto do currículo de Minas. Com esse dado, é possível perceber que o processo de construção do CRMG não parece ter sido significativo para as profissionais. A maioria não se recorda se ele aconteceu ou como aconteceu e mesmo Maria, durante a entrevista, teve dificuldade para recordar esse momento.

Ribeiro (2021) afirma, em sua investigação, que a maioria das professoras pesquisadas (77,7%) também não participou ou não se lembra de ter participado dos momentos de elaboração da BNCC e do currículo referência do município em que a instituição educacional das docentes se situa. Magdaleno e Faria (2023), que estudaram a realidade de Viçosa, cidade também situada no interior mineiro, afirmam que as participantes de seu estudo revelaram ter sido mais comunicadas sobre a construção do CRMG do que efetivamente convidadas a participar de sua escrita.

Ball (2016) elucida que, ao pensar sobre o ciclo de políticas, ele queria pensar o sujeito como um “[...] ator interpretativo, alguém que é um interpretador ativo, tradutor ativo do mundo social. Em oposição a uma visão dele como um sujeito produzido pelo discurso, que é “falado” pelo discurso, ao invés de um locutor do discurso” (Ball, 2016, p. 05). Dessa forma, não seriam só os legisladores a proporem políticas para os professores, pois os atores educacionais, a partir dessa visão, também teriam participação ativa na proposição de políticas. Com isso, a política não seria só um documento lido, mas um texto vivo, que se move, que se modifica, que modifica os sujeitos e que os sujeitos modificam, segundo o autor.

Sem a participação ativa dos professores e gestores, tanto na BNCC quanto no CRMG, a democratização da educação e do currículo fica comprometida. O texto acaba, assim, sendo entregue aos agentes educacionais sem contemplar o que efetivamente seria o seu diferencial, as identidades, as características culturais e locais, que poderiam ter sido ampliadas com a participação desses sujeitos.

O currículo de Minas, segundo Magdaleno e Faria (2023), foi construído por meio da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), a Undime e a colaboração dos profissionais da educação. As autoras complementam:

A primeira versão do Currículo Referência de Minas Gerais foi escrita a partir das contribuições recebidas da rede pelo Dia D, além do apoio de universidades como Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A etapa dos encontros municipais e consulta pública disponibilizou para todos os professores do estado a discussão sobre o documento preliminar do novo currículo estadual (Magdaleno; Faria, 2023, p. 08).

O CRMG foi instituído pela Resolução CEE nº 470, de 27 de junho de 2019 (Minas Gerais, 2019). Com ele, é a primeira vez que Minas Gerais constrói um

currículo voltado à Educação Infantil. O documento possui 119 páginas dedicadas a essa etapa. Diferente da BNCC, o currículo de Minas anuncia abordar as diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas e de gênero, o que é considerado um avanço, por se tratar de categorias importantes e silenciadas na versão publicada da Base. Segundo o próprio texto, ele baseia-se nas DCNEI (Brasil, 2009a), que aparecem citadas ao longo de todo o documento, dando sustentação a conceitos importantes, como a concepção de criança, de Educação Infantil e de currículo, por exemplo.

O CRMG traz os direitos de aprendizagem da BNCC e os campos de experiência, demonstrando a intercomplementaridade entre os campos, como característica essencial, esclarecendo, ainda, que os campos derivam das DCNEI (Brasil, 2009a). Além disso, faz uma explicação complementar de cada campo de experiência. Isso é esperado, pois, conforme afirma Barbosa (2018), a Base busca ser breve, sucinta, no sentido de ser complementada pelos currículos.

Observam-se também a criação e a adaptação de alguns objetivos de aprendizagem. Visando ilustrar, seguem abaixo exemplos dessa situação:

Quadro 08 – Exemplos de objetivos de aprendizagem na BNCC e CRMG

Objetivo de aprendizagem na BNCC		
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	-	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
Objetivo de aprendizagem alterado pelo CRMG	Objetivo de aprendizagem criado pelo CRMG	Objetivo de aprendizagem segmentado pelo CRMG
(EI01EO01X) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças, nos adultos e no ambiente.	(EI01EO07MG) Construir progressivamente sua identidade pessoal, desenvolvendo imagem positiva de si mesma, sentimento de	(EI02EF03 A) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações. (EI02EF03 B)

	autoestima, autonomia e confiança.	Acompanhar, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
--	------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir da BNCC (Brasil, 2017) e do CRMG (Minas Gerais, 2019)

O quadro foi utilizado para exemplificar algumas mudanças que o CRMG propõe. Vale destacar que, assim como defende Fochi (2020), na leitura dos documentos, a ênfase, tanto na Base como nos currículos, deve estar nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência. Como diz o autor, “dar foco aos objetivos diz mais de quem lê do que do documento em si” (Fochi, 2020, p. 64).

O currículo de Minas também traz um tópico voltado à avaliação e registro na Educação Infantil. Aborda, ainda, além da transição para o Ensino Fundamental, o período de adaptação, que é uma questão latente na introdução dos pequenos nas creches e pré-escolas. O CRMG traz também a educação inclusiva, educação quilombola, indígena, populações em situações de itinerância e a Educação Infantil no campo.

Ao final, o currículo estadual apresenta um quadro com os campos de experiência, faixa etária, direitos de aprendizagem, “orientações didáticas” e “experiências propostas”. A percepção, após a análise do documento, é que o quadro se assemelha ao produzido para o Ensino Fundamental, por série e habilidade. Preocupa o encaminhamento dado à última coluna, experiências propostas, pois pode gerar a interpretação e a construção de listas de conteúdos e atividades a serem realizadas, por campos de experiência, separadamente.

Assim, é importante fazer uma análise crítica do documento, para que a sua utilização não coloque em risco a especificidade da Educação Infantil prevista desde as DCNEI (Brasil, 2009a) e reafirmada pela BNCC. Isso porque, como Fochi (2020) adverte, não se trata de alterar os nomes, mas manter as práticas, distribuindo um campo de experiência para cada dia da semana ou reduzindo-os a um conjunto de objetivos isolados, por exemplo.

Essa pequena descrição e análise da parte da Educação Infantil do CRMG foi realizada com a finalidade de mostrar sua diferença, enquanto currículo, com características regionais e locais, frente à Base, que traz somente a parte basilar. Por

essa razão, o currículo estadual deveria não só ter tido grande ênfase durante os processos de construção do seu texto em Coronel Pacheco, como deveria ter sido objeto de profunda ação de formação de professores. No entanto, não foi o que ocorreu na prática na SME-CP.

Segue um quadro-síntese das respostas das professoras e gestoras sobre a realização de momentos de formação na SME-CP sobre a BNCC e o CRMG:

Quadro 09 – Formação sobre a BNCC e CRMG

Profissional	Formação continuada sobre a BNCC	Formação continuada sobre o CRMG
Alice	Não se lembra	Cita capacitação promovida pela SEE-MG
Carolina	Não sabe	Não se lembra
Cecília	Não se lembra	Não se lembra
Júlia	Não se lembra	Não se lembra
Lívia	Não houve	Não se lembra
Magda	Não se lembra	Não se lembra
Maria	Sim	Não se lembra
Sonia	Não se lembra	Não se lembra

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2024).

De acordo com as profissionais entrevistadas, em relação à BNCC, somente uma profissional, Maria, se lembra de a SME-CP ter proporcionado algum momento de formação sobre o documento. Entretanto, sua expressão e tom de voz, ao falar, eram de dúvida, até se lembrar e fazer a presente afirmação:

Que tenha passado para nós? Algum curso de formação? Falou, falou, deu um livro também, que foi passado para nós, sobre isso também.
(Entrevista com Maria, 2023)

O restante das profissionais não sabe, afirma que não teve ou que não se recorda de ter tido a citada formação. Sobre o currículo de Minas Gerais, o consenso é maior. Com a exceção de Alice, as demais sete entrevistadas afirmam não se lembrar da existência de qualquer processo de formação continuada sobre o Currículo Referência de Minas Gerais. Ademais, a formação mencionada por Alice não foi desenvolvida pela SME-CP, logo, nenhuma respondente cita a existência de formação sobre o CRMG em Secretaria Municipal de Educação de Coronel Pacheco.

Sobre esse assunto, às três gestoras foi direcionada uma pergunta adicional, que buscava saber se elas haviam participado de algum momento de formação sobre a BNCC e/ou sobre o CRMG promovido pela Superintendência Estadual de Ensino

de Minas Gerais (SEE-MG). Uma gestora afirmou não se lembrar de ter participado de nenhuma formação, a outra afirmou ter participado sobre a BNCC, mas não ter participado de nenhuma sobre o CRMG e Alice afirma ter participado de um curso único de formação sobre a BNCC e o CRMG juntos.

Na ausência de formação continuada institucional, todas as profissionais de Coronel Pacheco afirmaram considerar a Base na realização de seus estudos pessoais.

Uhum. Tudo que a gente vai fazer, ela tá lá, né?! A “bonitinha” tá lá. Em tudo que a gente vai estudar ela está. (Entrevista com Sonia, 2023)

Sim, considero sim. Sempre estou consultando. Consulto, né? e até para os estudos assim, fora da escola. Então sempre tem alguma questão. Mas sempre que vou consultar meu planejamento, eu consulto também, né? A base também sempre. (Entrevista com Lívia, 2023)

Com certeza, porque ali, nos cursos da AVAMEC, tem muito curso interessante, então tô sempre abrindo e dando uma olhada, até para orientar mesmo algum professor de algum curso legal que tenha. E eles são cursos rápidos, tem um material bom e dá para fazer num período curto. Então assim, o material que tem ali, fora assim, cursinhos extras. Então, tô sempre procurando não só da BNCC como outros materiais. Então acaba que o BNCC vem junto nesse material. (Entrevista com Júlia, 2023)

Eu considero. Eu considero, porque eu acho que ela me esclarece muita coisa. Eu acho que sim. Ajuda muito. Quando eu não tinha muito conhecimento, eu até fiquei naquela dúvida, mas depois eu vi que a gente necessita bastante dela para o dia a dia. (Entrevista com Alice, 2023)

É indiscutível o papel do estudo pessoal para a carreira docente. O constante aprendizado, a atualização e o aprimoramento devem fazer parte da rotina do professor. Inclusive, seria o ideal que houvesse espaço na sua carga horária para essa atividade, sendo a realização de estudos individuais complementar à formação continuada e não substitutiva. A importância do outro na aprendizagem é central e as descobertas feitas em conjunto são diferentes daquelas produzidas de forma singular. Por isso, não só diante da implementação de uma nova política curricular, mas de forma contínua, é necessário que as secretarias estaduais e municipais de educação, assim como a própria instituição escolar, se mobilizem para o desenvolvimento de formação continuada para todo o magistério. Os efeitos dessa formação serão

sentidos nas práticas pedagógicas, junto aos educandos, e nos sujeitos, que construirão saberes para além dos profissionais.

Na tradução das políticas, de acordo com Ball (2016), vários processos multifacetados são desenvolvidos para transformar as expectativas em um conjunto de práticas, entre eles está a formação continuada, que é muito importante para tornar a implementação da política “factível e atingível”. Nos estudos realizados sobre a implementação da Base na Educação Infantil, algumas pesquisas (Dimitrovicht, 2019; Lima, 2020; Oliveira, 2020; Margoni, 2020; Resende, 2021; Ribeiro, 2021; Folgiarini, 2021; Dias, 2022; Bachtchen, 2022; Ladeia, 2023) vêm mostrando que ainda que não tenham sido realizadas de forma ideal ou com a garantia da participação de todos os docentes, todas as secretarias municipais, de acordo com os profissionais pesquisados por esses estudos, relatam que houve algum tipo de formação, ainda que ela tenha se mostrado incipiente.

Nesse sentido, vários trabalhos expuseram críticas dos profissionais pesquisados à formação recebida sobre a Base. Resende (2021) destaca que o prazo para a implementação da BNCC foi bastante curto e que os processos para a construção curricular foram aligeirados, assim como a formação continuada que deveria ser contínua e ampliada. No trabalho de Margoni (2020), as educadoras afirmam que nem todas receberam formação sobre a Base e as que receberam não sentem que a formação tenha sido completa. Ribeiro (2021) ressalta que a formação continuada sobre a Base, na creche investigada, foi exígua, tanto no âmbito da instituição, como da Secretaria de Educação. Dias (2022) relata que as educadoras percebem que a formação continuada atendeu aos seus objetivos de forma apenas parcial e desconsiderou suas experiências prévias.

Barbosa *et al.* (2016), Barbosa (2018), Oliveira (2019), Barbosa e Flores (2020) e Fochi (2020) defendem a formação continuada como uma possibilidade de superar uma visão de criança e de infância, por vezes limitada, a partir da perspectiva da falta, como o sujeito que nada sabe e do adulto como o ser que irá suprir essa carência. Defendem também a formação como o caminho para a ressignificação da visão fragmentada e descontextualizada de algumas práticas na Educação Infantil, para que, dessa maneira, o que está previsto em termos de currículo, tanto nas DCNEI (Brasil, 2009a), como na BNCC, possa ser compreendido e dialogar com as práticas dos docentes, junto aos pequenos.

Diante do que foi discutido, sobre o percurso desenvolvido pela Base na SME-CP, pode-se concluir que o caráter democrático anunciado pela BNCC e pelo CRMG não se concretizou na prática. De acordo com as docentes e gestoras, o processo de construção dos documentos e os momentos de formação continuada sobre eles, se ocorreram, isso não aconteceu de forma significativa, uma vez que não foram geradas lembranças e tampouco criadas memórias sobre o processo.

A não participação ou a ausência de participação ativa dos profissionais que estão nas instituições educacionais, durante o processo de construção do texto da Base Nacional e do currículo estadual, torna esses documentos menos representativos. A existência de uma base curricular é muito criticada pelo questionamento se ela conseguiria dar conta das pluralidades existentes neste país quanto à escolha dos conteúdos, definições sobre que sujeito se quer formar e sobre que sociedade se almeja construir. Se os educadores, de todas as regiões, não tiveram sua participação ativa garantida e encorajada, na escrita desses documentos, muitas realidades e concepções podem ter sido invisibilizadas. Muitos pontos de vista podem ter sido desconsiderados. Assim, os referenciais tornam-se menos ricos, mais rasos, menos democráticos e perdem o seu verdadeiro sentido.

Dessa forma, acredita-se que somente há lugar para uma política curricular nacional quando ela garante espaço para o que é diverso, cultural e local e desde que seu processo de construção se dê de forma coletiva, que todos tenham condição de participação efetiva, durante sua construção. Nesse contexto, os significados ali presentes poderão representar as percepções dos envolvidos com a educação pelo país. Certamente, não se trata de um processo fácil. Quanto maior e mais diversa a participação, mais distintas serão as agendas e a criação de consensos será mais complicada. Os processos de seleção daquilo que deve fazer parte do texto e daquilo que não irá entrar em sua composição, fatalmente, serão mais complexos, contudo, por vezes, também mais ricos.

Além disso, a não participação ativa dos autores da prática, ou seja, daqueles que irão recontextualizar a política, relacionando-a com os contextos concretos existentes nas instituições educacionais, faz com que o documento curricular tenha seu vínculo com a realidade afetado. Por mais sábios e sensatos que os acadêmicos, consultores e pareceristas possam ser, é muito diferente falar sobre algo e viver algo. A natureza do trabalho de cada um desses agentes e dos profissionais que estão nas instituições educacionais é distinta. Quando somados, os saberes e as experiências

de cada um fazem com que a política curricular assuma valorosas proporções. Não se trata de desconsiderar o papel importante que legisladores, consultores, cientistas e pareceristas possuem nesse processo, mas de situar o lugar do profissional que está na instituição educacional, de acordo com o potencial como construtor de sentidos de currículo, que esse sujeito tem.

No que tange à formação em serviço sobre a BNCC e sobre o CRMG, defende-se que ela faz parte do processo de implementação. Para a recontextualização de qualquer política curricular, que necessariamente tem vínculo direto com a prática docente, é preciso diálogo, debate, análise e compartilhamento. Não se alteram paradigmas e convicções sem discussão. Não se reestruturam o currículo e as propostas pedagógicas das instituições sem formação.

Ninguém estará mais comprometido com a transformação do educando que está ali à sua frente do que o educador. O professor é um sujeito engajado, que almeja a mudança e a qualidade da educação. Com o acesso à formação continuada adequada às suas necessidades e que considere as suas vivências e forma de ver o mundo, ninguém desenvolverá um trabalho pedagógico tão potente, na vida de um educando, como o educador. Ao dizer que a política curricular depende do professor e que a sua aderência ou resistência determina a implementação, não se tem o objetivo de responsabilização e culpabilização docente, mas de situar sua atuação imprescindível, sem a qual a política morre no papel.

No cenário atual de Coronel Pacheco, certamente, o tratamento dado à participação dos docentes e gestores no período de construção e a restrita ou inexistente formação continuada da política curricular vigente vêm convergindo em efeitos para o processo de implementação. Alguns desses efeitos serão abordados na próxima seção.

Contudo, o tempo de vigor da BNCC não é eterno. Se continuados, a Base, os currículos e propostas pedagógicas precisarão ser constantemente reformulados. Assim, espera-se que as ações desenvolvidas durante a atualização dessa política sejam revistas. Espera-se que, ao reconstruir esse documento, a participação dos agentes educacionais seja ativa e digna de recordação por parte dos professores e gestores. Espera-se, ainda, que os momentos de formação continuada sobre a política sejam significativos e potentes, contribuindo efetivamente para as práticas curriculares cotidianas dos educadores e educandos pelo país.

6.4 PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A BNCC

Nesta seção, serão apresentados os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e da análise documental, a respeito das percepções dos profissionais que atuam com a Educação Infantil, em Coronel Pacheco, acerca da parte da BNCC para esta etapa da educação.

De acordo com Bowe, Ball e Gold (1992, p. 22, tradução da autora),

os profissionais não confrontam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com histórias, com experiência, com valores e propósitos por si próprios, eles têm interesses adquiridos no significado da política. As políticas serão interpretadas de forma diferente à medida que as histórias, as experiências, valores, propósitos e interesses que compõem qualquer arena diferem²⁴.

Por esse motivo, acredita-se que seja tão importante entender o que pensam as professoras e as gestoras que atuam na pré-escola da SME-SP, pois o que elas acreditam tem implicação direta na implementação da Base. O que será que pensam sobre esse documento? Acreditam que ele trouxe melhorias para a Educação Infantil? Compreendem seus objetivos? Dialogam com ele para produzir seus planejamentos? Essas questões foram respondidas por este estudo e serão aqui apresentadas.

De acordo com o artigo 15 da Resolução CNE/CP nº 02 de 2017 (Brasil, 2017), as instituições deveriam alinhar seus currículos à BNCC até o ano de 2020. Entretanto, o caráter obrigatório de uma política não determina o modo como ela será implementada e se essa implementação irá efetivamente acontecer. Ademais, de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), prever ou controlar os efeitos de uma política não é só difícil, mas impossível, uma vez que o texto político é recontextualizado por sentidos que estão em constante disputa, trazendo implicações para a prática pedagógica que dialogará ou não com a política educacional em questão.

²⁴ Practitioners do not confront policy texts as naive readers, they come with histories, with experience, with values and purposes of their own, they have vested interests in the meaning of policy. Policies will be interpreted differently as the histories, experiences, values, purposes and interests which make up any arena differ (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 22).

Conforme argumentado, atualmente, há um cenário de ampla discussão sobre a necessidade (ou não) de um referencial curricular nacional. Muitos são os questionamentos desenvolvidos sobre a existência de um só referente, principalmente, por se tratar de um país tão grande, com contextos regionais também tão distintos. Alguns dos argumentos contrários citados são, por exemplo, que um documento único poderia desconsiderar as especificidades culturais e locais, além de que, com um referencial, privilegiam-se alguns conteúdos curriculares, em detrimento de outros, que são subtraídos ou menosprezados, e, também, que o documento construído visa importar uma política curricular internacional sem uma avaliação crítica da realidade brasileira, entre muitos outros apontamentos (Macedo, 2016; Lopes, 2018).

Com isso, faz-se necessário compreender o que pensam as profissionais participantes deste estudo sobre a temática. Assim, a partir do desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se que todas as entrevistadas são favoráveis à existência de um referencial curricular nacional, principalmente, por percebê-lo como um direcionador do trabalho pedagógico, como ilustram as falas de algumas profissionais dispostas abaixo:

Eu acho porque, assim, de certa forma, acaba tendo uma orientação, é um norte, um caminho que a gente seguir. (Entrevista com Maria, 2023)

Eu acho importante porque dá um norte pra gente. Apesar de que a gente, em alguns momentos, a gente tem que ter esse movimento de buscar outras coisas, mas, a partir do momento a gente ter um referencial, já fica mais facilitado, porque você sabe exatamente o que você tá indo buscar. E também a gente sabe que não tá fugindo assim, falando em termos de país, a gente não tá fugindo do que é pedido, né? (Entrevista com Cecília, 2023)

Eu acho bem importante. Eu acho que assim é um norte a se seguir, né? É uma referência que tem. Igual. Tem casos e casos. Por exemplo, se alguém fala: mas criança de Educação Infantil não precisa aprender isso. Mas, se tem na base, se tem no currículo, isso é importante e ajuda a compreender o porquê, tem um respaldo com isso. (Entrevista com Alice, 2023)

Esse dado é corroborado pelo estudo produzido por Lessa e Teixeira (2013), em que a maioria dos gestores pesquisados se mostraram favoráveis à existência de um referencial nacional (67,3% dos participantes) e a um referencial estadual (81% dos participantes).

Dessa forma, identifica-se que aqueles que estão no contexto da prática, docentes e gestores, defendem a necessidade de um documento curricular orientador. Neste estudo, acredita-se que, ainda que os questionamentos sobre a existência de um referencial curricular nacional sejam legítimos, assim como os grupos que os reivindicam, é preciso, como Barbosa (2018), considerar que o contexto brasileiro ainda é muito desigual e que os direitos educacionais mais básicos ainda não estão garantidos. Assim, é importante que seja possível a coexistência do direito ao comum e o direito à diferença. Ademais, como fora anunciado, deve-se considerar que um referencial curricular tem um caráter contingencial e provisório, podendo sempre ser revisado e reescrito, a partir de novos movimentos de referenciação.

Nesse sentido, foi importante compreender se as profissionais de Educação Infantil utilizam algum referencial curricular na construção de seus planejamentos pedagógicos. Analisar os planejamentos pode ser importante, pois, de acordo com Anjos (2021, p. 135),

o planejamento é um momento privilegiado para a reflexão crítica sobre a prática. É tempo e espaço dialógico e democrático para o olhar retrospectivo e prospectivo da práxis pedagógica. O planejamento das experiências educativas nas Instituições de Educação Infantil está atrelado as dimensões macro políticas, como uma cadeia em articulação.

O planejamento é identificado por Vasconcellos (2002) como uma proposta de experiências de aprendizagens que poderão ser desenvolvidas na instituição educacional. Para esse autor, o planejamento irá antecipar a ação, em um processo de reflexão dinâmico e contínuo.

O CRMG traz uma figura intitulada “Da BNCC à Sala de Aula” para demonstrar o modo como a prática do professor deveria estar alinhada à BNCC, ao currículo estadual e ao PPP de cada escola.

Figura 11 – Fluxo de alinhamento da Base ao plano de aula do professor proposto pelo CRMG



Fonte: Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2019).

Considerando o contexto das instituições investigadas, para atender à realidade nelas vivenciada, o planejamento, produzido anualmente pelas professoras e gestoras, deveria compor esse diagrama. Esse planejamento, geralmente, é elaborado de acordo com as diretrizes previstas no PPP das instituições e costuma ser referência para a produção dos planos de aula que serão utilizados no dia a dia com as crianças. Inclusive, no caso da Educação Infantil, de acordo com o CRMG, o fio condutor que deverá conduzir o educador em todas essas dimensões propostas é a criança (Minas Gerais, 2019). Por esse motivo, compreender se os sujeitos consideram algum referencial curricular é extremamente relevante para entender como e se o processo de implementação da Base está acontecendo.

Assim, nas entrevistas, ao serem questionadas se algum referencial curricular é considerado na construção dos planejamentos pedagógicos, duas participantes afirmaram que são utilizados apenas livros, de forma geral, não fazendo nenhum apontamento sobre algum referencial curricular específico.

A BNCC foi citada por cinco participantes como referência curricular para o planejamento, ou seja, a maioria das profissionais. As respostas das participantes a essa pergunta foram sucintas, indicando tão somente aquilo que elas acreditam ser importante se basear, em termos de referencial curricular.

A BNCC, né? (Entrevista com Sonia, 2023)

Acho que é a base mesmo nacional. (Entrevista com Lívia, 2023)

É a BNCC. (Entrevista com Cecília, 2023)

Pegou a BNCC e a gente foi olhando o que que tem, o que não tem, o que cabia para nossa escola. (Entrevista com Júlia, 2023)

Na fala de Maria, a educadora traz a BNCC como referencial para a criação de seus planos de aula. Além disso, ela evidencia realizar uma adaptação do que está previsto no documento, com a sua realidade escolar:

Então eu pesquiso muito para estar montando meus planos de aula. E assim, sempre tudo é de acordo com a nova BNCC. Eu consigo fazer essa adaptação também. A gente não fica fora do que está sendo proposto como base para uma educação melhor, né? (Entrevista com Maria, 2023)

Em seu estudo, Ribeiro (2021) observou uma realidade semelhante, em que a BNCC foi o referencial curricular mais citado como auxiliar das práticas pedagógicas das professoras por ela pesquisada.

A essa pergunta apenas uma participante responde que são considerados a BNCC e o CRMG, como referenciais curriculares, na construção dos planejamentos pedagógicos dos professores.

Então, com base na BNCC e o currículo de Minas Gerais. (Entrevista com Alice, 2023)

Somente Alice cita o CRMG como documento curricular de referência para a construção dos planejamentos pedagógicos docente. Pode-se criar a hipótese de que, como os momentos de construção desse documento e/ou os momentos de formação continuada sobre ele não foram significativos ou não existiram (já que a maioria não se lembra), o currículo estadual realmente não tenha se firmado como um parâmetro para a construção dos planejamentos pedagógicos dessas instituições. Essa hipótese é endossada pelo fato de que a única profissional a citar o currículo mineiro tenha sido Alice, que também foi a única a se lembrar de uma capacitação, promovida pela Superintendência Estadual de Ensino, que tenha tido como foco esse documento curricular. Ela ainda menciona que a capacitação dividiu grupos com temáticas diferentes, logo, nem todos os participantes tiveram acesso a essa formação sobre o CRMG, o que explica que Júlia tenha participado da mesma capacitação, mas não a reconheça como um momento de formação sobre o currículo estadual.

Quando questionadas de forma específica sobre se há diálogo entre o currículo estadual (CRMG) e os planejamentos pedagógicos realizados, uma participante diz que não pode afirmar, três participantes asseguram que utilizam o currículo de Minas e quatro participantes afirmam que o currículo mineiro é considerado, mas não de forma profunda ou apenas no início do ano.

Conforme explanado ao longo de toda esta dissertação, a política curricular proposta pela BNCC pressupõe o alinhamento dos entes federados na proposição dos currículos, pois a Base não é o currículo. Os currículos precisam ser construídos a partir dela, seja pelos estados ou pelos municípios. A Base precisa ser complementada com as especificidades locais, tanto nos currículos, como nas propostas pedagógicas. Nessa situação, a despeito de a Base poder ser considerada como um referente para o professor, o currículo consiste na principal ferramenta de diálogo com o planejamento das instituições educacionais.

Dessa forma, em Minas Gerais, o CRMG é o responsável por trazer as especificidades culturais do estado, trabalhando questões regionais e aspectos mais próximos à realidade das instituições nele presente. Entretanto, considerando o exíguo processo de participação na escrita desse documento e a inexistência de formação continuada sobre ele na SME-CP, é compreensível que algumas professoras e gestoras relatem não o utilizar para a construção do planejamento de suas práticas ou ter precário conhecimento do referido documento.

Dando sequência à análise das entrevistas, ao serem questionadas sobre suas opiniões sobre a BNCC e sobre a parte específica para a Educação Infantil, bem como sobre as contribuições que esse documento pode (ou não) ter trazido para a educação das crianças pequenas, as professoras e gestoras deram respostas mais descritivas e reveladoras, trazendo, inclusive, algumas pistas sobre suas práticas.

No geral, é possível identificar que as profissionais que atuam com a pré-escola, em Coronel Pacheco, acreditam que a BNCC é uma política favorável para o cenário educacional. Percebe-se, por suas falas, que são atribuídos diferentes sentidos que poderiam justificar a importância da existência da Base. Para elas, a BNCC é identificada, sobretudo, como um orientador, um caminho, um direcionamento ou até mesmo um suporte para orientar suas práticas.

Cabe destacar que algumas profissionais também mencionaram a existência de certos pontos negativos relacionados, principalmente, ao tamanho do documento, que algumas consideram demasiadamente extenso, e a sua linguagem repetitiva, no

ponto de vista de determinadas profissionais. Todavia, essas questões apontadas não inviabilizam suas aproximações com a política, já que elas expõem mais contribuições do que problemas.

Eu acho fundamental, né?! Tem que ter um norte, tem que ter um ponto de partida aonde a gente apoiar, né? Porque, se não for isso, você vai partir de onde, né? [...] Eu acho que é tudo positivo, tudo é válido. Um documento muito bem elaborado que auxilia muito na educação. (Entrevista com Sonia, 2023)

Eu te falei, ela serve como base. Eu acho ótimo, sinceramente, porque, sim, ali a gente já tem um norte, que nem eu falei, tem coisas que a gente tem que modificar ao longo do ano, porque não dá para seguir a fundo algumas coisas e algumas coisas precisam ser lidas, outras eu acho que, né, não tem como trabalhar tudo que se pede, mas dá uma base boa. (Entrevista com Carolina, 2023)

Eu acho que é justamente ter ali um leque do que deve ser orientado, é o norteador que temos para Educação Infantil, para a gente poder estar fazendo um trabalho. O aluno está mudando e a gente tem aquela ideia se é perfil de criança, aqui, de 4 a 5 anos, o que que seria o interessante estar sendo trabalhado. Ter esse norte, né, para a gente poder estar acompanhando. (Entrevista com Júlia, 2023).

Ajuda muito. Quando eu não tinha muito conhecimento, eu até fiquei naquela dúvida, mas depois eu vi que a gente necessita bastante dela para o dia a dia. (Entrevista com Alice, 2023)

Assim, na época, quando foi construída, teve muitas críticas, né? Mas, assim, para mim, é um suporte assim bem bacana, porque eu consigo visualizar ali rapidamente o que o que eu quero saber, né? Seja dos campos de experiências, e aquele quadro com os objetivos, né? E de forma separada pela faixa etária. Então, para mim, é um documento assim que eu consigo auxiliar. Consigo ter esse auxílio assim. É bem prático. [...] Eu acredito que seja um documento também que valoriza as crianças pequenas que são as crianças da creche, né? Eu acho que essa parte favoreceu muito, porque tem uma parte que fala que era uma faixa etária que não era muito valorizada e era um pouco esquecida. E eu acho que, nesse documento, lá na base nacional, colocou lá em destaque, né, as crianças da creche, né? Principalmente essa faixa etária de 0 a 3. (Entrevista com Livia, 2023).

Assim, igual eu estou te falando, né?! De todos os meus planos de aula que eu monto e as coisas que eu vou pesquisando para montar esse plano de aula, para mim está sendo muito válido, porque, assim, é um apoio a mais, né, que a gente tem. Pra mim é muito válido porque está me ajudando muito na elaboração dos meus planos e com isso a minha prática também em sala de aula. (Entrevista com Maria, 2023)

Acho que em parte sim, igual eu estou te falando, porque, se uma criança sai daqui do município de Coronel Pacheco, é praticamente a mesma coisa em outros municípios. Mesmo que alguma coisa que já

estudou aqui no início do ano e lá ela vai estudar lá no final. Mas é praticamente a mesma coisa, porque está unificado. Agora, antes, a gente não tinha isso porque, apesar de que a gente tem o currículo oculto, tem coisas que pode mudar e deve mudar, porque tem que trabalhar a história local, a cultura local e tal. Mas tem coisas que a gente sabe que não vai fugir daquilo ali. Então, acho que contribui muito para isso, porque quando chegar lá na frente, quando eles forem fazer o Enem, a gente sabe que vai ser todo mundo em igualdade de condições, né? (Entrevista com Cecília, 2023)

Essa visão das professoras e gestoras é corroborada pelo estudo de Bachtchen (2022), em que as profissionais pesquisadas por ela identificam a BNCC como um material de referência que traz segurança para o desenvolvimento do trabalho docente. O mesmo ocorre na pesquisa de Margoni (2020) cuja investigação identificou que as professoras veem a Base como uma diretriz importante para o estabelecimento de suas práticas e como essa fonte de unificação e padronização das aprendizagens. Em sua pesquisa, Tisatto (2021) também salienta que os professores pesquisados reconhecem a importância da BNCC.

Entretanto, a participante Magda ressalta o silenciamento sobre a Educação Especial na Base e o distanciamento do documento com a realidade escolar:

Acho que tem certas coisas, igual sobre a inclusão, por exemplo, eu acho que quem inventou, quem, aliás, não foi inventado, né? Mas eu acho que a pessoa que fez esse ponto não está muito dentro da realidade da escola não. E mesmo certas coisas da BNCC também, que nem tudo é mil maravilhas. Eu acho que falta também um pouco de prática. Às vezes o professor que fez não está na sala, às vezes ele já é um doutor. Entende? Tem coisa que é meio fantasiosa, né? (Entrevista com Magda, 2023)

A invisibilização, na última versão da BNCC, do trabalho com as crianças com necessidades especiais é advertido por Pereira (2020), que afirma que a Base prevê objetivos de aprendizagem por faixa etária, enquanto não aborda os processos de ensino e de aprendizagem com crianças com deficiências, síndromes e transtornos.

Considerando que o processo de produção do texto da Base foi amplamente discutido no subcapítulo 3.2, sendo percebido como menos democrático na última versão, pela presença de menos redatores (Micarello, 2016) e da participação nem sempre ativa dos atores que estão nas instituições de educação, discutida no subcapítulo 6.3, o texto terá continuidade com outra observação importante feita por Magda.

A participante, que trabalha em dois turnos, em instituições de cidades diferentes, quando questionada sobre sua opinião acerca da BNCC, em dado momento, aborda como o documento é trabalhado nas duas realidades e a dificuldade que encontra, na SME-CP, para implementar o que nele está presente. Abaixo segue a transcrição de um trecho da entrevista em que a situação acontece:

Magda: Então, a BNCC da Educação Infantil, lá em [outra rede de ensino], a gente trabalha seguindo a BNCC. A gente trabalha com muito projeto, muita brincadeira, muito livro, muito desenho. E eu fiquei encantada de trabalhar desse jeito. Tem gente que não gosta de trabalhar com projeto. Eu acho que dali sai tanta coisa bacana. Uma aulinha só estica até os quatro dias de aula.

Pesquisadora: E aqui, você consegue trabalhar dessa forma?

Magda: Aqui não. Aqui eles não gostam de trabalhar com um projeto não. Acho que na época da [Secretária de Educação anterior], não sei se você lembra?! Ela gostava. Mas eu acho que a criança tem muito mais rendimento trabalhando com um projeto do que aquela coisa de todo dia, né?

Pesquisadora: E você, utiliza a BNCC na construção do seu planejamento, nos seus planos de aula?

Magda: Procuo seguir porque já que lá a gente trabalha tanto, eu procuro inserir as coisas aqui.

Pesquisadora: Mas você acha que é mais fácil trabalhar com a BNCC lá do que aqui por causa dos projetos ou não?

Magda: Acho que sim. Eu gosto de projeto, eu prefiro isso. E eu acho muito mais interessante para a criança, para o desenvolvimento. Isso é opinião minha. (Entrevista com Magda, 2023)

A metodologia de projetos, mencionada por Magda, consiste em uma estratégia didática possível para desenvolver os campos de experiências previstos na Base e no CRMG. Os campos de experiência, como fora mencionado nos capítulos anteriores, são organizadores do currículo na Educação Infantil da BNCC. De acordo com Barbosa *et al.* (2016), os campos permitem às crianças interagirem com seus pares e com adultos, assim como com o seu entorno, atribuindo sentidos que lhes são próprios, tendo os docentes como mediadores desse processo. Esse arranjo curricular previsto na Base, mas ancorado legalmente desde as DCNEI (Brasil, 2009a), deve partir das vivências da criança e do seu cotidiano, em prol de garantir seus direitos de aprendizagem.

Conforme assinalado por Barbosa *et al.* (2016), Barbosa (2018), Oliveira (2019), Barbosa e Flores (2020) e Fochi (2020), para que seja possível trabalhar com os campos de experiência, é preciso superar a fragmentação dos componentes curriculares, colocando a criança concreta como cerne do planejamento pedagógico.

A passagem das tradicionais disciplinas ou áreas de conhecimento para o campo de experiências reconhece a necessidade de que a instituição de Educação Infantil tem a obrigação de inserir a criança nos diferentes domínios da vida social, como: comer, conviver, brincar, e interagir com saberes e conhecimentos das artes, da ciência, da história, da literatura, da música. Sendo o currículo o espaço que supera a visão de linguagens isoladas, de saberes desenraizados e propõe a reflexão intercampos de conhecimentos, a partir de um compromisso da instituição educativa em abrir portas para as culturas local e popular e janelas para os multiversos onde estamos incluídos e que fazem compreender e decidir sobre a vida pessoal e a coletiva (Barbosa; Flores, 2020, p. 97).

A pedagogia de projetos, de acordo com Finco (2015), se constitui como uma abordagem educativa centrada na criança, em que os projetos são planejados pelos educadores, mas surgem a partir dos interesses dos pequenos. De acordo com ela, os projetos permitem que as crianças se expressem por meio de diferentes linguagens. A autora ainda lembra que essa ideia é defendida por Loris Malaguzzi, referência na Educação Infantil na Itália e no mundo, que defende o trabalho a partir da “Pedagogia da Escuta”, na qual não há disciplinas formais, sendo todas as atividades realizadas por meio de projetos.

Como é possível perceber, a pedagogia de projetos se relaciona com os campos de experiências trabalhados pela BNCC, uma vez que ela parte das crianças, das suas experiências e interesses e não da relação com os conteúdos disciplinares.

A análise documental empreendida nos planejamentos pedagógicos utilizados pelas professoras²⁵ demonstra que eles não mencionam a BNCC, o CRMG ou o arranjo curricular por campos de experiência. A análise evidencia que a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição ocorre bimestralmente e é distribuída pelos componentes: português, matemática, natureza e sociedade,

²⁵ A pesquisadora somente teve acesso aos planejamentos pedagógicos utilizados em uma instituição educacional. Esses planejamentos, de acordo com a supervisora pedagógica, são utilizados nas quatro turmas da instituição, sendo duas turmas da pré-escola de 4 anos e duas turmas da pré-escola de 5 anos. Isso quer dizer que foram analisados os planejamentos de quatro, das cinco professoras presentes na amostra.

coordenação motora, arte e datas comemorativas. Assim, cada bimestre e cada área são compostos por conteúdos e/ou atividades que deverão ser realizadas com as crianças. Segue uma página, retirada de um planejamento da pré-escola de 4 anos, como forma de exemplo:

Figura 12 - Planejamento pedagógico utilizado junto às crianças da pré-escola de 4 anos em uma instituição de Educação Infantil da SME-CP

1º PERÍODO			
MATEMÁTICA			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Numerais - Trabalho com grandezas: maior e menor, frente e costa; alto e baixo; - Estudo dos numerais: 1, 2 e 3 – conhecer e identificar os numerais e a quantidade que representam. 	<ul style="list-style-type: none"> - Números 4, 5 e 6. - Trabalhar os conceitos de maior/menor, leve/pesado em relação aos alunos. ▪ Formas Geométricas - Iniciar o estudo do círculo, quadrado, triângulo e retângulo. - Identificar na sala objetos que possuem essa forma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Numerais - Estudo dos numerais 7, 8, 9 e 10. (aumentar a numeração de acordo com o desenvolvimento da turma). - Trabalho com grandezas: largo e estreito, embaixo e em cima; - Fixação das formas geométricas; -Gráfico 	<ul style="list-style-type: none"> - Fixação dos numerais e formas geométricas. -Números vizinhos -Ordem crescente e decrescente -Gráfico -Relógio -Noção do sistema monetário.

Fonte: Instituição 1 – Coronel Pacheco (2023).

Essa distribuição das práticas pedagógicas por meio das áreas de conhecimento é reiterada pelas descrições das participantes da rotina semanal vivenciada com as crianças.

Segundo Barbosa (2014), as rotinas podem ser identificadas como construções culturais, produzidas e reproduzidas diariamente, de modo a organizar o cotidiano. Para a autora, na Educação Infantil, elas têm importância, pois podem concretizar as concepções de cuidar e educar com os pequenos.

Diante disso, seguem as narrativas de algumas das profissionais sobre a organização da rotina, vivida ao longo da semana, com as crianças nas instituições educacionais:

[...] Igual lá, a gente tem a rotina, então tem a hora do aluno sentar e fazer uma atividade escrita, tem a hora da massinha, tem a hora do parquinho, que é todo dia. Não é simplesmente vou deixar solto pra lá e brincar. Na Educação Infantil, tem que ter a hora pra tudo. Inclusive esse ano a gente iniciou com segunda-feira sendo linguagem, terça-feira sendo atividade de matemática, quarta são todas as aulas diversificadas, que tá pegando inglês, arte, educação física e música,

são as quatro disciplinas na quarta-feira, então é bem diversificado. Na quinta-feira, o que acontece? Eles pegam linguagem e matemática para fazer aquela revisão da segunda e da terça, e na sexta-feira é a natureza e a sociedade, que aí pega essa outra parte. Por que eu até coloquei na quinta-feira? Porque tem muitos alunos com atestado de gripe, então, muitas vezes, dá português e matemática na segunda e terça, na quinta tá de atestado, então, já estudou segunda e terça aquele aluno que porventura, né, não estava. Vamos supor segunda e terça, na quinta, quando vem que já recuperou, que geralmente atestado são dois, três dias, pega o que foi da revisão então pra poder tá fazendo essa dança. (Entrevista com Júlia, 2023)

Então, geralmente eu começo dando as boas-vindas, né? Quando eles chegam, dá as boas-vindas, a gente faz aquele momento recreativo, das brincadeiras, das cantigas de rodas, das músicas que eles adoram. Então as minhas aulas sempre começam assim e aí eu faço a leitura do alfabeto, a leitura dos números e canto a música dos números, a música do alfabeto. E aí a gente vai assim, né, até eles se acalmarem, se ajeitar nos lugares. Aí, depois, eu inicio a aula. E, assim, para cada dia da semana, a gente trabalha de acordo com o planejamento, e, de acordo, com os conteúdos que tem, né? Para cada dia uma quantidade de aulas para não ficar cansativo, né? A distribuição das disciplinas, isso tudo a gente olha. (Entrevista com Cecília, 2023)

A rotina que a gente tem é a entrada, né? A gente faz a oração²⁶, faz a rodinha, porque isso é muito importante, né? O acolhimento, o diálogo com eles, saberem que eles trazem de casa, vivência, o que aconteceu fim de semana, o que aconteceu no dia anterior. Às vezes, a gente perde tempo com isso, perde não, a gente ganha tempo com isso. Eles falam um pouquinho sobre a vivência deles. Aí depois tem atividade, que a gente dá atividade escrita, alguma historinha, alguma coisa que a gente tem programado. Vem a merenda, parquinho, faz mais alguma atividade e depois tem a saída. Aí tem dividido durante a semana: linguagem, matemática, ciências naturais, história e estorinha que tem que ler pra eles. (Entrevista com Sonia, 2023)

A fala das profissionais sobre a rotina, além de reafirmar a antecipação da alfabetização e preparação para o Ensino Fundamental, que foram discutidas no subcapítulo 6.2 desta dissertação, expressa também a segmentação das práticas curriculares em disciplinas/componentes, de forma diária e semanal.

A participante Lívia, embora cite que o trabalho pedagógico realizado se dá a partir dos componentes curriculares específicos, destaca que nem sempre é possível

²⁶ Barbosa (2018) problematiza o lugar da oração nas instituições de Educação Infantil. A autora faz uma análise bastante necessária sobre a situação vivida atualmente, em que há, inclusive, um processo de hierarquização religiosa, em que algumas religiões são legitimadas e outras esquecidas.

que a organização, na Educação Infantil, se dê por áreas isoladas e menciona o trabalho a partir de temáticas:

[...] E aí a rotina da semana, normalmente, é um dia eu faço atividade direcionada a linguagem, né? E, outro dia, talvez os conteúdos direcionados para matemática. E acontece também, né? Um dia, às vezes, ciências junto com arte e linguagem e matemática, às vezes no mesmo dia, mas sempre tem um dia específico. Se der para trabalhar separado, porque às vezes tem alguns temas que não dá para trabalhar de forma separada. Mas aí eu tento direcionar aqui, talvez a gente foca um dia no alfabeto, outro dia foca nos números, né? Outro dia foca na questão motora ou arte, né? Então, assim, mais ou menos, nossa semana tem isso. (Entrevista com Lívia, 2023)

A organização do trabalho pedagógico por meio de áreas de conhecimento tem vínculo com as práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio²⁷. Para Oliveira (2019, p. 78),

o ponto básico na discussão sobre a BNCC da Educação Infantil foi garantir a especificidade desta etapa educacional, com uma organização de situações educativas mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças diversa das organizações curriculares referentes aos demais níveis de ensino, embora a elas integrada.

A autora destaca que essa perspectiva de trabalho requer o rompimento com as listas de conteúdos e com as disciplinas escolares, para a construção de um planejamento curricular que “[...] deve ser norteado tanto pelos interesses singulares e coletivos das crianças [...] quanto por objetivos de aprendizagem que articulem os direitos das crianças com desafios que são hoje apresentados às novas gerações” (Oliveira, 2019, p. 81).

A organização das atividades por meio de listagens de conteúdos também foi identificada por Anjos (2021) como o formato de planejamento desenvolvido por algumas das professoras investigadas em seu estudo.

²⁷ É sabido que, embora a organização curricular mais comum nessas etapas da Educação Básica seja por meio da disposição de disciplinas escolares, já existem correntes de estudo que defendam a estruturação do arranjo curricular por meio da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e até por meio da indisciplinaridade (Chassot, 2016), em que as barreiras dos campos do saber, que compartimentalizam os conteúdos, são superadas, para que, assim, a educação e o aprendizado ocorram acessando aos conhecimentos da forma mais próxima a como eles se dão no universo, sem as disciplinas. Contudo, as discussões nessa direção ainda precisam percorrer um longo caminho não só nas políticas, mas em todo o cenário educacional.

No trabalho de Ladeia (2023), a pesquisadora discute o quanto é difícil fazer essa alteração de paradigma da fragmentação das disciplinas para o trabalho com os campos de experiência proposto pela Base, por requerer não só a mudança na nomenclatura, mas a ressignificação de conceitos e práticas, além de formação e mudança na infraestrutura. Ela investiga três coordenadoras pedagógicas que asseguram que esse arranjo curricular é uma realidade no nível dos registros, mas que nem sempre se concretiza no nível da prática.

As coordenadoras, inclusive, alertam para o descompasso entre o escrito e o vivido, já que, por causa dos prazos estabelecidos para a adequação do currículo pelas instituições, a mudança já foi feita no papel, porém devido à complexidade que tal mudança requer na prática pedagógica, é possível dizer que temos PPPs, Propostas Curriculares e demais documentos escritos considerando os campos de experiência, sem, contudo, efetivar mudanças reais nas escolas e na prática de cada professor (Ladeia, 2023, p. 134).

Durante a realização desta pesquisa, quando questionadas se a Base era considerada nos PPP das escolas, sete participantes afirmaram que sim, e uma participante afirmou que não, que acreditava que a BNCC ainda não tinha sido considerada pelo documento da sua instituição. A análise documental realizada a partir do Regimento Escolar e do PPP das duas instituições que oferecem Educação Infantil, na SME-CP, revela que ambas mencionam a BNCC e o CRMG. No Regimento escolar das duas instituições, a Base e o currículo mineiro aparecem ao final do texto, junto a outras leis e resoluções que compõem uma listagem denominada “Legislação Básica”. Já nos PPP, é possível encontrar as seguintes definições no capítulo intitulado “Currículos e programas”:

O currículo deverá estabelecer um elo entre os princípios e a prática, incluindo tanto os conhecimentos/conteúdos a serem ministrados pelo professor, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, quanto as experiências culturais, sociais e econômicas da sociedade em que o aluno vive, respeitando, nesse sentido, a realidade em que a escola está inserida. [...]

O currículo na nossa escola tem como base o Currículo Referência de Minas Gerais. O documento foi elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado (Instituição 1, 2023, p. 13; Instituição 2, 2023, p. 15).

Vale mencionar que, ao serem interrogadas sobre o processo de construção do PPP das duas instituições de Educação Infantil, as três participantes que atuam em uma instituição escolar mencionaram que a escrita do PPP se deu de forma coletiva. Na outra instituição, das cinco participantes, duas entrevistadas afirmaram ter sido escrito pela supervisora, enviado por *e-mail* aos professores que não propuseram alterações e concordaram com o projeto que lhes fora enviado. Três entrevistadas afirmaram que o processo de construção se deu por meio da participação de todos. Cumpre destacar que a fala da supervisora deixou claro seu interesse em oportunizar a participação de todos os docentes e que, inclusive, a escolha pela construção do PPP por meio eletrônico fora acordada democraticamente com eles.

O estudo desenvolvido por Ribeiro (2021) também denota uma situação semelhante, em que a gestora da instituição estudada assume os trabalhos da construção do PPP, com o intuito de representar os demais membros da equipe.

De acordo com Veiga (2013, p. 30),

a construção do projeto político-pedagógico é um ato deliberativo dos sujeitos envolvidos com o projeto educativo da escola. Entendemos que ele é o resultado de um processo complexo de debate, cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo.

Para essa autora, a Supervisão Escolar pode liderar o processo de construção do PPP, mas os professores, pais, educandos, corpo técnico-administrativo e demais membros da sociedade local são corresponsáveis por essa tarefa. Veiga (2013) define o PPP como um documento norteador de extrema importância para a instituição escolar, vez que ele irá registrar a identidade que esta possui, trazendo sua intencionalidade educativa e definindo também os critérios para a sua organização curricular.

Pensando nisso, ao considerar a BNCC para organizar as práticas pedagógicas da Educação Infantil, o arranjo curricular por meio dos campos de experiência precisa ser incorporado. A partir da análise desenvolvida nos PPP das instituições, é possível perceber que os campos de experiências não são mencionados. Durante as entrevistas, eles aparecem somente nos discursos de Maria e de Lívia. Na fala de Lívia, eles aparecem quando a profissional afirma que acredita que a BNCC é um

documento “bacana”, no qual a profissional consegue acessar o que tem interesse em saber de forma facilitada, como os campos de experiência, por exemplo (transcrição da fala na página 149). Já Maria afirma que consulta os campos de experiência no processo de construção das suas atividades:

Eu sempre procuro montar as atividades assim, por exemplo, o que eu tenho como objetivo em estar desenvolvendo hoje? Aí eu vou buscar dentro daquele campo e ali eu monto, né? Eu vejo o objetivo a ser atingido e aí eu monto dentro com aquilo ali. Então, até que eu consigo me adaptar bem. (Entrevista com Maria, 2023)

Em que pese o fato de Magda não mencionar diretamente os campos de experiência, é possível depreender que, quando ela fala sobre a metodologia de projetos, de certa maneira, faz referência aos campos. Quando questionada sobre o formato da BNCC no que concerne à Educação Infantil, ela responde:

Acho muito bom. Acho, porque igual eu te falei, eu acho muito rico esse negócio de trabalhar com projeto. Eu acho rico demais, na hora que você vê a criança já está lendo, sem forçá-la. (Entrevista com Magda, 2023)

Em seu estudo, Rizzi (2021) revela uma descoberta com razoável semelhança, já que as professoras pesquisadas afirmam conhecer e consultar a BNCC, que estão em processo de estudo sobre o documento, ainda internalizando seus conceitos e não fazendo menção aos campos de experiência.

Bowe, Ball e Gold (1992) já previam situações como essa na interpretação das políticas educacionais. Eles afirmam que, no contexto da prática, pode acontecer de, deliberadamente, algumas partes do texto serem ignoradas, selecionadas ou até mesmo excluídas.

Outro ponto a se discutir é que a prática a ser realizada com as crianças, defendida pelas DCNEI (Brasil, 2009a) e reafirmada na BNCC pelos campos de experiência, escapa não só ao trabalho com listas de conteúdos estanques, mas foge à utilização de datas comemorativas descontextualizadas (Oliveira, 2010; 2019). A partir da análise dos dados, a comemoração de algumas datas, acompanhando o calendário civil, aparecem no planejamento pedagógico das professoras de uma instituição escolar e na fala da entrevistada Sonia:

[...] A gente trabalha as datas comemorativas e coisas referentes ao município, referente ao país, a Minas Gerais, alguma coisa que tem que mudar, a gente vai mudando durante o ano. (Entrevista com Sonia, 2023)

Figura 13 - Planejamento pedagógico utilizado junto às crianças da pré-escola de 5 anos em uma instituição de Educação Infantil da SME-CP

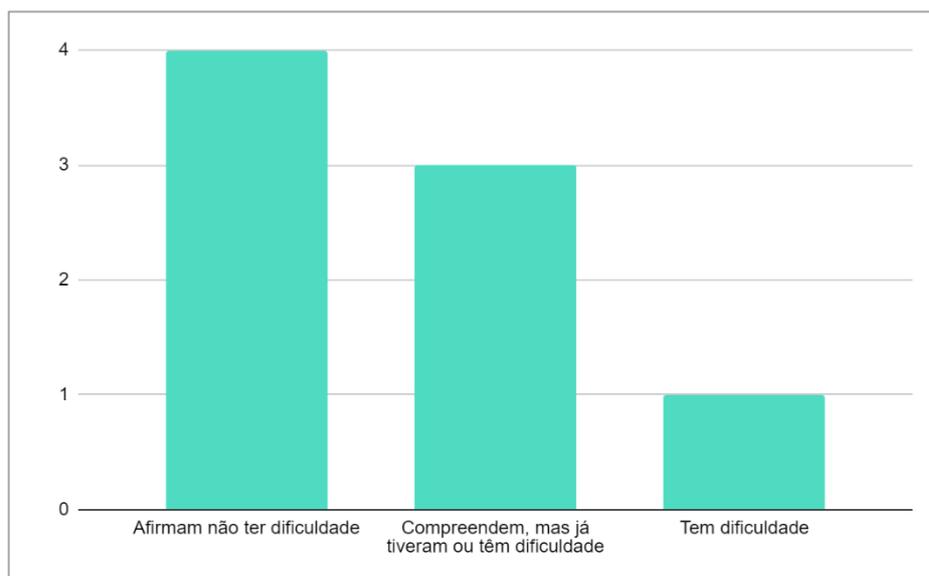
2º PERÍODO			
DATAS COMEMORATIVAS			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
MARÇO: <ul style="list-style-type: none"> ▪ INÍCIO DO OUTONO – 20 ▪ DIA DA ÁGUA – 22 ABRIL: <ul style="list-style-type: none"> ▪ DIA NACIONAL DO LIVRO INFANTIL – 18 	MAIO: <ul style="list-style-type: none"> ▪ DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA JUNHO: <ul style="list-style-type: none"> ▪ DIA MUNDIAL DO MEIO AMBIENTE – 5 ▪ FESTA JUNINA ▪ INÍCIO DO INVERNO – 21 	AGOSTO: <ul style="list-style-type: none"> ▪ DIA DO FOLCLORE – 22 SETEMBRO: <ul style="list-style-type: none"> ▪ DIA DA ÁRVORE – 21 ▪ INÍCIO DA PRIMAVERA – 22 ▪ INDEPENDENCIA DO BRASIL 	OUTUBRO: <ul style="list-style-type: none"> ▪ DIA DAS CRIANÇAS – 12 OUTUBRO ▪ DIA DO PROFESSOR – 15 ▪ DIA DAS CRIANÇAS NOVEMBRO: <ul style="list-style-type: none"> ▪ DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA – 20 DEZEMBRO: <ul style="list-style-type: none"> ▪ INÍCIO DO VERÃO – 21 ▪ NATAL – 25

Fonte: Instituição 1 – Coronel Pacheco (2023).

Este estudo não teve acesso ao planejamento pedagógico da participante Lívia. Porém, a profissional Carolina, durante sua entrevista, afirmou que a colega Lívia não gosta de trabalhar com datas comemorativas e que elas não fazem parte do planejamento da profissional.

Durante a entrevista, as profissionais que atuam com a pré-escola foram questionadas sobre o que achavam da linguagem da BNCC, se era clara ou não e se elas percebiam dificuldades na sua compreensão. Com isso, foi possível categorizar as respostas a partir de três aproximações possíveis: metade das participantes (quatro sujeitos) percebem que a linguagem é esclarecedora e que não possuem dificuldade de compreensão, três identificam que a compreendem, mas já tiveram ou tem alguma dificuldade no entendimento do documento, e uma profissional afirma ter dificuldade para compreender o texto da Base.

Gráfico 14 – Percepção dos profissionais da Educação Infantil sobre a linguagem da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2024).

Além disso, foi perguntado às participantes sobre suas percepções quanto ao formato em que a parte da BNCC para a Educação Infantil é estruturada (em direitos de aprendizagem e campos de experiência). Quanto a isso uma participante afirmou achar complexa essa estruturação e sete participantes a identificaram como adequada e compreensível, ou seja, a grande maioria.

Apesar disso, ao longo das entrevistas, a questão da dificuldade com o texto da BNCC e de sua proposta foi expressa pelas profissionais de algumas maneiras:

[...] Então, acho que a linguagem em si, eu acho que dependendo, para a gente, que é do Ensino Fundamental, do primeiro segmento e da Educação Infantil, que a gente tem que abranger todas as áreas, tem coisas que realmente foge do nosso conhecimento. Então, se não for uma linguagem mais clara, mais objetiva... Ela ficou confusa. Deixou bastante a desejar para gente. (Entrevista com Cecília, 2023)

Então, o que eu vejo, assim, eu consigo entender bem. Eu consigo entender bem tranquilo. Apesar de que aí eu fico vendo aqueles codigozinhos lá, né? De cada desenvolvimento, dos objetivos, mas eu consigo entender bem. (Entrevista com Maria, 2023)

É um pouquinho complexo, né? Assim, muito dividido, né? Assim, até a gente interiorizar cada um, né, na prática já é mais difícil. (Entrevista com Sonia, 2023)

[...] Tem certas coisas que sim, está muito claro. Mas tem umas coisas que deixa uma ressalvazinha, né? (Entrevista com Magda, 2023)

[...] Da Educação Infantil, às vezes parece que ela é muito repetitiva, então, fica ali um assunto e analisar, discutir, refletir, fica muito. Então, talvez, os professores da Educação Infantil tenham um pouco de dificuldade nisso. Talvez ela pudesse ser um pouco mais objetiva, teria que ser, ela é muito... Fica ali toda a vida parece a mesma coisa. Aí parece que você lê, lê, lê e tá tudo igual. (Entrevista com Júlia, 2023)

Fochi (2018) afirma que muitos coordenadores pedagógicos e professores estão tendo dificuldades em implementar a BNCC, por não compreenderem o arranjo curricular a partir dos campos de experiência. Tal dificuldade pode ter como motivação o fato de essa organização ser realmente novidade para as redes. Segundo Barbosa (2018), desde 2009, vários estudos foram feitos sobre propostas pedagógicas escolares e orientadores curriculares municipais do Brasil afora e não foram encontradas formas de organização curricular que não fossem por áreas de conhecimento.

Em seu texto, Fochi (2018) expõe que as Secretarias Municipais de Educação também vêm enfrentando dificuldades na compreensão, dando, por vezes, informações equivocadas sobre o assunto. Segundo Micarello (2006), quando não há uma orientação oficial clara, os próprios pares nas instituições escolares acabam sendo referência para a prática. Anastasiou e Pimenta (2008) corroboram esse pensamento afirmando que a constituição da docência se dá, muitas vezes, pela interação com outros docentes na escola e, ainda, pela referência que o professor carrega consigo desde o tempo em que foi aluno. Levando isso em consideração no contexto de implementação da BNCC na Educação Infantil, é possível compreender por que é tão difícil pensar em outra maneira para estruturar a prática que não seja associada com a separação por disciplinas, visto que esse formato vem sustentando a educação escolar por muitos anos.

Bowe, Ball e Gold (1992) defendem que, no contexto da prática, as diversas interpretações e interesses que os atores educacionais têm entram em disputa e uma leitura acaba sendo predominante em detrimento de outra. Isso pode ajudar a esclarecer a razão para que Magda, mesmo se identificando com a pedagogia de projetos, abandone essa metodologia de trabalho na SME-CP e opte por seguir a prática curricular realizada na instituição educativa por seus pares, a partir da separação em disciplinas.

Alguns dos trabalhos estudados, que abordam a implementação da BNCC na Educação Infantil, também expõem certa dificuldade que os atores educacionais estão

tendo para compreender a proposta da Base para os pequenos, no sentido de fazer prevalecer a prática por campos de experiência, após tanto tempo trabalhando de outra maneira.

Em Margoni (2020), as professoras pesquisadas afirmam não se sentirem seguras para trabalhar de acordo com o que é sugerido pela BNCC. Na mesma linha, a maior parte das coordenadoras pedagógicas pesquisadas por Fratelli (2022) identifica que mais do que movimentos de resistência em relação à Base, há insegurança ou medo, por parte dos professores, frente à novidade que ela traz. No estudo feito por Dias (2022), as professoras revelam ainda ter muitas dúvidas sobre a forma como a BNCC e currículo municipal de Curitiba deve ser trabalhado. Além disso, as docentes investigadas por ela afirmam que as formações das quais participaram trouxeram mais frustrações do que contribuições, ao desconsiderarem seus saberes prévios e tentarem impor o rompimento com práticas já cristalizadas, sem a devida reflexão.

Frente ao exposto, percebe-se que implementar a BNCC consiste em uma tarefa muito complexa, que requer uma mudança profunda na forma como se percebe a criança, o papel do professor, a função social que a educação possui e a visão de currículo que se tem. Essa ruptura com as práticas que vêm sendo desenvolvidas não se dá do dia para a noite, só com a homologação e a obrigatoriedade de uma política. É preciso que haja um processo de formação inicial e continuada robusto, alicerçado nas experiências dos professores e gestores, em prol de ressignificar suas práticas e não as deslegitimar.

A partir das falas das participantes, é possível afirmar que o processo de construção da BNCC e do CRMG e os momentos de formação continuada realizados sobre a política na SME-CP não foram significativos, vez que a maioria das entrevistadas demonstra ter dificuldades em recordar se eles aconteceram ou como ocorreram. A ausência dessas vivências de forma intensificada trouxe efeitos para a percepção da Base pelas profissionais e para o processo de implementação nas instituições de Educação Infantil do município.

Entende-se que as experiências como elemento catalizador da relação de ensino e de aprendizagem devem ser consideradas não só para o trabalho com as crianças, mas para o desenvolvimento de momentos de formação significativos também para os professores. Nesse sentido, o estudo-intervenção desenvolvido por Lima (2020) é bastante enriquecedor. Ele aponta que a implementação da Base de

forma crítica e efetiva, para além dos discursos, demanda um processo de formação em serviço profundo, que vá além do texto da BNCC. A ideia defendida pela autora baseia-se em colocar o professor e suas vivências, no centro da aprendizagem, para que, desse modo, quando confrontado com a complexidade e diversidade da prática, consiga ter essa postura de mediador, dando ênfase, em seus planejamentos, às crianças e identificando suas experiências como caminhos possíveis para desenhar suas práticas.

Barbosa *et al.* (2016) afirmam que é necessário aprimorar a formação desenvolvida nos cursos de Pedagogia e investir nos processos de formação continuada dos professores. Um curso de graduação incumbido de formar o professor para trabalhar com crianças em um espectro de 0 a 10 anos também é criticado por Kishimoto (s.d), pela falta de especificidade em cada área, de modo a dedicar menor atenção aos processos educacionais que envolvem a criança pequena²⁸.

Sobre o assunto, Oliveira (2019) destaca que é preciso concentrar esforços para a melhoria da qualidade na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com os pequenos.

O desafio hoje presente na área de Educação infantil é ampliar os processos de formação docente para qualificar as práticas pedagógicas existentes na direção proposta na BNCC da Educação Infantil. Uma formação mais consistente com os conhecimentos ora disponíveis sobre a criança pode construir uma nova visão da mesma e propostas pedagógicas mais afinadas com as formas de mediação do desenvolvimento infantil (Oliveira, 2019, p. 90).

De acordo com Barbosa (2018), as secretarias municipais possuem a incumbência de proporcionar aos seus professores e gestores formação pedagógica teórica que os auxilie no diálogo entre a política curricular e sua prática. Para isso, defende-se que é dever do poder público municipal garantir, dentro da jornada de trabalho do magistério, espaço para a formação em serviço. A fala de Maria ilustra o anseio por essa formação continuada e contínua:

²⁸ Sabe-se que a Resolução CNE/CP nº 02 de 2019 (Brasil, 2019) traz uma proposta diferente para os cursos de graduação em Pedagogia. Mas, ao mesmo tempo em que ela propõe a divisão da formação dos docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ela impõe uma Base Nacional de formação de professores alicerçada pelo prisma das competências e habilidades, que vão de encontro à sistemática de direitos de aprendizagem defendidos e conquistados na BNCC-EI.

Eu acho também que a gente poderia investir mais nisso, pra gente estar se atualizando sempre, né? E a escola também sempre dar isso para os professores. Eu acho muito pouco, sabe, os momentos de formação, porque isso ajuda a gente também. Porque mesmo assim que a gente tá lá estudando, tá buscando, mas, às vezes, se você tiver alguém falando assim, o seu entendimento vai ser melhor. (Entrevista com Maria, 2023)

Nas palavras de Maria, a profissional chama atenção para o aprendizado que não se constrói só. Ela defende que a mediação de outro sujeito pode contribuir para ampliar sua compreensão. A educadora ainda sinaliza que os momentos de formação aos quais é submetida são escassos e que ela sente falta dessas ocasiões, para que possa se atualizar.

O trabalho pedagógico por meio do arranjo com campos de experiências, conforme abordado, implica o rompimento com paradigmas já consolidados pela escola tradicional há anos. Por essa razão, acredita-se que o estudo individual pode não dar conta de toda a mudança que precisa ocorrer na instituição. Considerando a complexidade dessa organização curricular, é preciso que toda a instituição esteja comprometida, atuante, disposta e com entendimento alinhado sobre o que essa proposta representa.

Nessa perspectiva, Leal (2021) aborda a parceria com a Universidade como um caminho possível para a construção de uma formação que possa contribuir com a implementação da BNCC-EI. Além disso, neste estudo, acredita-se que mais do que qualificar o processo de implementação da Base, esse relacionamento com a Universidade também pode auxiliar na ressignificação das concepções sobre a criança e a educação para a infância que os docentes e gestores possuem.

Também é importante destacar a corresponsabilidade que a Superintendência Estadual de Ensino de Minas Gerais possui na formação continuada do corpo escolar, principalmente diante de um município tão pequeno como Coronel Pacheco. A sua proporção não pode ser razão para o seu esquecimento e silenciamento, ao contrário, precisa ser motivação para que o cuidado e a formação sejam mais intensificados. O Estado de Minas Gerais concede licença remunerada para os profissionais cursarem pós-graduação *strito sensu*. Quando retornam às escolas, a única contrapartida exigida é trabalhar para compensar o tempo de licença em suas funções de origem. Assim, o conhecimento adquirido, que poderia ser multiplicado para outros profissionais da rede, fica restrito a ganho pessoal. Se o Estado utilizasse esses

profissionais para trabalhar com formação continuada, principalmente, em um contexto de implementação de uma nova política curricular, sem dúvida, seria um avanço e haveria uma melhor destinação dos recursos públicos gastos com a formação desses profissionais, o que traria ganhos para todos.

É preciso considerar, ainda, conforme defende Barbosa (2018), a importância da própria instituição educacional se constituir como um centro formativo. Entende-se que cada espaço escolar tem sua identidade, sua história e seus traços culturais. Por essa razão, acredita-se que seus profissionais, que conhecem suas demandas, seus recursos e sua realidade, também precisam ser fomentadores dessa formação contínua.

Nessa perspectiva, estudos recentes sobre a implementação da Base (Lima, 2020; Ribeiro, 2021; Fratelli, 2022; Bachtchen, 2022; Ladeia, 2023) sustentam a importância da formação continuada significativa, inclusive para a gestão pedagógica, como possibilidade de superar as fragmentações e as práticas descontextualizadas na Educação Infantil. Assim, considera-se que os profissionais que atuam na gestão também podem ser multiplicadores da proposta, em momentos de formação continuada dentro das instituições.

Ao longo desta seção, foi possível perceber que as profissionais investigadas defendem a necessidade de um referencial curricular, que seja norteador e orientador de suas práticas pedagógicas. Percebe-se também que, na visão delas, a BNCC vem cumprindo esse papel, já que, a despeito de algumas profissionais apresentarem poucas ressalvas sobre o documento, as educadoras mostram-se favoráveis à política e todas elas acreditam que a Base trouxe contribuições para a Educação Infantil.

Ademais, a maioria das profissionais afirma considerar a BNCC na construção de seus planejamentos pedagógicos. Todavia, essa consideração não se confirma nas falas das educadoras sobre a rotina desenvolvida junto às crianças e nos planejamentos investigados, que mencionam o trabalho por componentes curriculares, em detrimento dos campos de experiência. Além disso, o CRMG, pela fala das entrevistadas, ainda é um documento pouco conhecido e, que, portanto, estabelece poucos diálogos com os planejamentos das professoras e projetos pedagógicos das instituições.

Conclui-se também que as percepções de criança, Educação Infantil e do papel do docente na Educação Infantil que as profissionais pesquisadas possuem, analisados na seção 6.2 desta dissertação, têm repercussões nas propostas

pedagógicas que são realizadas com as crianças e no próprio entendimento que está sendo dado à BNCC por essas profissionais. Os dados revelam que, nas disputas para a atribuição de sentidos sobre a infância e sobre o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, parece ter sido privilegiada a visão mais tradicional, que percebe o currículo voltado para o objeto em direção ao sujeito e não do sujeito em direção ao objeto. Com isso, as práticas na SME-CP, de acordo com os planejamentos analisados e com o relato das professoras, partem do trabalho com os componentes para a criança e não da criança e de suas experiências, em direção aos saberes cultural e historicamente construídos pela humanidade.

Além disso, é necessário mencionar o caráter coletivo que a construção da proposta pedagógica precisa ter. Ainda que se entenda que a gestão pedagógica deve estar à frente desse processo, sua escrita precisa ser coletiva, compartilhada e colaborativa, para que, assim, o documento represente todos e oriente efetivamente a produção dos planejamentos dos professores. Ademais, defende-se que as equipes pedagógicas se engajem frente ao aprofundamento sobre a política curricular vigente, de modo que ela não perpassa apenas superficialmente pelo PPP, mas faça parte dos planejamentos docentes e rotinas educacionais, garantindo os direitos de aprendizagem das crianças.

É válido mencionar que o discurso realizado não tem um viés de culpabilização das educadoras. Entende-se que a forma como o processo da construção do texto da BNCC e do CRMG foram vividos, bem como a incipiente ou inexistente formação continuada sobre a política, na SME-CP, gerou efeitos na percepção, compreensão e implementação, principalmente no caso da Educação Infantil, em que o texto prevê uma mudança tão substantiva na organização curricular.

Defende-se, com isso, que não somente a SME-CP, mas qualquer rede educacional ou instituição de Educação Infantil, ao relacionar suas práticas à BNCC e às DCNEI (Brasil, 2009a), invista na formação continuada significativa de seus educadores. A educação é um processo que leva tempo para se transformar e para que seus efeitos sejam experimentados. Mudar dinâmicas, construir novos sentidos não são processos que acontecerão do dia para a noite. Porém, o primeiro passo, nessa nova direção, precisa ser dado, sem, com isso, desmerecer o caminho trilhado até então.

Mediante todo o exposto, compreende-se que a implementação de qualquer política não é simples, de uma política educacional e curricular nacional, mais

desafiadora ainda. Em se tratando de uma política de currículo para a Educação Infantil, etapa em que as conquistas são tão recentes, logradas em meio a tanta luta, a garantia de sua especificidade, no nível do texto, já foi efetivada em um processo de grande disputa. A prática, multifacetada, dinâmica e complexa como é, não seria diferente. Mas, se a cientificidade deste texto permitir citar a sabedoria de Santa Tereza d'Ávila, “é justo que muito custe, o que muito vale” e a educação das crianças pequenas vale muito. Por esse motivo, é urgente que as secretarias de educação se comprometam com políticas de formação continuada para os professores, visando, atualmente, a que o processo de implementação da Base ocorra não só no nível dos discursos e dos documentos escolares. Já para o futuro, no processo de reformulação da BNCC ou até mesmo, se for o caso, no surgimento de uma nova política curricular, espera-se que esses momentos possam ser vividos ativa e significativamente pelos professores e gestores, para que, assim, a política saia do papel e possa se concretizar em interações e brincadeiras diárias nas rotinas das crianças.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política curricular proposta pela BNCC, para toda a Educação Básica, iniciada em 2017, propõe-se a trazer equidade na educação oferecida para todas as crianças e jovens brasileiros. A sua abrangência e o impacto gerado por ela na vida de educandos, professores, gestores e de toda a comunidade escolar explicam a ampla gama de artigos, teses, dissertações, ensaios, entrevistas e trabalhos, em geral, publicados sobre ela.

Mas este estudo não se dedicou somente à Base. Muitos já o fizeram e a popularidade do documento, embora alta, não é a mais positiva. A política tem sido alvo de críticas, desde antes de sua criação. Entre defensores e acusadores, muitos são os autores que escreveram sobre o seu texto, seus influenciadores, suas versões, seu impacto em cada etapa e em cada componente curricular. Por isso, é importante deixar claro que esta pesquisa não foi exclusivamente sobre a BNCC, mas sobre o que pensam as professoras e as gestoras da Educação Infantil sobre ela. Isso precisa estar em evidência, pois se trata do que trouxe relevância a esta investigação, dar voz aos autores da prática, compreender o que pensam, suas percepções, os sentidos que atribuem à Educação Infantil e à política curricular instituída. Mostrou-se crucial ouvir o que os educadores têm a dizer, já que se acredita no potencial intelectual que os profissionais que atuam nas instituições escolares possuem para produzir política, bem como se reconhece que os efeitos das políticas curriculares serão maiores, conforme sua adesão, e menores, conforme sua resistência.

Durante a produção do texto da BNCC, os trabalhos desenvolvidos pelos estudiosos da Educação Infantil (Micarello, 2016; 2018; Oliveira, 2019) demonstraram a força da área, resistindo nas negociações e embates, em meio às disputas travadas a cada versão escrita da Base, enquanto o documento vinha se consolidando como política curricular. Na Educação Infantil, até mesmo seu espaço e permanência na BNCC não foi dado, mas disputado em meio a antigas lutas e conquistas. Para conseguir firmar a sua especificidade, garantir os direitos de aprendizagem (a despeito da lógica de habilidades e competências) e o seu arranjo curricular em campos de experiências, ao invés da separação em componentes curriculares proposta pela BNCC para o Ensino Médio e para o Ensino Fundamental, os profissionais, estudiosos e movimentos da área não arrefeceram. Com isso, a educação de bebês e crianças tem à sua disposição o referencial para a construção dos currículos municipais e

estaduais com menos modificações da segunda versão para a versão que fora publicada da BNCC.

Dessa forma, embora a parte da Base para a Educação Infantil tenha sofrido algumas modificações em seu texto final, que desagradaram a estudiosos e profissionais membros da área, de certa forma, o documento ainda pode ser visto como um avanço, na medida em que traz continuidade com as proposições das DCNEI (Brasil, 2009a), ratificando as concepções de criança, Educação Infantil e currículo, presentes nesse documento, firmando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica, garantindo os direitos de aprendizagens das crianças e definindo que a estrutura curricular dessa etapa não pode ocorrer de forma segmentada em disciplinas, assim como é previsto pelo documento para as demais etapas.

Entretanto, ainda que uma política tenha embasamento legal e teórico, não há garantia de que ela seja implementada. Nem mesmo seu caráter obrigatório garante que ela se consolide ou como isso irá acontecer. Com isso em mente, diante dos limites e possibilidades desta pesquisa, buscou-se compreender a percepção das profissionais da pré-escola do município de Coronel Pacheco sobre o texto da BNCC concernente à Educação Infantil.

A investigação possibilitou identificar o que essas profissionais pensam sobre a Educação Infantil e sobre como concebem o papel da docência nessa etapa. Assim, percebeu-se que a visão de algumas profissionais vai ao encontro do que a literatura da área identifica como central para a formação dos pequenos, ou seja, uma educação centrada nas brincadeiras, interações e vivências das crianças. Ao passo que outras profissionais concebem a educação das crianças de forma mais conservadora e tradicional, identificando a pré-escola como momento de preparação para a vida futura que a criança terá, de forma geral, e de forma específica, para o Ensino Fundamental.

O estudo também buscou compreender como se constituiu o percurso realizado pela BNCC até a sua chegada às instituições de Educação Infantil em Coronel Pacheco. Os dados revelaram que a participação na produção do texto da Base e do currículo do estado de Minas Gerais não foi significativa, já que a maioria das profissionais investigadas não se lembra sobre como e se esses momentos ocorreram. Da mesma maneira, a pesquisa demonstrou que o processo de formação continuada sobre a Base parece não ter ocorrido ou ter ocorrido de forma não memorável para as participantes, visto que a maioria afirma não se lembrar sobre ter

tido acesso a essa formação. Em relação ao CRMG, a ausência de formação continuada sobre o documento na SME-CP é unânime na fala das entrevistadas e não deixa dúvidas sobre a sua inexistência. Com isso, é possível concluir que, embora a BNCC e o CRMG se intitulem como documentos escritos democraticamente, com a participação de todos, a Educação Infantil de Coronel Pacheco ficou às margens dessa discussão ou, pelo menos, sua colaboração não se deu de forma significativa para suas profissionais.

A exígua participação no processo de produção do texto da BNCC traz consequências não só para o documento, que perde representatividade em sua composição, mas a identificação com a política e o sentimento de pertença ao processo de sua construção, por parte dos educadores, também ficam comprometidos. Se o sujeito não sente que colaborou ativamente com a sua escrita, se não se sente coautor da política, implementá-la pode não fazer sentido.

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 que serão atribuídos a ela. As discussões, os aprendizados, as experiências que podem ocorrer em momentos de formação, quando furtados dos profissionais, certamente irão gerar consequências, como veio demonstrando este estudo.

Assim, percebe-se que, conquanto os professores e gestores da Educação Infantil da SME-CP acreditem ser importante que haja um referencial curricular, tenham uma opinião positiva sobre a existência da Base e afirmem acreditar que a organização curricular proposta pela BNCC para a educação dos pequenos seja adequada à etapa, a sua efetivação não vem ocorrendo na prática.

As profissionais da Educação Infantil de Coronel Pacheco afirmam que a Base é considerada na construção dos planejamentos pedagógicos das professoras. Contudo, a política não é citada nos planejamentos que foram investigados. Além disso, tanto a fala das entrevistadas como a análise desses planejamentos revelam que as práticas, na pré-escola da SME-CP, são construídas a partir da distribuição de componentes curriculares e de datas comemorativas e não a partir do arranjo curricular proposto pela BNCC. Além disso, a despeito de a Base ser citada no Regimento Escolar e nos PPP das instituições educacionais, os campos de

experiência também não são mencionados nesses documentos. Com isso, percebe-se uma lacuna entre a organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil da SME-CP e a previsão curricular disposta na Base, em alinhamento com as DCNEI (Brasil, 2009).

A forma tradicional de organização curricular por meio de disciplinas vem de uma concepção fragmentada do conhecimento, além de uma percepção da criança como consumidora e não como construtora dos saberes. Em que pese o fato de que essa separação por áreas de conhecimento e o trabalho com datas comemorativas seja visto como descontextualizado e os estudiosos da área (Fochi, 2018; Fochi, 2020; Barbosa *et al.*, 2016; Barbosa, 2018; Barbosa; Flores, 2020; Oliveira, 2019) ratificarem esse discurso, trata-se do formato que veio organizando a educação brasileira até aqui. A segmentação em componentes curriculares está fortemente presente nas vivências dos educadores, por meio de suas experiências com seus pares, em ambiente profissional, e como alunos que outrora foram, em seu período de escolarização.

Assim, a resignificação das práticas dos educadores não é uma tarefa fácil, requer a desconstrução de formas de pensar, sentir e agir sobre a criança, sobre o currículo e sobre a finalidade da Educação Infantil. Para isso, é preciso um trabalho de formação intenso, mas também dinâmico, que considere os saberes dos professores e gestores e suas experiências, para que, dessa forma, eles consigam colocar as crianças no centro de seus planejamentos, rompendo com práticas cristalizadas que, muitas vezes, são reproduzidas há tanto tempo e tidas como a única opção, sem que haja uma reflexão crítica sobre as origens de sua utilização.

Em Coronel Pacheco, essa formação continuada se mostra urgente, pois há a adesão à Base por parte das educadoras, mas há também uma percepção, da maioria das entrevistadas, de que ela está subsidiando suas práticas pedagógicas, quando a lógica que as estrutura não se assemelha ao proposto pelo documento. Conforme demonstrado, na BNCC, o principal a ser garantido às crianças são os direitos de aprendizagem, que ficam comprometidos à medida em que os planejamentos pedagógicos se centram em conteúdos previamente estabelecidos, sem o protagonismo infantil e a consideração das vivências dos pequenos em primeiro plano.

É válido mencionar que, durante a pesquisa, fica evidente o empenho das educadoras em desenvolver o melhor trabalho que podem em prol da educação das crianças. Todas as profissionais entrevistadas demonstraram, de alguma maneira,

sua preocupação para que a pré-escola seja vivida de forma satisfatória e feliz pelos meninos e meninas de cada instituição. Isso possibilita conjecturar que, se a formação continuada sobre a BNCC e até mesmo sobre as DCNEI (Brasil, 2009a) estivesse acontecendo, bem como se o processo de produção do texto da Base estivesse se consolidado com a participação ativa e memorável por parte dessas profissionais, a conversa com esses sujeitos poderia ter sido diferente.

Ressalta-se que este trabalho não buscou julgar os planejamentos, as falas e as práticas pesquisados como certos ou errados, adequados ou inadequados, mas analisar o diálogo que vem sendo estabelecido pelas profissionais com o referencial curricular homologado, a BNCC. Nesse sentido, defende-se que a formação em serviço é de extrema importância não só para a consolidação do que propõe a Base e as DCNEI (Brasil, 2009a), mas, sobretudo, porque a profissão docente exige um profissional em constante aprendizado, assim como enuncia Freire (2005), consciente do seu inacabamento.

Ademais, a formação continuada pode contribuir para superar algumas possíveis lacunas da formação inicial, assim como pode mobilizar saberes mais contextualizados com a realidade vivenciada por cada educador. As reflexões, os debates, as análises, quando desenvolvidos por um grupo que compartilha das mesmas histórias, vivências e cultura serão mais potentes, mais profundos e certamente, mais significativos.

A mudança colocada na Educação Infantil pela Base é desafiadora, pois trabalhar por campos de experiência pode levar a uma leitura ingênua de uma prática baseada em espontaneísmo, sem planejamento ou sem intencionalidade. Assim, mesmo as instituições que vêm organizando seu trabalho pedagógico a partir dela terão suas práticas fortalecidas com a formação continuada.

Com isso, conclui-se que o processo de formação contínua é imprescindível para a consolidação da organização curricular proposta na BNCC e para que os princípios educacionais previstos nas DCNEI (Brasil, 2009a) para a educação das crianças pequenas e bem pequenas não sejam negligenciados.

Frente ao exposto, o percurso desenvolvido nesta pesquisa parece ter se mostrado capaz de responder à pergunta que o originou, bem como de atingir os objetivos iniciais a que ele se propôs. Além disso, os resultados encontrados em campo provocaram reflexões sobre como o processo de implementação da Base pode estar ocorrendo nas outras etapas da Educação Básica. Quais serão as percepções

dos docentes e gestores do Ensino Fundamental e Médio sobre esse documento no município de Coronel Pacheco? Também possuem uma opinião positiva em relação a esse referencial curricular ou demonstram resistências a ele? Esses professores e gestores têm recordações sobre o processo de produção do texto da Base? A BNCC está sendo considerada por esses profissionais na proposição de seus planejamentos e práticas? Estas são algumas das questões provocadas por este estudo, que outras análises acadêmicas podem se propor a responder, possibilitando um panorama geral sobre a Base e sua implementação em toda a Educação Básica de Coronel Pacheco.

No campo da Educação Infantil, sagram-se a esperança e o apelo às autoridades competentes, para que, quando a BNCC for revista e reformulada ou até mesmo caso outra política curricular seja proposta, as educadoras dessa etapa na SME-CP tenham sua participação garantida, de forma significativa e memorável, confiando no seu potencial como produtoras de sentido sobre o currículo e conferindo um caráter democrático à reconstrução do documento. Almeja-se ainda que as práticas de formação continuada sejam construídas, junto às profissionais que atuam na pré-escola, considerando as vivências e os saberes prévios dessas docentes e gestoras. Além disso, que esses percursos formativos sejam constantes em seus cotidianos educacionais e que possam refletir na educação das meninas e meninos das instituições desse município, garantindo seus direitos de serem crianças: *brincando, convivendo, participando, explorando, se expressando e se conhecendo.*

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G.; PIMENTA, S. G. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2008.

ANJOS, A. M. T. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: implicações da BNCC e os desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas. *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP/UFMS/CPAQ*, 2021.

AQUINO, L. M. L. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro. v. 27, n. 1, p. 39-43, jan.-abr. 2015.

BABBIE, E. *The practice of social reaserch*. Fourteenth Edition. Chapman University: Boston, 2014.

BACHTCHEN, D. *Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): possibilidades e desafios da formação continuada*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Centro-oeste, Guarapuava, 2022.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006.

BALL, S. J. [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, v. 30, n.106, p. 303-318, 2009.

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre – RS, v. 35, n, 02, p. 37-55, mai./ago. 2010.

BALL, S. J. [Entrevista concedida a] AVELAR, M. Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, n. 24, p. 1-15, fev. 2016.

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a Rotinização da Infância. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 1, p. 93-113, 2014.

BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós)pandemia. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez., 2021.

BARBOSA, R. F. M.; DEL RIO MARTINS, R. L.; MELLO, A. S. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. *Movimento-Revista de educação*, n. 10, p. 147-172, 2019.

BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 11-27, 2016.

BARBOSA, M. C. S. A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência. Entrevista. *Revista Com Censo* – 13, v. 5, n. 2, p. 09-13, 2018.

BARBOSA, M. C. S.; FLORES, M. L. R. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da educação infantil? *Conjectura: Filos. Educ.*, Dossiê, Caxias do Sul, RS, v. 25, p. 73-110, 2020.

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. Versão atualizada.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

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

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

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. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

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. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. MEC. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. 2015a.

BRASIL. MEC. Portaria nº 20, compõe comissão de assessores para coordenar o trabalho dos especialistas na construção da BNCC. 2015b.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Primeira versão. MEC/Consed/ Undime, 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Currículo e linguagem na educação infantil*. Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 07. Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. MEC/Consed/Undime, 2016b.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta homologada. 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. 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. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Construção Curricular para a Educação Infantil: algumas considerações*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Nota técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília, 2023.

BICHIR, R. Para além da “fracassomania”: os estudos brasileiros sobre implementação de políticas públicas. In: MELLO, J. *et al.* (orgs.) *Implementação de políticas e atuação de gestores públicos – experiências recentes das políticas das desigualdades*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2020.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n.147, p. 808-825, set./dez. 2012.

BOBBIO, N; PASQUINO, G; MATTEUCCI, Niscola. *Dicionário de Política*. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. 1 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

CAIRNEY, P. *Understanding Public Policy Theories and Issues*. Palgrave Macmillan: New York, 2012.

CAMPOS, R.; SILVEIRA BARBOSA, M. C. BNCC e educação infantil - Quais as possibilidades? *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. 353-366, 2016.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: é ou não é currículo? *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 221-243, jan./jan., 2021.

CARVALHO DE ALMEIDA, K. W.; LIMA RODRIGUES, C. M. O Mieib e a política curricular da educação infantil. *Revista Educação Em Questão*, v. 58, n. 56, p. 01-21, 2020.

CHASSOT, A. Do Rigor Cartesiano Disciplinar à Indisciplinaridade Feyerabendiana. *QUÍMICA NOVA NA ESCOLA*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 127-132, 2016.

CONDÉ, E. S. Diversidade em Processo: As Políticas Públicas em Perspectiva. *Teoria e Cultura* (UFJF), Juiz de Fora - MG, v. 1, n.1, p. 75-95, 2006.

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2020.

CONDE, S. F. As condições de trabalho dos professores de educação infantil em Santa Catarina, Brasil. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 3, p.165-177, set./dez., 2018.

CORONEL PACHECO (MG). *Concurso público do município de Coronel Pacheco/MG - Edital nº 01/2023*. Instituto Brasileiro de Gestão e Pesquisa. Coronel Pacheco, 2023.

COSTA, V. do S. S. da. *Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?* Tese de Doutorado. PUC: São Paulo, 2018.

COSTA, R. P. N. *Uma Marca de Governo: a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020

DIAS, A. A.; SOARES, F. A. P. Políticas educacionais neoconservadoras e suas implicações para as propostas curriculares da educação infantil. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 1155-1182, ago./ago. 2021.

DIAS, M. M. N. *A implementação da BNCC na percepção das professoras da pré-escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022.

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

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R.; CARVALHO, M. do C. B. *Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. PUC: São Paulo, 2001.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* São Paulo: Autores Associados, 2008.

DYE, T. *Understanding Public Policy*. 13. Ed Boston: Longman, 2009.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. t de. (orgs.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Edições Leitura crítica, 2015. p. 233-246.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, M. L. R; ALBUQUERQUE, S. S.; Silva, D. M. de C. S. Base Nacional Comum Curricular Para A Educação Infantil: a atuação de uma fundação privada o contexto da pandemia. *Currículo sem Fronteiras*, v. 23, e1134, 2023.

FOCHI, P. S. Vamos falar sobre a BNCC? O que são campos de experiência? *Lunetas*. 2018. Disponível em: <https://lunetas.com.br/vamos-falar-sobre-a-bncc-o-que-sao-campos-de-experiencia/> Acesso em: 15 jan. 2024.

FOCHI, P. S. Criança, currículo, e campos de experiência: notas reflexivas. *Conjectura: Filos. Educ.*, Dossiê, Caxias do Sul, RS, v. 25, p. 52-72, 2020.

FOLGIARINI, A. M. *Processos de implementação da BNCC na educação infantil: o trabalho didático pedagógico sob o olhar da linguagem corporal*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2021.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. XXI Reunião da ANPEd, Caxambu. Nº10. *Anais...* 1999.

FRATELLI, M. P. *Da formulação da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo à sua implementação: princípios, concepções e sua tradução*. Tese de Doutorado. Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, R. J. D. *Proposta de implementação da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon na Educação Infantil de acordo com os parâmetros da BNCC*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2021.

FURTADO; K. K.; SOUZA; A. R. B.; FILHO; L. J. M. Autonomia e regulação no processo de (re)construção do currículo da Educação Infantil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1445-1467, set./dez. 2021.

GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. L. B. Políticas de avaliação e subjetivação docente: uma análise curricular pós-fundacional. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 226-243, 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMERS, L. F. R.; ZOUAIN, A. C. S.; NUNES, K. R. Se não se sabe de antemão como alguém vai aprender, como avaliar na Educação Infantil?. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 339–351, 2019.

HIRATA, G.; ARAUJO, J. B.; OLIVEIRA, T. M. M. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. *Ensaio: avaliação políticas públicas educ.*, Rio de Janeiro, v. 27, n.102, p. 179-203, jan./mar. 2019.

LADEIA, D. M. O. S. *Campos de Experiência: o processo de implementação do arranjo curricular proposto pela BNCC para a Educação Infantil*. Dissertação de mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2023.

LEAL, F. de L. A. Desdobramentos formativos da proposta curricular de Educação Infantil da Paraíba a partir da BNCC. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–10, 2021.

LIMA, M. C. *Base nacional comum curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Rev. Bras. Educação*, n. 26, p. 109-118, 2004.

LOPES, A. C. Apostando na construção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A; DOURADO, L. F. (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, D. M. C.; LEAL, F. L. A.; AMORIM, A. L. N. Currículo e educação infantil: concepções, legislação e invisibilidades. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023.

LORENZO, S. M.; ALVES, A. P. R.; SILVA, N. R. Burnout e satisfação no trabalho em professores do ensino infantil. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 26937-26950, mai. 2020.

LOTTA, G. S. et al. Por uma agenda brasileira de estudos sobre implementação de políticas públicas. *Revista do Serviço Público*, v. 69, n. 4, p. 779 – 810, 2018.

LOZADA, G.; NUNES, K. S. *Metodologia científica*. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

KISHIMOTO, T. M. *Currículo e conteúdos específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil*. (Sem data). Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. *Pro-posições*, v. 13, n. 2 (38), p. 65-82, maio/ago. 2002.

KRAMER, S. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. *Interações*, Portugal, v. 10, n. 32, p. 05-26, 2014.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez. 2015.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas*. Recife: ANPAE, p. 28-33, 2018a.

MACEDO, E. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (orgs.). *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez, 2018b. p. 153-177.

MAGDALENO, B. V.; FARIA, R. W. S. C. Trajetória das políticas públicas educacionais brasileiras até a BNCC e o olhar da Coordenação Pedagógica Sobre Sua Criação. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, n. 1, p. 1-17, 2023.

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

MALETTA, A. P. B.; REIS, M. dos. Os currículos pensados para a educação da infância no Brasil e em Portugal: alguns apontamentos!. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 60–75, 2019.

MALVESTIO, S. A. *Currículo e espaços educacionais para bebês no município de Goiânia: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2023.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. 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, 2019.

MARGONI, M. M. F. O processo de implementação e o impacto da BNCC no currículo: opiniões de professores dos anos iniciais. VIII Jornada Nacional de Educação Matemática e XXI Jornada Regional de Educação Matemática. *Anais...* Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2020.

MARTINS, A. S. O Estado educador: notas para a reflexão. In: ANDRADE, J; PAIVA, L. G. *As Políticas Públicas para a Educação no Brasil Contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF. 2011. p. 72 – 89.

MEIRA, M; BONAMINO, A. 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, 2021.

MELLO, G. N. *Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas*. São Paulo: CEESP, 2014.

MICARELLO, H. A. L. S. *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 61-75, 2016.

MICARELLO, H. A. L. S. Currículo para a educação infantil e BNCC: o que ainda não está garantido? In: PENITENTE, L. A. A. *et al. As (contra)reformas na educação hoje*. Cultura Acadêmica: São Paulo, 2018.

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*, 2019.

MORAES, J. S. S. *Leitura na Educação Infantil: análise das concepções e práticas pedagógicas de professoras em uma instituição da rede municipal de Imperatriz*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz, 2022.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Os parâmetros curriculares em questão. *Educação e Realidade*. v. 21 n. 1, p. 09-22, 1996.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. *MIEIB*. 2017. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/educacao-infantil-e-base-nacional-comum-curricular/>

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. Memória de Reunião. MIEIB. 2017. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/09/MEM%C3%93RIA-DE-REUNI%C3%83O-09.08.2017-MEIB-e-CNE-BNCCEI.pdf>

NUNES, K. R.; NEIRA, M. G. Currículo e avaliação discente na Educação Infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 2, p. 856-883, maio/ago. 2021.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil. *Revista entre ideias*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, maio/ago. 2019.

OLIVEIRA; C. C. G. A docência na Educação Infantil da Rede Pública Municipal Do Rio De Janeiro atravessada pelos materiais didáticos estruturados. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1043-1053, set./dez. 2021.

OLIVEIRA, I. D. de; DIAS, A. A. Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil: processo de construção e concepções norteadoras. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–10, 2021.

PACHECO, J. A. Políticas curriculares: a decisão (re)centralizada., Seminário A territorialização das políticas educativas. *Actas do Seminário A territorialização das políticas educativas*, Guimarães, 1999.

PACHECO, J. A flexibilização das políticas curriculares. *Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2000a. p. 71-78.

PACHECO, J. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*. Ano XXI, n. 73. p. 139-161, 2000b.

PAIM, M. M. W.; GONÇALVES, D. F. A BNCC e o currículo base do território catarinense: desafios para um currículo da Educação Infantil. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1–15, 2023.

PARADA, E. L. Política y Políticas Públicas. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. *Políticas Públicas, coletânea*. Brasília: ENAP, 2006.

PEREIRA, F. H. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. *Zero-aSeis*, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jun. 2020.

PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

QUEIROZ, I. L.; FRANGELLA, R. C. P. Ideias para adiar o fim das infâncias: currículo, alfabetização e avaliação na educação infantil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 23, e1136, 2023

RESENDE, F. F. *Políticas da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia: formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2021.

RIBEIRO, L. L. *Professoras de creche, saberes profissionais e BNCC: delimitando as fronteiras dessa relação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2021.

RIZZI, M. M. R. S. S. *O ensino de ciências na promoção da alfabetização científica no contexto da educação infantil: aproximações a partir da BNCC*. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

ROCHA, E. A. C.; LESSA, J. S.; DUARTE, F. De volta ao começo: origens de um grupo de pesquisa e a construção científica em torno da educação da infância. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1631-1650, jul./dez., 2021.

RODRIGUES, J. da S. M.; BOER, N.; MARQUEZAN, F. Marcos regulatórios e as implicações na organização do currículo para educação infantil brasileira. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 226–240, 2020.

SANTAIANA, R. S.; SILVA, V. C., GONÇALVES, L. G. N. Governo da Infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 1183-1203, ago./ago. 2021.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da Política Pública. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. *Políticas Públicas, coletânea*. Brasília: ENAP, 2006.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, M. V; SANTOS, J. M. C. T. A BNCC e as implicações para o currículo da Educação Básica. *Anais do Congresso Nacional da Diversidade do Semiárido* (Conadis). 2018.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, I. R. As motivações do ser docente para escolha e permanência na educação infantil. *Revista Communitas*, v. 5, n. 11, jul.-set. 2021.

SILVA, M., O.; CARVALHO, R. S. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago. 2020.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária. *Paidéia*, n. 16, p. 81-90, 2006.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TELES, I. dos S.; ROCHA, G. O. R. da. A concepção de infância nas três versões da BNCC para a Educação Infantil. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1–9, 2023.

TIZATTO, C. A. *Os direitos humanos em contexto de reforma curricular: a Base Nacional e os interesses em disputa no currículo da educação infantil de uma rede de ensino*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2021

UNESCO. *Educação, um tesouro a descobrir*. Brasília. Parceria com o Ministério da Educação, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. *Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização*. 10 ed. São Paulo: Libertat, 2002.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. *Escola. Espaço do Projeto Político Pedagógico*. 17 ed. Campinas. SP: Papirus, 2013.

VILARDI, L. R. *As demandas acerca da elaboração da proposta curricular para a educação infantil no sistema municipal de ensino de Marília/SP*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Coronel Pacheco



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, Daniel Elias Ferreira Barbosa, na condição de **Secretário Municipal de Educação**, responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Coronel Pacheco/MG, autorizo a pesquisadora Thaís Helena Ribeiro Silva a desenvolver a pesquisa "BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A POLÍTICA E SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO", cujo objetivo principal consiste em "Identificar que percepções profissionais da Educação Infantil possuem sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa da Educação Básica e compreender como o processo de implementação dessa política tem se constituído", realizando análise documental e entrevistas semiestruturadas com todos os profissionais que atuam no magistério na Educação Infantil do município. Declaro estar ciente do compromisso no resguardo da segurança dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Declaro ainda que foi me garantido que:

- 1) Os dados serão utilizados unicamente com fins científicos.
- 2) Os dados obtidos por meio da entrevista serão arquivados em dispositivo local e não serão colocados em ambientes compartilhados ou em "nuvem".
- 3) Em nenhum momento da pesquisa os nomes dos participantes serão divulgados.
- 4) Poderei desistir da permissão para o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento, sem ser penalizado fisicamente, financeiramente e moralmente.
- 5) Ao final da pesquisa, se for do meu interesse ou da instituição, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com o pesquisador. – Caso queira entrar em contato com o pesquisador responsável, poderei fazê-lo pelo número: (032) 988793613 ou endereço eletrônico: thaisribeiro.ufjf@gmail.com.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino esta autorização.

Coronel Pacheco, 26 de outubro de 2023.

Assinatura do responsável pela autorização para o desenvolvimento da pesquisa

Daniel Elias Ferreira Barbosa

CPF 054.349.086-16

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PREF. MUN. DE CORONEL PACHECO/MG

Assinatura do pesquisador

Nome da Pesquisadora Responsável: Thaís Helena Ribeiro Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação CEP: 36036-900
Fone: (32) 988793613
E-mail: thaisribeiro.ufjf@gmail.com

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE B – Autorização do acesso aos documentos pela Secretaria Municipal de Educação de Coronel Pacheco



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE ACESSO A DOCUMENTOS

Eu, Daniel Elias Ferreira Barbosa, na condição de Secretário Municipal de Educação, responsável pelos documentos escolares das instituições E. M. Edgard Paiva Aguiar e Pré-escolar Municipal Central, autorizo acesso à pesquisadora Thais Helena Ribeiro Silva, ao Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, planos de aula, entre outros documentos que sejam públicos das escolas e que possam ser relacionados a temática da pesquisa, com a única finalidade de serem analisados durante o processo de investigação requerido pela pesquisa "BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A POLÍTICA E SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO", cujo objetivo principal consiste em "Identificar que percepções profissionais da Educação Infantil possuem sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa da Educação Básica e compreender como o processo de implementação dessa política tem se constituído. Declaro que foi me garantido que:

- 1) Os dados serão utilizados unicamente com fins científicos.
- 2) Em nenhum momento da pesquisa os nomes dos participantes que constam nos arquivos e/ou documentos serão divulgados.
- 3) Os documentos on-line ou físicos não serão compartilhados com terceiros.
- 4) Poderei desistir de permitir o acesso aos arquivos e/ou documentos a qualquer momento, sem ser penalizado fisicamente, financeiramente e moralmente.
- 5) Ao final da pesquisa, se for do meu interesse ou da instituição, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com o pesquisador. – Caso queira entrar em contato com o pesquisador responsável, poderei fazê-lo pelo número: (032) 988793613 ou endereço eletrônico: thaisribeiro.ufff@gmail.com.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino esta autorização.

Coronel Pacheco, 26 de outubro de 2023.

Daniel Elias Ferreira Barbosa
Assinatura do Secretário Municipal de Educação dos documentos
CPF 054.348.066-16
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PREF. MUN. DE CORONEL PACHECO/MG

Thais Helena Ribeiro Silva
Assinatura do pesquisador

Nome da Pesquisadora Responsável: Thais Helena Ribeiro Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação CEP: 36036-900
Fone: (32) 988793613
E-mail: thaisribeiro.ufff@gmail.com

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufff.br

APÊNDICE C – Autorização do uso da infraestrutura



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE INFRAESTRUTURA

Eu, Daniel Elias Ferreira Barbosa, na condição de Secretário Municipal de Educação, responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Coronel Pacheco/MG, autorizo a pesquisadora Thais Helena Ribeiro Silva a utilizar uma sala, dentro das dependências das instituições E. M. Edgard Paiva Aguiar e Pré-escolar Municipal Central, desde que previamente agendada junto ao responsável cabível, para a realização das entrevistas semiestruturadas com todos os profissionais que atuam no magistério na Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação Infantil de Coronel Pacheco/MG e da análise dos documentos acessados de forma física, exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa "BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A POLÍTICA E SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO", cujo objetivo principal consiste em "Identificar que percepções profissionais da Educação Infantil possuem sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa da Educação Básica e compreender como o processo de implementação dessa política tem se constituído". Declaro que me foi garantido que:

- 1) Os espaços concedidos serão utilizados unicamente para o desenvolvimento da pesquisa.
- 2) A pesquisadora fará o agendamento do espaço com antecedência.
- 3) A pesquisadora se responsabilizará por todo e qualquer dano ao patrimônio da instituição, que possa vir a ocorrer com o desenvolvimento da pesquisa.
- 4) Em nenhum momento da pesquisa os nomes dos participantes serão divulgados.
- 5) Poderei desistir da permissão para o uso do espaço físico para o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento, sem ser penalizado fisicamente, financeiramente e moralmente.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino esta autorização.

Coronel Pacheco, 26 de outubro de 2023.

Daniel Elias Ferreira Barbosa
Assinatura do responsável pela infraestrutura
Daniel Elias Ferreira Barbosa
CPF 054.349.066-16
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PREF. MUN. DE CORONEL PACHECO-MG

Thais Helena Ribeiro Silva
Assinatura do pesquisador

Nome da Pesquisadora Responsável: Thais Helena Ribeiro Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação CEP: 36036-900
Fone: (32) 988793613
E-mail: thaisribeiro.ufjf@gmail.com

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada

Considerando que a entrevista semiestruturada, conforme Babbie (2014), deve seguir um direcionamento geral de modo que os tópicos que se deseja explorar sigam certo fluxo e os assuntos sejam introduzidos sutilmente, seguem os roteiros que serão utilizados com os participantes da pesquisa, elaborados visando que a entrevista tenha um caráter dinâmico.

Roteiro para as entrevistas dos professores:

1. Nome (será substituído por um código, para preservar identidade do sujeito de pesquisa).
2. Idade.
3. Formação.
4. Tempo de magistério.
5. Tempo de atuação na Educação Infantil.
6. Tempo de atuação na SME-CP.
7. Interesse em ser professor.
8. Nível de satisfação em trabalhar com a Educação Infantil.
9. Opiniões a respeito do que é central para a formação da criança pequena (o que ela precisa aprender) e caracterização de uma boa prática na Educação Infantil.
10. Como se dá a rotina semanal e diária na escola.
11. Processo de construção do planejamento pedagógico e dos planos de aula (como ocorre, como realiza – individualmente, em grupo, com auxílio de algum material ou referencial curricular).
12. Opinião sobre a importância (ou não) de uma proposta curricular federal, estadual e/ou municipal.
13. Opinião do docente sobre a escolha da SME-CP em não formular um currículo municipal específico.
14. Participação do docente no processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola (como ocorreu, houve participação docente, participou ativamente – sim, não, como).
15. Impressões do docente sobre a BNCC e sobre a parte da BNCC referente à etapa da Educação Infantil.

16. Preocupação em contemplar a realidade local no planejamento pedagógico (sim, não, como).
17. Contato inicial do docente com a BNCC.
18. Memórias sobre o processo de elaboração da BNCC.
19. Formação docente sobre a Base realizada pela SME-CP (como ocorreu, houve participação docente, participou ativamente – sim, não, como, contribuiu com a prática).
20. Memórias sobre o processo de elaboração do Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), currículo construído pelo Estado de Minas Gerais, em alinhamento com a BNCC.
21. Formação docente sobre o CRMG realizada pela SME-CP (como ocorreu, houve participação docente, participou ativamente – sim, não, como, contribuiu com a prática).
22. Realização de estudos pessoais sobre a BNCC.
23. Identificação de pontos fortes e fracos na BNCC e se ela pode agregar melhorias à educação da criança pequena.
24. Opinião sobre a linguagem da BNCC, clareza e organização do texto.
25. Opiniões sobre a BNCC dos demais profissionais que o docente conhece. Adesões e resistências.
26. Orientação por parte da escola sobre a BNCC – se ocorreu e como.

Roteiro para as entrevistas dos gestores:

1. Nome (será substituído por um código, para preservar identidade do sujeito de pesquisa).
2. Idade.
3. Formação.
4. Tempo de magistério.
5. Tempo de atuação como supervisor pedagógico/diretor.
6. Tempo de atuação com a Educação Infantil.
7. Atuação como docente na Educação Infantil.
8. Tempo de atuação na SME-CP.
9. Nível de satisfação em trabalhar com a Educação Infantil.
10. Opiniões a respeito do que é central para a formação da criança pequena (o que ela precisa aprender) e caracterização de uma boa prática na Educação Infantil.

11. Processo de construção do planejamento pedagógico e dos planos de aula (como ocorre, como os professores realizam – individualmente, em grupo, com auxílio de algum material ou referencial curricular).
12. Opinião sobre a importância (ou não) de uma proposta curricular federal, estadual e/ou municipal.
13. Opinião sobre a escolha da SME-CP em não formular um currículo municipal específico.
14. Participação do gestor e docente no processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola (como ocorreu, houve participação docente, participou ativamente – sim, não, como).
15. Impressões do gestor sobre a BNCC e sobre a parte da BNCC referente à etapa da Educação Infantil.
16. Preocupação em contemplar a realidade local no planejamento pedagógico (sim, não, como).
17. Contato inicial do gestor com a BNCC.
18. Memórias sobre o processo de elaboração da BNCC.
19. Formação sobre a Base realizada pela SME-CP (como ocorreu, houve participação docente, participou ativamente – sim, não, como, contribuiu com a prática).
20. Memórias sobre o processo de elaboração do Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), currículo construído pelo Estado de Minas Gerais, em alinhamento com a BNCC.
21. Formação para os gestores/docentes sobre o CRMG realizada pela SME-CP (como ocorreu, houve participação docente, participou ativamente – sim, não, como, contribuiu com a prática).
22. Realização de estudos pessoais sobre a BNCC.
23. Identificação de pontos fortes e fracos na BNCC e se ela pode agregar melhorias à educação da criança pequena.
24. Opinião sobre a linguagem da BNCC, clareza e organização do texto.
25. Opiniões sobre a BNCC dos demais profissionais que o gestor conhece. Adesões e resistências.
26. Processo de orientação gestor-docente sobre a BNCC.

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa **“BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A POLÍTICA E SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO”**. Este estudo tem como objetivo principal identificar que concepções profissionais da Educação Infantil possuem sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa da Educação Básica e compreender como o processo de implementação dessa política tem se constituído. Os desafios aos quais estão sujeitas as escolas na proposição dos diálogos entre a BNCC e seus documentos curriculares justificam a pertinência deste estudo. Na medida em que muitos autores registram o distanciamento das políticas públicas curriculares da compreensão dos docentes como intelectuais transformadores (LOPES; MACEDO, 2002; GIROUX, 1997), sustenta-se que esta pesquisa pode colaborar para o preenchimento de algumas lacunas existentes nesse debate, inclusive, demonstrando a relevância da participação dos professores e gestores que atuam na escola, durante esse processo.

Caso você concorde em participar, você participará de uma entrevista semiestruturada sobre a BNCC, seus efeitos e o seu processo de implementação na Educação Infantil. Esta pesquisa tem o risco mínimo inerentes à possibilidade de identificação dos participantes, além de ter os riscos de desconforto, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço, aborrecimento e constrangimento dos participantes de pesquisa. Mas para controlar esses riscos, será resguardado o anonimato das pessoas que participarão da entrevista. Para tanto, cada respondente será identificado apenas com um código alfanumérico, que será atribuído aleatoriamente. Nossa intenção consiste apenas em gerar conhecimento que possa auxiliar professores e gestores de municípios de pequeno porte, que não possuem rede de ensino e que não puderam construir seus currículos próprios, a compreender os desafios aos quais estarão sujeitos em meio aos diálogos entre a BNCC, o currículo estadual, seus Projetos Políticos Pedagógicos e seus planos de aula.

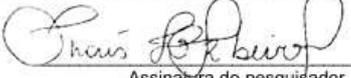
Para participar deste estudo você não vai ter nenhuma vantagem, nem receberá qualquer contrapartida financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que realizarmos nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. O pesquisador responsável, após a conclusão da coleta de dados, fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. A entrevista semiestruturada será realizada presencial e individualmente, após a apresentação do termo de consentimento e com todos os esclarecimentos contemplados. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante


Assinatura do pesquisador

Nome da Pesquisadora Responsável: Thais Helena Ribeiro Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação CEP: 36036-900
Fone: (32) 988793613
E-mail: thaisribeiro.uff@gmail.com

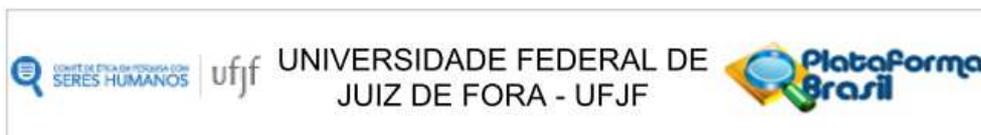
Rubrica do participante de pesquisa: _____
Rubrica do pesquisador: 

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:** CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@uff.br

ANEXO

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA UFJF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Base Nacional Comum Curricular: Percepções de profissionais da Educação Infantil sobre a política e seu processo de implementação

Pesquisador: THAIS HELENA RIBEIRO SILVA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 71745823.0.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.552.752

Apresentação do Projeto:

Projeto reapresentado a fim de sanar pendências apresentadas no parecer anterior. Assim, as informações discorridas foram transcritas do parecer anterior, bem como dos campos "Apresentação do Projeto" do arquivo Informações Básicas da Pesquisa, bem como do parecer anterior. Segunda versão de projeto de pesquisa intitulada "Base Nacional Comum Curricular: Percepções de profissionais da Educação Infantil sobre a política e seu processo de implementação". Segundo a pesquisadora, e conforme registrado no parecer anterior, estudo visa identificar que concepções profissionais da Educação Infantil possuem sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esta etapa da Educação Básica e compreender como o processo de implementação dessa política tem se constituído. Para isso, será utilizado o Ciclo de Políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992), por compreendê-lo como o método de análise que melhor compreende a importância da atuação docente durante todos os contextos de realização da política pública educacional. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido em Coronel Pacheco/MG, em que os participantes são os professores e gestores que trabalham com a Educação Infantil neste município. O percurso metodológico a ser desenvolvido será composto pelo desenvolvimento da análise documental (FLICK, 2014), como primeira técnica de pesquisa e a entrevista semiestruturada (BABBIE, 2014), que será o instrumento de coleta dos dados fornecidos pelos sujeitos da amostra. Espera-se com essa investigação revelar os desafios vivenciados pelos sujeitos no contexto da prática dessa política curricular e, dessa forma, contribuir com outros

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

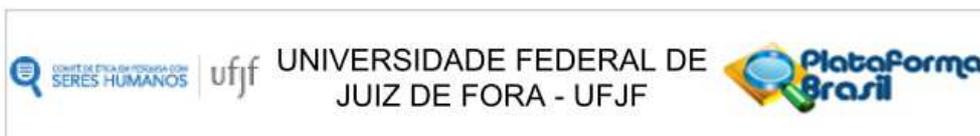
CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

E-mail: cep.propp@ufjf.br



Continuação do Parecer: 6.552.752

profissionais escolares que também estejam envolvidos com o processo de implementação da Base. Além disso, será possível descortinar os efeitos que essa política tem produzido (ou não) na prática pedagógica dos sujeitos que atuam na Educação Infantil"

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora, o objetivo primário é "identificar que percepções profissionais da Educação Infantil possuem sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa da Educação Básica e compreender como o processo de implementação dessa política tem se constituído". Os objetivos secundários são: "1. Compreender como têm acontecido o processo de implementação da BNCC nas escolas de Educação Infantil do município de Coronel Pacheco; 2. Recuperar a trajetória que essa política pública tem realizado em sua chegada nas escolas de Educação Infantil e o percurso desenvolvido nelas; 3. Analisar os diálogos entre a BNCC e os documentos desenvolvidos pelas escolas de Educação Infantil, tais como seus Projetos Políticos Pedagógicos, Regimentos Escolares, planos de aula, entre outros."

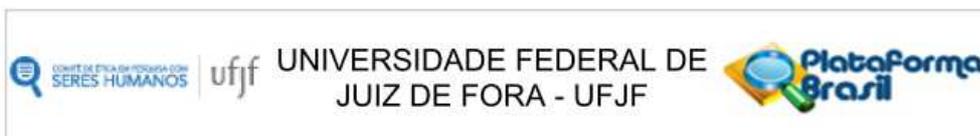
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não houve alteração nos campos Riscos e Benefícios desde o projeto anterior. Desta forma, transcrevendo a avaliação do parecer da versão 2, tem-se: A pesquisadora considera os riscos como "mínimos, "inerentes à possibilidade de identificação dos participantes, risco de desconforto, vergonha, estresse, cansaço, aborrecimento e constrangimento". Por sua vez, "não existe risco para os alunos, pois esses, não serão envolvidos nas entrevistas e não terão nenhum tipo de dado sensível coletado e exposto". Os benefícios, resumindo, "contribuir com a educação [em Coronel Pacheco...]; compreender os meandros do processo de construção curricular para a Educação Infantil em Coronel Pacheco pode contribuir para os estudos que venham a surgir sobre esse mesmo processo, que, de maneira análoga, pode estar ocorrendo nessa fração de cidades pelo Brasil". No parecer anterior, não houve apontamentos com relação aos riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora manteve, nesta versão, o mesmo projeto anterior, apenas atualizando o cronograma autorização de pesquisa e existência de infra-estrutura", devidamente assinados pelo Secretário de Educação do município de Coronel Pacheco, uma exigência apresentada desde o primeiro parecer. A pesquisadora, ainda, anexou o instrumento de pesquisa, roteiro da entrevista semiestruturada que aplicará.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br



Continuação do Parecer: 6.552.752

Projeto com parecer anterior autorizando a aprovação ad referendum.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi apresentado em acordo com a pesquisa. A pesquisadora anexou "termo de autorização de uso de infraestrutura"; "termo de autorização de uso de dados"; e "termo de autorização de pesquisa e existência de infra-estrutura", devidamente assinados pelo Secretário de Educação do município de Coronel Pacheco, bem como o instrumento de pesquisa, roteiro da entrevista semiestruturada que aplicará.

Recomendações:

Sem recomendações a acrescentar.

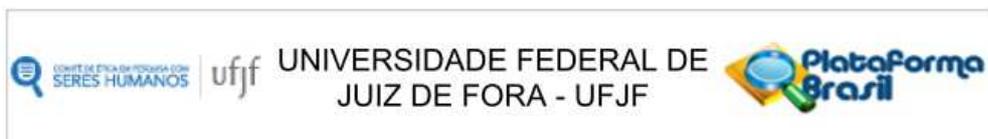
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendidas as pendências indicadas no parecer anterior, o projeto está em condições de ser aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2171821.pdf	13/11/2023 11:45:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	13/11/2023 11:45:20	THAIS HELENA RIBEIRO SILVA	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAODOSDOCUMENTOS.pdf	26/10/2023 18:10:49	THAIS HELENA RIBEIRO SILVA	Aceito
Declaração de concordância	TERMODEAUTORIZACAODAPESQUISA.pdf	26/10/2023 18:10:25	THAIS HELENA RIBEIRO SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMODEAUTORIZACAODAINFRAESTRUTURA.pdf	26/10/2023 18:09:12	THAIS HELENA RIBEIRO SILVA	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTASEMIESTRUTURADA1.pdf	11/09/2023 18:36:45	THAIS HELENA RIBEIRO SILVA	Aceito
Outros	Curriculo_Thais.pdf	11/09/2023 18:34:59	THAIS HELENA RIBEIRO SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaoconfidencialidade.pdf	20/07/2023 17:36:59	THAIS HELENA RIBEIRO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostothais.pdf	20/07/2023 17:14:24	THAIS HELENA RIBEIRO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	18/07/2023 15:40:43	THAIS HELENA RIBEIRO SILVA	Aceito

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br



Continuação do Parecer: 6.552.752

Ausência	TCLE.pdf	18/07/2023 15:40:43	THAIS HELENA RIBEIRO SILVA	Aceito
----------	----------	------------------------	-------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 04 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Jubel Barreto
(Coordenador(a))

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br