

A Educação Infantil após a Base Nacional Comum Curricular: avanços, retrocessos e perspectivas

Early Childhood Education after the National Common Curricular Base: advances, setbacks and perspectives

Danieli Bachtchen¹
Aliandra Cristina Mesomo Lira²

Resumo

Este artigo tem o objetivo de analisar criticamente a Educação Infantil no Brasil após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discutindo avanços, retrocessos e perspectivas decorrentes de sua implementação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou-se em revisão bibliográfica e em recorte de investigação de dissertação de mestrado concluída, com foco nas percepções de professores de um município da Região Centro-Sul do Paraná. Inicialmente, aborda-se a Educação Infantil como direito social e o percurso histórico das políticas públicas que antecederam a BNCC. Em seguida, analisam-se os efeitos do documento nas práticas pedagógicas, destacando o reconhecimento dos campos de experiência como possibilidade de integração das aprendizagens e de planejamento mais significativo. Contudo, evidenciam-se tensões relacionadas ao excesso de objetivos de aprendizagem e ao risco de engessamento da prática docente. A formação continuada revelou-se essencial para a compreensão crítica do documento e para o fortalecimento da autonomia profissional. Os professores apontaram a necessidade de adaptar a BNCC às especificidades dos grupos atendidos, respeitando a diversidade cultural e social das crianças, e ressaltando que o documento deve ser compreendido como referência orientadora, e não como manual prescritivo, de modo a preservar a autoria docente e garantir práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

Palavras-chave: Educação Infantil; BNCC; Formação Continuada; Políticas Educacionais.

Abstract

This article aims to critically analyze Early Childhood Education in Brazil following the approval of the National Common Curricular Base (BNCC), discussing advances, setbacks, and perspectives resulting from its implementation. The research, conducted with a qualitative approach, was based on a literature review and on findings from a completed master's dissertation, focusing on teachers' perceptions in a municipality in the South-Central region of Paraná. Initially, Early Childhood Education is addressed as a social right and within the historical trajectory of public policies that preceded the BNCC. Subsequently, the effects of the document on pedagogical practices are analyzed, highlighting the recognition of the fields of experience as a possibility for integrating learning and fostering more meaningful planning. However, tensions are evident regarding the excessive number of learning objectives and the risk of constraining teaching practices. Continuing education proved to be essential for a critical understanding of the document and for strengthening professional autonomy. Teachers emphasized the need to adapt the BNCC to the specificities of the groups served, respecting the cultural and social diversity of children, and stressed that the document should be understood as a guiding reference rather than a prescriptive manual, in order to preserve teacher authorship and ensure contextualized and meaningful pedagogical practices.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Pedagoga na rede municipal de Mallet/PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9184-4414>. E-mail: danielibachtchen@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2945-464X>. E-mail: aliandralira@gmail.com.

Keywords: Early Childhood Education; BNCC; Continuing Education; Educational Policies.
Introdução

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, consolidou-se no Brasil como direito social e dever do Estado a partir de avanços no campo legal e normativo, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que garantiu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), que incluiu a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica. A partir desses marcos, ampliaram-se os debates e as políticas públicas voltadas à garantia de acesso e à qualidade da educação destinada às crianças de zero a cinco anos, superando gradativamente uma visão assistencialista que historicamente marcou a oferta dessa etapa.

Nesse movimento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) assumiram papel central ao estabelecer princípios, fundamentos e orientações pedagógicas, reforçando a concepção da criança como sujeito histórico, social e cultural, protagonista de seu processo educativo. A indissociabilidade entre educar e cuidar, bem como o reconhecimento das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica, consolidaram-se como referenciais orientadores para as instituições de Educação Infantil, contribuindo para afirmar a especificidade dessa etapa e seu caráter educativo.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017 (Brasil, 2017) representou outro marco relevante nesse percurso, ao sistematizar expectativas de aprendizagem e definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, organizados em cinco campos de experiência. O documento, de caráter normativo, pretendeu orientar os currículos em âmbito nacional e oferecer parâmetros comuns para a organização das práticas pedagógicas.

Todavia, sua implementação desencadeou intensos debates no meio acadêmico e educacional, pois, embora tenha ampliado a visibilidade da Educação Infantil no cenário das políticas educacionais brasileiras, também suscitou tensões e contradições. Diante desse contexto, este estudo busca problematizar os impactos da BNCC (Brasil, 2017) na Educação Infantil a partir da articulação entre uma revisão bibliográfica crítica e os achados de pesquisa de campo realizada em um município da Região Centro-Sul do Paraná, como parte de dissertação de mestrado concluída em 2022 (Bachtchen, 2022). O objetivo é analisar como a política curricular instituída pela BNCC (Brasil, 2017) tem repercutido nas práticas

pedagógicas, destacando avanços, retrocessos e perspectivas para a consolidação dessa etapa educacional.

Para tanto, a discussão é organizada em dois momentos: inicialmente, apresenta-se um panorama histórico das políticas públicas para a Educação Infantil, situando a etapa no contexto educacional brasileiro e evidenciando os marcos legais que consolidaram a criança como sujeito de direitos. Em seguida, analisa-se a implementação da BNCC (Brasil, 2017) e seus efeitos nas práticas pedagógicas docentes, enfatizando tanto os avanços quanto as tensões que emergem no cotidiano escolar.

Os resultados da análise indicam a necessidade de adaptar a BNCC (Brasil, 2017) às especificidades das diferentes realidades educacionais e compreender o documento como referência orientadora, e não como manual prescritivo. Assim, a consolidação da Educação Infantil no Brasil depende de uma apropriação crítica da BNCC (Brasil, 2017), a ser efetivada por meio de processos formativos que promovam espaços de reflexão coletiva, de articulação entre teoria e prática e de participação ativa dos docentes. Somente desse modo será possível preservar a autonomia pedagógica, resguardar a especificidade da Educação Infantil e assegurar práticas contextualizadas, coerentes com a diversidade cultural, social e histórica das diferentes infâncias presentes no país.

1. A BNCC na Educação Infantil: tensões, interesses e o papel da formação docente

A trajetória legal da Educação Infantil no Brasil foi marcada pela transição de um modelo assistencialista para uma concepção que reconhece o caráter educativo da fase e a criança como sujeito de direitos. Historicamente, as creches surgiram para atender a uma demanda social e trabalhista, centrada no cuidado das crianças enquanto suas mães trabalhavam. Apenas a partir da redemocratização do país e, sobretudo, com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2017), a Educação Infantil passou a ser compreendida como um dever do Estado e um direito da criança.

Guimarães (2017, p. 122) salienta que, a partir desse momento, “Inaugura-se no Brasil um extenso e tortuoso processo de transformação do caráter assistencial para o educacional [...] a educação de zero a seis anos de idade como direito da criança e não da mãe trabalhadora”. Esse marco legal foi reforçado por legislações subsequentes, como a LDBEN n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), que representou um avanço significativo ao definir a Educação Infantil como a

primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo sua dimensão pedagógica e a indissociabilidade entre o cuidar e o educar (Brasil, 1996).

As DCNEIs (Brasil, 2009) aprofundaram essa concepção ao definir o currículo como um conjunto de práticas que articulam as experiências das crianças com o patrimônio cultural, tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes. Nessa perspectiva, consolidou-se a visão da criança como sujeito histórico e de direitos, ativo, que produz cultura e constrói sua identidade na interação com o outro e com o mundo (Brasil, 2009).

Contudo, a formulação de políticas públicas não pode ser compreendida de maneira neutra, pois está sempre envolta em um jogo de relações de poder (Bachtchen; Lira, 2025). Se, por um lado, a inserção da criança no campo dos direitos representa um avanço, por outro, também a insere na lógica do governo das condutas. Nesse sentido, Foucault (2008, p. 164) esclarece que governar “[...] refere-se ao controle que se pode exercer sobre si e sobre os outros, não só sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir”. Tal conceito possibilita refletir sobre as práticas de regulação e normalização voltadas à produção de sujeitos ajustados às demandas sociais.

A formulação da BNCC (Brasil, 2017), nesse horizonte, esteve profundamente influenciada pela lógica neoliberal que ganhou força no Brasil a partir da década de 1990. Como apontam Dardot e Laval (2016, p. 272), o neoliberalismo tem como objetivo a “[...] transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras da concorrência e submetida às exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas”. Essa racionalidade promove a minimização do papel do Estado e a valorização do mercado como regulador central da vida social, processo que se materializa na privatização e terceirização de serviços públicos, inclusive da educação.

Ball (2001) reforça que as políticas curriculares, ainda que apresentadas como consensos técnicos, são geridas por interesses econômicos e ideológicos, alinhando-se frequentemente a projetos neoliberais que buscam moldar a infância em função de expectativas de produtividade e competitividade. Santaiana, Silva e Gonçalves (2021, p. 1190) alertam que:

[...] pode-se afirmar que, por meio de uma série de medidas legais, normativas e regulatórias, é possível tomar a Educação Infantil como campo de governamento da população infantil. As evidências demonstram quando lhe são imputadas através de marcos legais como leis, decretos e estatutos, ações como políticas e programas que visam formar sujeitos à determinada sociedade. Dessa forma, precisa-se compreendê-los assim e não somente a partir de uma visão romântica que aborda apenas a garantia de acesso à escolarização.

Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2017) para a Educação Infantil, embora estruturada em diálogo com as DCNEIs (Brasil, 2009), reflete essas tensões e apresenta riscos associados à sua implementação. O documento propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, concebidos como princípios norteadores da experiência educativa. Além disso, organiza o trabalho pedagógico em cinco campos de experiência, que articulam saberes, práticas e vivências das crianças: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para cada campo, a BNCC (Brasil, 2017) define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecidos de acordo com três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses).

Apesar da estrutura por campos de experiência ser considerada um avanço, a crítica central recai sobre a prescrição de uma extensa lista de objetivos de aprendizagem, que podem funcionar como dispositivos de normalização e sustentar mecanismos de dominação e controle sobre o desenvolvimento infantil. Campos, Durli e Campos (2019, p. 178, grifo das autoras) reforçam que “Resulta disso uma organização curricular marcada pelo paradoxo entre, de um lado, os ‘campos de experiências’ definidos como multidisciplinares e abertos e, ao mesmo tempo, seu ‘fechamento’ pelo estabelecimento de objetivos comportamentais por campos e faixas etárias”.

Tal organização curricular apresenta risco de homogeneização e padronização das práticas pedagógicas, desconsiderando a diversidade social, cultural e individual das crianças brasileiras. Como aponta Pereira (2020), afasta-se das diferenças individuais entre crianças, escolas e comunidades, ignorando a diversidade dos contextos regionais, uma vez que a definição de objetivos de desenvolvimento assume que todas as crianças possuem iguais capacidades cognitivas e minimiza o papel dos fatores ambientais e sociais na aprendizagem.

Dessa forma, a centralidade nos objetivos tende a engessar a prática docente, limitando a autonomia profissional e reduzindo o espaço para o planejamento flexível, as experiências lúdicas e a interação significativa com as crianças. Santaiana, Silva e Gonçalves (2021, p. 1198) alertam que “[...] para viver a experiência é essencial experimentar e não engessar processos de desenvolvimento infantil que podem ocorrer de forma e em tempos diferentes pelas crianças”.

Com base nessas considerações, Barbosa, Martins e Mello (2019) ressaltam que, no que se refere à BNCC (Brasil, 2017), uma das críticas recorrentes concentra-se na ênfase atribuída à alfabetização, por meio de práticas de leitura e escrita que antecipam a escolarização das

etapas posteriores. Esse movimento acaba por reduzir as experiências e vivências infantis ao universo letrado e ao registro escrito. Ao promover tal antecipação, a BNCC (Brasil, 2017) tende a colocar a Educação Infantil como mera etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Santaiana, Silva e Gonçalves (2021, p. 1196) alertam que “[...] é como um retorno a práticas antigas na educação nacional que defendiam a pré-escola como organização das crianças para o porvir”. Essa abordagem representa um risco aos avanços já consolidados por políticas públicas anteriores, especialmente as DCNEIs (Brasil, 2009). Conforme analisam Barbosa e Flores (2020, p. 96), a nova base se afasta da concepção defendida pelas diretrizes ao apresentar:

[...] uma maior ênfase na relação ensino e aprendizagem, no professor como modelador do comportamento infantil, nos objetivos individualizados, no controle da aprendizagem pelo professor, e no uso de inúmeras técnicas e tecnologias educacionais, com a ausência de referências às relações históricas, sociais e culturais, assim como consideração às diversidades sociais e individuais.

A normatização excessiva e o caráter burocrático envoltos na BNCC (Brasil, 2017) acabam restringindo a construção de experiências educativas diversificadas e contextualizadas, comprometendo a aprendizagem significativa. Nesse cenário, a formação continuada assume papel fundamental, pois constitui o espaço em que os professores³ podem conhecer, analisar criticamente e se apropriar do documento. Para Kramer (2002, p. 128), a formação continuada docente é “[...] necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica, mas é um direito de todos os professores [...]”.

Contudo, como pontuam Bachtchen e Lira (2025), o escopo formativo torna-se campo fértil para a atuação do mercado, que oferece ‘pacotes de formação’, cursos e materiais que promovem uma adesão acrítica e aligeirada à nova política, atendendo, em grande medida, a interesses privados. Em uma sociedade orientada pela lógica neoliberal, a formação continuada tem sido frequentemente utilizada como estratégia para atender a interesses governamentais, funcionando, muitas vezes, como instrumento de alinhamento à adoção de materiais didáticos que reduzem a possibilidade de reflexão crítica. Nesse sentido, Campos, Durli e Campos (2019, p. 171) destacam que:

A formação de professores, seja em nível inicial ou continuada, é considerada estratégica, pelos diferentes governos, quando em tela encontram-se processos de mudanças educacionais e, mais fortemente, se as mudanças se referirem às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

³ A escolha pela terminologia professor(a), ao longo deste texto, demarca o reconhecimento e a valorização da identidade docente desse profissional na primeira etapa da Educação Básica, reafirmando o caráter educativo do trabalho desenvolvido na Educação Infantil e superando designações históricas que o associam a funções de natureza assistencialista.

Embora o papel da formação continuada seja amplamente reconhecido como essencial para a organização do trabalho docente, sua estrutura muitas vezes revela interesses e influências externas que condicionam seu desenvolvimento. Nesse processo, a escuta ao professor tende a ser limitada, o que resulta em ações artificializadas, pouco conectadas à realidade das práticas cotidianas, já que as ‘soluções’ propostas geralmente partem de instâncias externas e desconsideram as necessidades concretas vivenciadas no contexto escolar.

Nóvoa (2009) defende que a formação só se torna efetiva quando parte da valorização da experiência docente e da construção coletiva do conhecimento pedagógico, e não de prescrições externas e padronizadas. Portanto, para que a BNCC (Brasil, 2017) seja implementada de forma a fortalecer, e não fragilizar, a identidade da Educação Infantil, é crucial que os processos formativos garantam espaços de participação ativa e diálogo profissional, em que os professores sejam protagonistas de sua própria formação.

A análise crítica do documento, ao compreender seus interesses subjacentes e os riscos da padronização e da escolarização precoce, deve estar associada à valorização da autonomia docente para planejar práticas contextualizadas, que partam das realidades locais e das necessidades das crianças, superando a lógica de um ‘modelo a ser seguido’. Apenas por meio de uma formação continuada que promova a reflexividade e a autoria será possível superar as prescrições do discurso e consolidar os direitos das crianças a uma educação integral.

Com base no referencial teórico e nas proposições apresentadas, na próxima seção descreve-se a metodologia adotada na pesquisa, detalhando o percurso investigativo e os procedimentos de análise que possibilitaram problematizar os avanços, retrocessos e perspectivas decorrentes da implementação da BNCC (Brasil, 2017).

2. Metodologia

O presente estudo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica articulada a um recorte de investigação oriundo de uma dissertação⁴ de mestrado concluída no ano de 2022, cujo foco esteve voltado às percepções de professores da rede municipal de ensino de um município da Região Centro-Sul do Paraná. Para obter um panorama inicial dessas percepções, aplicou-se um questionário composto por 12 questões fechadas,

⁴ Pesquisa de mestrado com o título “Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): possibilidades e desafios da formação continuada docente” (Bachtchen, 2022), desenvolvida junto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).

elaborado por meio da plataforma *Google Forms* e disponibilizado a 52 docentes que atuavam na Educação Infantil da rede pesquisada. Esses profissionais estavam distribuídos em oito instituições: dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e seis escolas municipais.

Na continuidade da pesquisa, buscou-se aprofundar e ampliar a compreensão dos aspectos abordados no questionário. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 6 professores da Educação Infantil, selecionados de acordo com a faixa etária das crianças com as quais trabalhavam. Assim, contemplou-se um docente de cada grupo etário, abrangendo desde o infantil 0 a 1 ano até o infantil 5. Essa organização, que corresponde à estrutura adotada pelo município, possibilitou que emergissem elementos específicos a partir das experiências vinculadas a cada etapa do desenvolvimento infantil.

A escolha dos professores entrevistados ocorreu por meio da amostragem por acessibilidade ou conveniência, critério que, conforme Gil (2008, p. 94), caracteriza-se pelo processo em que “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”. A definição dos participantes se deu, portanto, mediante contato com as instituições de ensino, a partir do qual se verificou a disponibilidade e o interesse dos docentes em colaborar com a investigação, respeitando-se a diversidade de grupos etários atendidos.

Por envolver dados diretamente gerados a partir da participação de sujeitos, a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), sob o parecer n.º 4. 940. 077. As informações obtidas foram organizadas e analisadas segundo a perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 47), que a define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesse movimento, as informações foram interpretadas à luz dos aspectos legais previstos na BNCC (Brasil, 2017), em diálogo com pesquisas já desenvolvidas acerca da temática, uma vez que “[...] qualquer técnica (entrevista, questionário etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico” (Triviños, 1987, p. 159).

A partir desse percurso metodológico, apresentam-se, a seguir, as análises e reflexões construídas com base na pesquisa de campo, ilustradas por excertos das entrevistas e questionários, que evidenciam a interface entre o proposto pelo documento e as realidades

concretas vivenciadas nas instituições. Para preservar a identidade das participantes, as docentes foram identificadas com nomes fictícios nas citações, assegurando-se a ética e a confidencialidade do estudo.

3. Análises e reflexões da pesquisa de campo

No município pesquisado, tanto as respostas ao questionário quanto as entrevistas revelaram um conjunto de informações e pontos de vista que, em muitos momentos, se repetiam ou se tornavam mais evidentes. Esse movimento nos levou a aglutinar a análise a partir essa recorrência, sem deixar de identificar diferentes percepções docentes acerca da implementação da BNCC (Brasil, 2017) na Educação Infantil e, a partir delas, evidenciar avanços, tensões e desafios presentes no cotidiano escolar.

De modo geral, os professores reconheceram que a organização curricular por campos de experiência constitui um avanço em relação ao modelo disciplinar, por favorecer a integração das aprendizagens e possibilitar práticas pedagógicas mais significativas. Para os docentes, essa estrutura tem auxiliado tanto no planejamento pedagógico quanto na articulação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a professora Diana destacou que os campos de experiência “[...] têm como finalidade orientar a prática dos professores com relação às necessidades do aprendizado da criança e conduzir a interação com as crianças e adultos, pois é interagindo que a criança constrói o conhecimento” (Professora Diana, 09/2021). Essa compreensão vai ao encontro do que Simiano e Simão (2016) ressaltam, ao defenderem a experiência como forma privilegiada de viver a infância e elaborar sentidos sobre o mundo pessoal, social e cultural, rompendo com perspectivas de um currículo burocratizado.

Essa estrutura sinaliza a incorporação de pontos importantes em relação à caracterização da Educação Infantil. Ao propor um arranjo específico para a etapa, a BNCC (Brasil, 2017) é interpretada como coerente para o desenvolvimento do trabalho com os sujeitos infantis, reconhecendo a necessidade de inserir a criança nos diferentes domínios da vida social, como comer, conviver, brincar e interagir com saberes das artes, da ciência, da história, da literatura e da música (Barbosa *et al.*, 2020).

Percebemos, nas falas dos professores, que essa forma de organização fortalece o trabalho docente, oferecendo suporte para planejamento e condução das atividades:

[...] é um documento muito bem estruturado, que propõem vivências diferentes para as crianças, além de brincar e conviver, a BNCC estabelece outros direitos de aprendizagem no ensino infantil como participar das ações na escola e na comunidade,

explorar saberes sobre elas próprias, sobre as próprias emoções, expressar-se sobre dúvidas, sentimentos e opiniões, possuir a sua identidade pessoal social e cultural (Professora Bianca, 09/2021).

Os dados revelaram que os profissionais se apoiam nas disposições dos documentos oficiais para planejar as ações desenvolvidas em seu cotidiano. Esse aspecto evidencia que a BNCC (Brasil, 2017) atua como um suporte orientador, mas também desempenha uma função de controle sobre as práticas pedagógicas, restringindo a autonomia docente. Barbosa, Silveira e Soares (2019) argumentam que o documento incorpora uma lógica de controle sobre a formação e o trabalho de professores e gestores, ao promover uma visão de acompanhamento e regulação das práticas pedagógicas. Esse direcionamento tende a reduzir a autonomia didático-pedagógica das instituições e enfraquece a dimensão crítica da formação docente, resultando em planejamentos pouco flexíveis e na utilização de materiais didáticos uniformizados e, por vezes, ultrapassados.

Entretanto, embora a proposta curricular seja compreendida como positiva, os dados também revelaram tensões relacionadas ao processo de implementação. Os professores apontaram dificuldades quanto à efetiva apropriação do documento, especialmente diante do excesso de objetivos de aprendizagem e do risco de se reduzir a prática pedagógica a uma lista de prescrições, situação que pode conduzir a um planejamento mais burocrático do que reflexivo “[...] quando vem o padrão, é complicado” (Professora Fabiana, 09/2021).

O excerto destaca um aspecto relevante quando menciona que o ‘padrão’ dificulta a execução das práticas, restringe e constrange a atuação docente, acentuando o “[...] apagamento cada vez maior da autoria docente e a desconsideração da diversidade regional de nosso país e dos contextos de desigualdade econômica e social em que estão situadas nossas instituições públicas de Educação Infantil” (Silva *et al.*, 2021, p. 21573-21574).

Esse aspecto evidencia uma preocupação recorrente na Educação Infantil: o risco de que o ‘engessamento’ das práticas pedagógicas e a rigidez excessiva da rotina reduzam as experiências das crianças a mero cumprimento de tarefas. A adoção de planejamentos baseados em sequências de atividades que apenas se sobrepõem, com o objetivo de mantê-las ocupadas, reforça uma lógica de escolarização precoce e não dialoga com os pressupostos orientadores da área.

Tal prática contraria, inclusive, a proposta dos campos de experiência da BNCC (Brasil, 2017), que enfatizam a centralidade do brincar, da exploração, da escuta sensível e da construção de aprendizagens significativas em contextos de interação. Definir um roteiro fixo

de ações a ser simplesmente seguido na Educação Infantil é algo inadequado e incoerente com a natureza desse trabalho. As práticas desenvolvidas nesse contexto devem ser definidas pelo professor, orientado por sua formação, pela proposta pedagógica construída coletivamente na instituição e, sobretudo, por sua sensibilidade em escutar e acolher, diariamente, as intenções e os interesses das crianças de seu grupo (Oliveira, 2018).

Os professores relatam sentir-se submetidos a orientações pré-determinadas, com listas de ações a serem cumpridas, de modo que grande parte do tempo destinado ao planejamento é consumido pelo atendimento de exigências burocráticas. Essa limitação evidencia a restrição da autonomia docente frente à imposição de ‘modos de fazer’ previamente definidos, cujo objetivo é garantir a conformidade com o documento.

Essa situação contrapõe-se à necessidade de considerar a singularidade de cada contexto escolar, uma vez que cada realidade apresenta características específicas que devem ser conhecidas e contempladas para que a prática pedagógica seja significativa e contextualizada, como ressalta a professora Diana:

Alguns objetivos a gente acaba incluindo coisas a mais, a gente até utiliza da BNCC, mas tem coisas que a gente trabalha na sala de aula que você precisa incluir, porque não tem no documento [...] Eu acredito que que precisa complementar mais algumas coisas, mas isso tem que ser bem estudado, talvez no dia a dia, como a gente vai trabalhar alguma atividade na prática a gente percebe que tem que ser anotado, para que depois a gente ajude até a mudar (Professora Diana, 09/2021).

Conforme nos lembra Ostetto (2000), o planejamento não deve ser compreendido de forma fechada, cristalizado em uma lista pré-determinada de ações a serem seguidas em sala, mas entendido de maneira reflexiva, constituindo-se a partir do desenvolvimento de todas as situações cotidianas. Planejar consiste em delinear, projetar, programar e organizar um percurso que possibilite uma jornada de aprendizagem, interação e experiências diversas e significativas para o grupo de crianças. O planejamento pedagógico representa uma postura crítica do educador diante de sua prática docente, não podendo seguir um modelo rígido. Pelo contrário, precisa ser flexível, permitindo ao professor refletir, revisar e buscar constantemente novos sentidos e significados para suas ações pedagógicas.

Embora seja de suma importância indicar os objetivos e intencionalidades das ações propostas, um trabalho centrado exclusivamente no cumprimento do rol indicado no documento reduz a autonomia docente e limita a possibilidade de o professor analisar seu próprio contexto, partindo das necessidades reais evidenciadas no cotidiano escolar. Silva, Carvalho e Lopes (2021, p. 181) apontam que “Explicitar listas de objetivos, como faz a Base, circunscreve as

práticas dos professores, a partir de determinados modelos de raciocínio, que incidem no governamento dos mesmos por meio da condução de suas condutas”.

Nesse sentido, Cândido e Gentilini (2017, p. 332) apontam que “[...] se essa política se fizer de maneira dura e centralizadora, corremos o risco de suprimir a autonomia da escola, sua liberdade de querer e pensar”. Desse modo, a BNCC (Brasil, 2017) precisa ser tomada como um norte e não como um material para ser meramente reproduzido, ou seja, a ideia de que o documento serve apenas para fundamentar o trabalho docente por meio da definição de objetivos que são copiados precisa ser revista. Embora o documento não ofereça diretamente um rol de procedimentos, ela tende a restringir discussões sobre políticas voltadas à democratização, favorecendo um projeto unificador que promove a padronização e centralização do currículo e atribui maior responsabilidade a professores e gestores (Frangella; Camões, 2021).

Tal apontamento corrobora com a fala de Ariosi (2019, p. 255), a qual alerta que “[...] se quisermos uma sociedade mais desenvolvida, precisamos de um currículo autônomo e alinhado com a nossa realidade. A BNCC-EI como está sendo apresentada não garantirá a construção nesta direção”. Ao estabelecer uma lista de objetivos de aprendizagem idênticos para todas as crianças, corre-se o risco de impor interpretações que possam suprimir direitos fundamentais já garantidos no âmbito da Educação Infantil.

Essa ambiguidade entre a potencialidade dos campos de experiência e os limites de sua operacionalização evidencia a complexidade de articular o documento às realidades concretas das instituições e das infâncias e constitui um dos principais pontos de conflito. Os professores participantes da pesquisa relataram que o excesso de diretrizes pode engessar o processo de ensino, limitando a autonomia para planejar atividades contextualizadas.

Nesse processo, destacou-se o papel central da formação continuada, mencionada pela maioria dos docentes como espaço essencial para a compreensão da BNCC (Brasil, 2017) e para o repensar das práticas pedagógicas. As formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação foram avaliadas como momentos de estudo, socialização e construção coletiva, favorecendo maior segurança no planejamento e nas estratégias de trabalho. Os professores ressaltaram que é necessário estar constantemente imerso em processos formativos, para “[...] renovar nossas ideias e não cair na rotina do comodismo” (Professora Ana, 09/2021).

Essa necessidade torna-se ainda mais relevante na Educação Infantil, etapa marcada por vasta aprendizagem, que exige experimentações e exploração dos espaços e ambientes. Tal perspectiva corrobora a análise de Nunes e Kramer (2013), segundo as quais a formação

continuada deve estimular as instituições de Educação Infantil a refletirem e dialogarem sobre os rumos do trabalho com crianças pequenas. A ação coletiva fortalece o papel de gestores e professores, incentivando o grupo a buscar novas formas de organização e aprimorar as condições de trabalho. Nesse sentido, é importante valorizar o docente e seu reconhecimento social nas propostas de formação da Educação Infantil, de forma que os municípios promovam a articulação entre suas políticas de desenvolvimento profissional.

Uma organização rígida, sem flexibilidade, descontrói as especificidades do trabalho com as crianças pequenas, por isso os momentos de formação se tornam ricas oportunidades para ampliar as discussões, “[...] não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para orientar e agregar valor à profissão docente, já que é no diálogo que esses educadores constroem saberes e ressignificam a prática” (Nunes; Kramer, 2013, p. 42).

[...] os momentos de formação são bem importantes e eu acho que tem que ter mais sabe, eu acho assim que, quem leva a sério mesmo, não se importa, não acha os momentos de formação como uma perda de tempo, eu acho que a gente está ganhando com isso, a gente ganhando os alunos também estão ganhando (Professora Eva, 09/2021).

O professor precisa sentir-se amparado por uma rede de apoio da gestão, que o estimule a refletir continuamente sobre sua prática docente. Isso reforça que os momentos de formação promovidos dentro de cada realidade escolar são essenciais para fortalecer o processo formativo dos docentes e ampliar as discussões sobre o documento. Nesse contexto, destaca-se a “[...] mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores [...]” (Nóvoa, 1995, p. 17).

Nesse sentido, Barbosa e Flores (2020) destacam que a qualidade do trabalho na Educação Infantil depende diretamente da formação inicial e continuada, bem como das condições de trabalho dos profissionais, que em sua maioria são mulheres. A realização de reuniões de planejamento, estudo e trabalho coletivo pelas equipes das instituições educativas é essencial para viabilizar processos formativos nos quais cada professor possa ter autonomia em relação às propostas incorporadas nas práticas cotidianas.

Muitas vezes, a formação acaba assumindo o tom de responsabilizar exclusivamente o professor pelo êxito das ações, embora haja a interferência e a participação de diversos outros fatores e sujeitos. Conforme demonstrado ao longo deste estudo, as mobilizações em torno da construção e implementação da BNCC (Brasil, 2017) foram múltiplas e envolveram diferentes atores, cujos interesses e produtos evidenciam que a educação pode ser colocada a serviço da

produtividade e do lucro em uma sociedade capitalista, muitas vezes descomprometida com as necessidades e desafios reais que permeiam o cotidiano escolar.

Garantir a reflexividade e não apenas a aceitação ou cumprimento mecânico do prescrito constitui um aspecto essencial para que a prática docente preserve sua autoria, superando o controle sobre o fazer pedagógico dos professores. Muitas vezes, interesses econômicos e financeiros acabam mascarando as reais prioridades da escola, comprometendo sua autonomia para tomar decisões e desenvolver projetos próprios e significativos ao seu público. Assim, é fundamental que um currículo já definido não sobrecarregue o tempo escolar, fazendo com que professores e gestores precisem correr atrás de demandas genéricas em detrimento das particularidades da realidade local (Cândido; Gentilini, 2017).

Criar uma rede de apoio e alinhar os interesses dos profissionais às práticas de ensino constitui uma alternativa para que os docentes não se sintam impotentes diante das demandas do trabalho a partir do documento. Incluir nos processos formativos momentos que partam das necessidades e especificidades do contexto em que os docentes atuam é uma estratégia importante para fortalecer a formação profissional e valorizar a autonomia e voz dos professores.

Considerações finais

O presente estudo realizou uma análise crítica da Educação Infantil no Brasil a partir da homologação da BNCC (Brasil, 2017), problematizando avanços, retrocessos e perspectivas decorrentes de sua implementação. A investigação fundamentou-se em revisão bibliográfica e em um recorte de pesquisa realizado em dissertação de mestrado, centrada nas percepções de professores da rede municipal de um município da Região Centro-Sul do Paraná.

Os resultados indicam que a BNCC (Brasil, 2017) é percebida pelos docentes como um avanço na organização curricular e na valorização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A estrutura dos campos de experiência, aliada à sistematização dos direitos de aprendizagem, foi reconhecida como uma estratégia importante para orientar o trabalho pedagógico e fortalecer a identidade da fase, superando a tradicional visão assistencialista. Essa nova visibilidade conferida à etapa permite que o trabalho dos professores seja reconhecido para além do cuidado cotidiano, reforçando seu caráter educativo e intencional.

Entretanto, a pesquisa também revelou desafios e tensões. O principal deles refere-se ao risco de escolarização precoce, resultante da ênfase em uma extensa lista de objetivos de

aprendizagem que, na prática, pode levar à padronização e ao engessamento do currículo, em detrimento do brincar e das interações, eixos estruturantes da Educação Infantil. As falas dos professores evidenciam a discrepância entre o discurso oficial da BNCC (Brasil, 2017) e a realidade da prática pedagógica cotidiana.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como um espaço de possibilidades, mas também de fragilidades. Embora os docentes reconheçam sua importância para a apropriação crítica do documento, quando a formação é superficial ou prescritiva, ela tende a reforçar a adesão acrítica à BNCC (Brasil, 2017), atendendo a interesses de mercado e comprometendo a autonomia docente, além de desconsiderar a diversidade dos contextos escolares.

Conclui-se, portanto, que a consolidação da Educação Infantil como direito das crianças e a superação dos desafios impostos por políticas curriculares como a BNCC (Brasil, 2017) dependem de uma apropriação crítica do documento. O documento precisa ser entendido como referência nacional, e não como manual a ser seguido, sendo essencial que seja reinterpretado a partir das realidades locais, considerando os contextos socioculturais e a diversidade das infâncias brasileiras.

Essa apropriação só se efetiva por meio de processos de formação continuada que assegurem o protagonismo dos professores, incentivem o diálogo profissional e promovam a reflexão sobre suas práticas. Ao valorizar a autonomia docente e a construção de saberes contextualizados, permite-se que a Educação Infantil preserve sua identidade, oferecendo uma educação integral e significativa, respeitosa ao tempo e às singularidades de cada criança.

Referências

ARIOSI, C. M. F. A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 241-356, out. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1486>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BACHTCHEN, D. **Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): possibilidades e desafios da formação continuada docente**. 2022. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

BACHTCHEN, D.; LIRA, A. C. M. Formação continuada e a implementação da BNCC para a educação infantil: interesses e influências subjacentes. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade -LES**, Teresina, v. 29, n. 60, p. 1-25, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/5402>. Acesso em: 31 ago. 2025.7

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.**, Caxias do Sul, v. 25, p. 73-110, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219717>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CÂNDIDO, R. K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 323-336, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70269>. Acesso em: 21 ago. 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRANGELLA, R. C. P.; CAMÕES, M. C. L. S.; DRUMMOND, R. C. R. Produções curriculares e educação infantil – apostas ou garantias? **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 1-19, e13657, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13657>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France, 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br>. Acesso em: 21 ago. 2025.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo, Ática, 2008.

KRAMER, S; NUNES, M. F. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S; NUNES, M.F; CARVALHO, M.F. **Educação Infantil**: Formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 31-48.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. EDUCA, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa Alameda da Universidade de Lisboa, Portugal, 2009.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 31-47.

OLIVEIRA, P. F. de. **Políticas curriculares para a Educação Infantil**: o caso da BNCC 2015-2017. 205 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco! In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Capinas/SP: Papirus, 2000.

PEREIRA, F. H. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SILVA, S. C. A.; RABELO, A. K. P. W.; SOUZA, C. M. O.; RIBEIRO, C. D.; HABIBE, F. H; SANTOS, M. J. A. Formação de educadores: desafios e possibilidades para a práxis pedagógica na educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.3, p. 21537-21554, mar. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/25637>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SILVA, M. O.; CARVALHO, R. S.; LOPES, A. O. Os manuais e a pedagogização da docência na Educação Infantil. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 177-191, maio/ago.

2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14327>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SIMIANO, L. P.; SIMÃO, M. B. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6799/3422>. Acesso em: 15 ago. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.