

A BNCC Na Educação Infantil em São Félix do Xingu – PA: Compreensão, Aplicação e Desafios nas Práticas Docentes

Kamilla Kelly Santos Alencar

São Félix do Xingú – PA

<https://lattes.cnpq.br/1329653669666682>

Resumo: Este artigo analisa a compreensão, aplicação e desafios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil, com foco na EMEI Raimunda de Oliveira Pinto, localizada em São Félix do Xingu – PA. Fundamentado em uma dissertação de mestrado, o estudo adota abordagem qualitativa, com análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação de práticas pedagógicas. Os resultados indicam que os professores reconhecem os direitos de aprendizagem e os campos de experiência como elementos orientadores do planejamento, valorizando atividades lúdicas, interação, participação e protagonismo infantil. Contudo, a implementação plena da BNCC enfrenta limitações relacionadas à infraestrutura, escassez de materiais pedagógicos, tempo de planejamento, formação continuada e participação familiar. Conclui-se que a efetivação da BNCC depende da articulação entre políticas públicas, suporte institucional e práticas docentes contextualizadas, especialmente em realidades amazônicas ainda pouco investigadas.

Palavras-chave: BNCC; Educação Infantil; Práticas Docentes; Campos de Experiência.



Recebido em: janeiro, 2026. Aceito em: abril, 2026

DOI: 10.56069/2676-0428.2026.842

Saberes em Circulação:

Experiências, Pesquisas e Transformações Contemporâneas

Maio, 2026, v. 3, n. 38

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



El BNCC en Educación Infantil en São Félix do Xingu – PA: Comprensión, Aplicación y Desafíos en las Prácticas Docentes

Resumen: Este artículo analiza la comprensión, aplicación y desafíos de la Base Común Nacional de Currículos (BNCC) en Educación Infantil, centrándose en EMEI Raimunda de Oliveira Pinto, situada en São Félix do Xingu – PA. Basándose en una tesis de máster, el estudio adopta un enfoque cualitativo, con análisis documental, entrevistas semiestructuradas y observación de prácticas pedagógicas. Los resultados indican que los docentes reconocen los derechos de aprendizaje y los campos de experiencia como elementos orientadores de la planificación, valorando actividades lúdicas, interacción, participación y protagonismo infantil. Sin embargo, la implementación completa del BNCC enfrenta limitaciones relacionadas con infraestructuras, escasez de materiales pedagógicos, tiempo de planificación, educación continua y participación familiar. Se concluye que la eficacia del BNCC depende de la articulación entre políticas públicas, apoyo institucional y prácticas docentes contextualizadas, especialmente en realidades amazónicas que aún están poco investigadas.

Palabras clave: BNCC; Educación Infantil; Prácticas Docentes; Campos de Experiencia.

The BNCC in Early Childhood Education in São Félix do Xingu – PA: Understanding, Application and Challenges in Teaching Practices

Abstract: This article analyzes the understanding, application and challenges of the National Common Curricular Base (BNCC) in Early Childhood Education, focusing on EMEI Raimunda de Oliveira Pinto, located in São Félix do Xingu – PA. Based on a master's thesis, the study adopts a qualitative approach, with documentary analysis, semi-structured interviews and observation of pedagogical practices. The results indicate that teachers recognize the rights of learning and the fields of experience as guiding elements of planning, valuing playful activities, interaction, participation and child protagonism. However, the full implementation of the BNCC faces limitations related to infrastructure, scarcity of pedagogical materials, planning time, continuing education and family participation. It is concluded that the effectiveness of the BNCC depends on the articulation between public policies, institutional support and contextualized teaching practices, especially in Amazonian realities that are still little investigated.

Keywords: BNCC; Early Childhood Education; Teaching Practices; Fields of Experience.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, constitui um marco normativo para a Educação Básica brasileira ao definir aprendizagens essenciais que devem orientar os currículos, as propostas pedagógicas e as práticas docentes em todo o território nacional.

No âmbito da Educação Infantil, a BNCC reafirma a criança como sujeito histórico, social e cultural, organizando o currículo a partir dos eixos estruturantes das interações e brincadeiras, dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, e dos cinco campos de experiência: 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 (BRASIL, 2017).

Embora a BNCC represente uma orientação nacional para a organização curricular, sua efetivação nas redes municipais não ocorre de modo automático. Em muitos contextos, especialmente em municípios que já possuíam documentos curriculares próprios antes da homologação da Base, a implementação exige processos de interpretação, adaptação e ressignificação das práticas pedagógicas.

Esse é o caso de São Félix do Xingu, no Pará, que contava com uma estrutura curricular municipal elaborada em 2014, anterior à BNCC, organizada a partir de núcleos de formação, práticas diversificadas e componentes que, embora dialogassem com a concepção de desenvolvimento integral, ainda apresentavam uma lógica mais próxima da organização disciplinar.

Nesse cenário, a transição entre o currículo municipal anterior e as diretrizes nacionais da BNCC tornou-se um desafio relevante para a Educação Infantil local. A mudança não se restringe à substituição de documentos orientadores, mas envolve a compreensão docente sobre os direitos de aprendizagem, a reorganização do planejamento pedagógico, a integração dos

campos de experiência e a construção de práticas mais lúdicas, intencionais, contextualizadas e centradas na criança.

Conforme evidenciado na dissertação que fundamenta este artigo, a investigação voltou-se à aplicabilidade da BNCC na EMEI Raimunda de Oliveira Pinto, escola de Educação Infantil situada na área urbana de São Félix do Xingu – PA, tendo como foco a compreensão, a aplicação e os desafios vivenciados pelos professores no cotidiano escolar.

A relevância deste estudo justifica-se pelo fato de que a implementação da BNCC em contextos amazônicos e em municípios de grande extensão territorial, como São Félix do Xingu, ainda é pouco explorada na literatura acadêmica. As especificidades sociais, culturais, geográficas e institucionais da região Norte impõem desafios próprios às políticas curriculares, especialmente no que se refere à infraestrutura escolar, à disponibilidade de materiais pedagógicos, ao tempo destinado ao planejamento, à formação continuada dos professores e à participação das famílias no processo educativo. Assim, investigar a realidade de uma escola municipal urbana permite compreender como uma política curricular nacional é apropriada no cotidiano concreto das instituições de Educação Infantil.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar como a BNCC é compreendida e aplicada pelos professores da Educação Infantil na EMEI Raimunda de Oliveira Pinto, em São Félix do Xingu – PA.

De modo específico, busca-se: discutir a compreensão docente acerca dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência da BNCC; examinar de que forma essas diretrizes são incorporadas às práticas pedagógicas cotidianas; e identificar os principais desafios e estratégias mobilizados pelos professores no processo de implementação curricular.

Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, por compreender que a análise da prática docente exige atenção aos significados, percepções e interpretações construídas pelos sujeitos no contexto escolar.

A pesquisa que deu origem a este artigo utilizou entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação de práticas pedagógicas, articulando os dados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin e da triangulação metodológica de Denzin. Essa combinação permitiu confrontar diferentes fontes de evidência e aprofundar a compreensão sobre a relação entre currículo prescrito, planejamento docente e prática pedagógica.

Os resultados apontam que os professores demonstram reconhecimento da importância da BNCC e buscam incorporar os direitos de aprendizagem em atividades lúdicas, projetos interdisciplinares e experiências que favorecem a participação, a autonomia e a criatividade das crianças.

Contudo, a implementação plena das diretrizes nacionais ainda encontra limitações relacionadas à infraestrutura, à escassez de materiais pedagógicos, ao tempo de planejamento, à formação continuada e ao envolvimento das famílias.

Frente a esses obstáculos, os docentes recorrem a estratégias como planejamento flexível, adaptação de recursos, trocas entre pares e busca por formação, revelando que a efetivação da BNCC depende tanto da iniciativa pedagógica dos professores quanto do suporte institucional e das políticas públicas locais.

Assim, este artigo contribui para o debate sobre a implementação da BNCC na Educação Infantil ao evidenciar que a apropriação curricular é um processo situado, marcado por avanços, tensões e possibilidades.

Ao focalizar a experiência da EMEI Raimunda de Oliveira Pinto, em São Félix do Xingu – PA, o estudo oferece subsídios para o aprimoramento das práticas docentes, da formação continuada e das políticas educacionais municipais, além de ampliar a produção acadêmica sobre a Educação Infantil em contextos amazônicos.

Revisão da Produção Acadêmica sobre a BNCC na Educação Infantil

Para a elaboração deste estado da arte, foram consultados repositórios de teses e dissertações do sistema CAPES e de universidades brasileiras, cobrindo o período da homologação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, no final de 2017, até junho de 2026.

A busca utilizou combinações dos termos “BNCC”, “Educação Infantil”, “dissertação” e “tese”, em língua portuguesa. A seleção priorizou trabalhos acessíveis em formato digital, resultando em uma amostra focalizada na produção disponível para consulta integral ou parcial. Conforme Ferreira (2002), os estudos do tipo “estado da arte” têm como finalidade mapear e discutir a produção acadêmica de determinado campo, identificando tendências, enfoques teóricos, lacunas e possibilidades de aprofundamento investigativo.

Os trabalhos selecionados foram analisados integralmente quando disponíveis; quando não acessíveis em sua totalidade, foram considerados resumos, artigos derivados e apresentações em eventos científicos.

O objetivo foi identificar problema de pesquisa, objetivos, metodologia e principais resultados de cada estudo, conforme orientam Romanowski e Ens (2006), para quem o estado da arte não deve limitar-se à enumeração de produções, mas precisa interpretar criticamente os movimentos do conhecimento produzido em determinada área.

A definição do recorte temporal justifica-se pela homologação da BNCC, em 2017, documento que passou a orientar a elaboração e a revisão dos currículos da Educação Básica brasileira.

A LDB, Lei nº 9.394/1996, estabelece que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, definida conforme as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Nesse sentido, a BNCC deve ser compreendida não como currículo único, mas como referência nacional obrigatória, a ser contextualizada pelos sistemas de ensino, pelas redes municipais e pelas instituições escolares.

No caso da Educação Infantil, a BNCC deve ser lida em articulação com a Constituição Federal de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente,

Lei nº 8.069/1990, , com a LDB, Lei nº 9.394/1996, , com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, e com o Plano Nacional de Educação. As DCNEI, fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, orientam a formulação das políticas e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, reconhecendo a criança como sujeito histórico e de direitos. A BNCC, por sua vez, organiza essa etapa da Educação Básica a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos campos de experiência.

A revisão da produção acadêmica identificou três grandes eixos temáticos: a análise documental e crítica das versões da BNCC; as percepções e práticas docentes; e a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Essa organização permite compreender que a BNCC tem sido investigada tanto como documento de política curricular quanto como orientação que incide sobre o planejamento, a formação docente e as práticas pedagógicas cotidianas.

O primeiro eixo reúne pesquisas de análise documental e crítica das versões da BNCC. Nesse grupo, destacam-se estudos que comparam diferentes versões do documento, buscando continuidades, rupturas, disputas discursivas e interesses políticos presentes em sua elaboração.

A dissertação de Luciane Oliveira da Rosa (2019), intitulada *Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil*, é representativa desse eixo. Fundamentada na abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe e em contribuições de Foucault para a análise do discurso, a autora examinou as versões da BNCC produzidas entre 2014 e 2017, evidenciando mudanças na concepção curricular da Educação Infantil.

A análise de Rosa (2019) indica que as versões iniciais da BNCC apresentavam maior aproximação com as DCNEI, especialmente por valorizarem experiências amplas, direitos de aprendizagem e uma concepção integrada da infância.

Nas versões finais, entretanto, observa-se maior segmentação por faixas etárias, separação mais explícita dos campos de experiência e fortalecimento da linguagem das competências, o que, segundo a autora, expressa disputas no interior da política curricular e maior influência de grupos privados no processo de formulação da Base. Essa interpretação dialoga com Ball (1994), para quem as políticas educacionais não são textos neutros, mas resultam de disputas, negociações e interesses diversos.

Nesse sentido, Mainardes (2006), ao discutir a abordagem do ciclo de políticas, contribui para compreender que a política curricular passa por diferentes contextos: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. É neste último que professores, gestores e escolas interpretam, recriam e negociam as orientações oficiais. Assim, a BNCC não se materializa automaticamente no cotidiano escolar; ela é apropriada pelos sujeitos conforme suas condições formativas, institucionais, culturais e materiais.

O segundo eixo concentra pesquisas sobre percepções e práticas docentes. Essas dissertações investigam como professores, coordenadores e gestores compreendem, aplicam ou se apropriam da BNCC em contextos escolares específicos. A dissertação de Regina Célia Machado Coelho (2023), intitulada Educação Infantil, Currículo, BNCC: campos de experiência, defendida na PUC-SP, é um exemplo relevante.

A autora investigou a articulação dos direitos de aprendizagem na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, adotando abordagem qualitativa, descritiva e documental.

Coelho (2023) fundamenta sua investigação em autores como Chizzotti, Gil, Lüdke e André, que compreendem a pesquisa qualitativa como caminho adequado para interpretar fenômenos educacionais em sua complexidade.

Os resultados apontam que a articulação entre direitos de aprendizagem, planejamento pedagógico e transição escolar ainda é pouco explorada, exigindo formação continuada e acompanhamento pedagógico. Esse achado aproxima-se das reflexões de Nóvoa (1992), para quem a formação

docente deve ser concebida como processo permanente, construído no interior da profissão e em diálogo com os desafios concretos da escola.

A centralidade da formação docente também é destacada por Kramer (1999), ao afirmar que a Educação Infantil exige profissionais capazes de reconhecer a criança como sujeito de cultura, linguagem, imaginação e participação. Do mesmo modo, Kishimoto (2010) ressalta que o brincar não pode ser tratado como atividade secundária ou recreativa, pois constitui linguagem própria da infância e eixo estruturante do desenvolvimento infantil. Essa perspectiva dialoga diretamente com a BNCC, que define as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil.

A produção acadêmica revisada também evidencia que a apropriação da BNCC exige superar uma visão meramente técnica do currículo. Para Sacristán (2013), o currículo não se reduz ao documento prescrito, pois envolve práticas, escolhas, interpretações e condições reais de realização.

Lopes e Macedo (2011) reforçam essa compreensão ao discutirem o currículo como prática discursiva e campo de disputas, no qual diferentes sentidos sobre conhecimento, infância, aprendizagem e docência são produzidos. Portanto, investigar a implementação da BNCC implica analisar não apenas o texto normativo, mas também os modos como ele são reinterpretados nas escolas.

O terceiro eixo identificado refere-se à transição entre etapas e articulação curricular, especialmente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A BNCC dedica atenção a essa transição ao reconhecer que a passagem entre etapas deve preservar a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, evitando rupturas bruscas na experiência escolar das crianças. Essa preocupação já estava presente nas DCNEI, ao afirmarem que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os tempos, os direitos e as especificidades das crianças pequenas.

A transição entre etapas deve ser compreendida à luz da LDB, que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e

estabelece como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade.

Essa base legal reforça que a Educação Infantil não deve ser reduzida à preparação para o Ensino Fundamental, mas precisa garantir experiências educativas próprias, organizadas a partir da infância e de suas múltiplas linguagens.

Além das dissertações analisadas em maior profundidade, o levantamento identificou outras produções que discutem a BNCC em relação à prática pedagógica, à alfabetização, à centralidade das competências e à implementação em redes municipais. Embora algumas dessas pesquisas não estivessem integralmente acessíveis, os registros consultados indicam predominância de metodologias qualitativas, com uso de entrevistas, questionários, análise documental e estudos de caso.

Os principais desafios apontados dizem respeito à formação continuada insuficiente, às interpretações divergentes da BNCC, à dificuldade de articular direitos de aprendizagem e campos de experiência e à distância entre currículo prescrito e currículo vivido.

Do ponto de vista metodológico, a predominância de estudos qualitativos confirma a pertinência desse enfoque para analisar políticas curriculares em contextos escolares. Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com significados, crenças, valores, motivos e práticas, aspectos fundamentais para compreender como os docentes interpretam e aplicam documentos normativos.

Lüdke e André (1986) também defendem que a pesquisa em educação precisa considerar o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento principal de análise. Na dissertação que fundamenta este artigo, essa opção metodológica aparece na combinação entre análise documental, questionários, entrevistas semiestruturadas e observação das práticas pedagógicas.

A análise dos dados, nesse tipo de investigação, encontra respaldo em Bardin (2016), cuja análise de conteúdo permite organizar, codificar e interpretar comunicações, discursos e documentos. A autora estrutura o procedimento em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pesquisa sobre a EMEI Raimunda de Oliveira Pinto, essa técnica foi utilizada para categorizar as respostas de professores e relacioná-las aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiência da BNCC. A triangulação proposta por Denzin ((1978), por sua vez, contribui para ampliar a validade interpretativa ao confrontar diferentes fontes de dados, como entrevistas, documentos curriculares e observações.

As pesquisas revisadas trouxeram contribuições relevantes para o campo da Educação Infantil. Elas permitiram mapear mudanças discursivas nas versões da BNCC, compreender percepções docentes, analisar a transição entre etapas e discutir o impacto da Base nas práticas pedagógicas.

No entanto, o levantamento também revelou limitações importantes. A maioria dos estudos concentra-se em grandes centros urbanos e nas regiões Sul e Sudeste, havendo poucas pesquisas sobre a implementação da BNCC em municípios da região Norte e em contextos amazônicos.

Essa lacuna torna-se ainda mais significativa quando se considera que o art. 26 da LDB determina que a base nacional comum seja complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Portanto, analisar a BNCC em São Félix do Xingu, PA não significa apenas verificar o cumprimento de uma norma nacional, mas compreender como essa norma é contextualizada em uma realidade marcada por especificidades territoriais, sociais, culturais e institucionais.

No município de São Félix do Xingu, a existência de um currículo municipal de Educação Infantil elaborado em 2014, anterior à BNCC, acrescenta complexidade à implementação curricular.

A dissertação registra que a Matriz Curricular para Educação em Tempo Integral, aprovada em 2024, buscou alinhar-se aos princípios da BNCC, embora

o processo de transição curricular ainda esteja em curso, coexistindo práticas do currículo anterior com orientações mais recentes. Esse dado confirma a pertinência de investigar como os professores articulam documentos curriculares de diferentes períodos e com diferentes lógicas pedagógicas.

A pesquisa desenvolvida na EMEI Raimunda de Oliveira Pinto contribui, portanto, para preencher uma lacuna da produção acadêmica ao deslocar o olhar para um município amazônico de pequeno porte, situado na região Norte. Diferentemente de estudos centrados apenas na análise documental ou em percepções gerais de professores, esta investigação articula BNCC, currículo municipal de 2014, Matriz Curricular de 2024 e práticas docentes, buscando compreender como os direitos de aprendizagem e os campos de experiência são apropriados no cotidiano escolar.

Os dados empíricos da dissertação indicam que os professores da EMEI reconhecem os direitos de aprendizagem, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, como fundamentos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Essa compreensão aparece associada à ideia de protagonismo infantil, participação ativa e planejamento de experiências significativas.

Tal resultado dialoga com Vygotsky (1991), para quem o desenvolvimento da criança ocorre nas interações sociais, e com Kishimoto (2010), que destaca o brincar como prática fundamental para a construção de conhecimentos na infância.

Contudo, a implementação da BNCC não se realiza sem desafios. A pesquisa aponta dificuldades relacionadas à insuficiência de materiais pedagógicos, limitações de infraestrutura, tempo reduzido para planejamento, necessidade de formação continuada, participação familiar limitada e dificuldades de adaptação das propostas da BNCC à realidade das turmas. Esses achados confirmam a compreensão de Sacristán (2013) de que o currículo prescrito somente ganha sentido quando encontra condições concretas de realização na escola.

Assim, a revisão da produção acadêmica permite concluir que a BNCC na Educação Infantil tem sido objeto de crescente interesse, mas ainda há necessidade de ampliar os estudos empíricos em realidades municipais periféricas, amazônicas e de menor visibilidade acadêmica. A presente pesquisa contribui para esse campo ao analisar a implementação da BNCC na EMEI Raimunda de Oliveira Pinto, em São Félix do Xingu, PA, articulando legislação, documentos curriculares, literatura acadêmica e evidências do cotidiano escolar. Com isso, oferece subsídios para políticas de formação continuada, revisão curricular e fortalecimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Entre a norma curricular e a prática pedagógica: compreensão docente da BNCC na Educação Infantil

A compreensão docente da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, constitui dimensão central para analisar sua efetivação na Educação Infantil, uma vez que o documento normativo, por si só, não garante a transformação das práticas pedagógicas.

A passagem do currículo prescrito para o currículo vivido depende da forma como os professores interpretam, ressignificam e aplicam os direitos de aprendizagem e os campos de experiência no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Sacristán (2013) afirma que o currículo não se limita ao texto oficial, pois se concretiza nas escolhas, mediações e condições reais de atuação dos sujeitos escolares.

A BNCC, homologada em 2017, define-se como documento normativo que estabelece aprendizagens essenciais para todas as etapas e modalidades da Educação Básica brasileira. No caso da Educação Infantil, o documento organiza a prática pedagógica a partir dos eixos estruturantes das interações e brincadeiras, dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos cinco campos de experiência. Essa organização curricular dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que reconhecem a criança como sujeito

histórico e de direitos, produtora de cultura e participante ativa dos processos educativos.

No plano legal, a Educação Infantil é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, como primeira etapa da Educação Básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade.

Assim, a BNCC precisa ser compreendida em articulação com a LDB, com as DCNEI e com o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, que estabelece metas relacionadas à expansão, qualidade, valorização docente e formação dos profissionais da educação.

Na Educação Infantil, os direitos de aprendizagem definidos pela BNCC, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, orientam a organização de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Esses direitos não devem ser tratados como conteúdos isolados ou habilidades fragmentadas, mas como princípios que atravessam o planejamento, a organização dos tempos e espaços, a mediação docente e as relações estabelecidas entre crianças, adultos, materiais, linguagens e contextos sociais.

A dissertação que fundamenta este artigo destaca que tais direitos procuram assegurar às crianças de 0 a 5 anos vivências integradas e significativas, respeitando sua singularidade e promovendo seu desenvolvimento integral.

Os campos de experiência, 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, constituem a forma de organização curricular proposta pela BNCC para a Educação Infantil.

Eles rompem com uma lógica disciplinar tradicional e propõem uma abordagem mais integrada, na qual os conhecimentos emergem das experiências concretas das crianças. Essa concepção aproxima-se das contribuições de Vygotsky (1991), ao compreender que o desenvolvimento

infantil ocorre nas interações sociais, e de Kishimoto (2010), ao enfatizar o brincar como linguagem própria da infância e condição fundamental para a aprendizagem.

Na EMEI Raimunda de Oliveira Pinto, localizada na área urbana de São Félix do Xingu, PA, a compreensão docente da BNCC assume relevância particular, pois a rede municipal já possuía uma estrutura curricular anterior à homologação da Base.

A pesquisa registra que o município contava com currículo municipal de Educação Infantil instituído em 2014 e que, posteriormente, a Matriz Curricular para Educação em Tempo Integral, aprovada em 2024, buscou alinhar-se aos princípios da BNCC, embora o processo de transição ainda esteja em curso. Desse modo, os professores são desafiados a articular documentos curriculares de temporalidades distintas, adequando orientações nacionais às demandas locais.

A formação docente aparece, nesse contexto, como condição indispensável para a apropriação da BNCC. A literatura educacional aponta que reformas curriculares não se efetivam apenas pela publicação de documentos oficiais; elas exigem processos formativos permanentes, acompanhamento pedagógico e condições materiais de trabalho.

Nóvoa (1992) compreende a formação docente como processo contínuo, construído no interior da profissão e em diálogo com os desafios concretos da escola. Imbernón (2011), por sua vez, defende que a formação continuada precisa estar vinculada à realidade do professor, às necessidades institucionais e à reflexão crítica sobre a prática.

A própria dissertação evidencia essa necessidade ao afirmar que a formação inicial e continuada é fundamental para que a BNCC se materialize na Educação Infantil. O estudo destaca que, sem formação teórica sólida e contínua, as diretrizes curriculares tendem a ser compreendidas como prescrições burocráticas, distanciadas das necessidades reais da prática pedagógica.

Essa análise aproxima-se de Tardif (2014), para quem os saberes docentes são constituídos por diferentes fontes, formação acadêmica, experiência profissional, saberes curriculares e saberes da prática, exigindo articulação entre teoria e cotidiano escolar.

No caso do Pará, o Documento Curricular do Estado do Pará, DCE-PA, reforça a importância da formação docente contínua, articulada à legislação, à teoria e à prática, para que o professor atue como mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento.

A dissertação destaca que o DCE-PA reafirma os princípios da BNCC, mantém os cinco campos de experiência e orienta os currículos municipais na transposição didática das diretrizes nacionais para a realidade local. Essa mediação é especialmente importante em municípios amazônicos, nos quais as especificidades culturais, territoriais e institucionais influenciam diretamente o modo como as políticas curriculares são apropriadas.

As evidências empíricas da pesquisa indicam que os professores da EMEI Raimunda de Oliveira Pinto reconhecem os direitos de aprendizagem como fundamentos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Nas entrevistas, os docentes associam tais direitos à participação ativa, à ludicidade, à autonomia, à expressão de sentimentos e ideias, à convivência e à construção da identidade infantil. A pesquisa registra falas nas quais os professores compreendem os direitos como “eixo norteador” da prática pedagógica e como garantia de experiências significativas na Educação Infantil.

Essa compreensão demonstra aproximação com a concepção de criança defendida pela BNCC e pelas DCNEI, isto é, a criança como sujeito ativo, participativo e produtor de cultura. Ao mesmo tempo, os dados revelam que os direitos de aprendizagem são percebidos pelos docentes não como elementos separados, mas como dimensões interligadas nas brincadeiras, nas interações e nas experiências planejadas. Essa percepção é relevante, pois evita a fragmentação do currículo e reforça a necessidade de práticas pedagógicas integradas.

A análise das entrevistas, fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (2016), permitiu identificar categorias relacionadas à compreensão dos direitos de aprendizagem, à integração simultânea desses direitos, ao protagonismo infantil, à participação da criança e à aplicação pedagógica no planejamento das atividades.

A utilização da triangulação de Denzin (1978), articulando entrevistas, documentos oficiais e literatura acadêmica, fortaleceu a confiabilidade interpretativa dos resultados, permitindo confrontar o discurso docente com a BNCC, a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente e os documentos curriculares locais.

No que se refere aos campos de experiência, os dados revelam avanços e lacunas. Conforme a pesquisa de campo, 56,3% dos professores afirmaram compreender claramente os campos de experiência da BNCC, enquanto 43,8% responderam compreendê-los parcialmente; não houve respostas negativas.

Esse resultado indica que todos os docentes apresentam algum nível de familiaridade com a proposta da BNCC, mas também revela que quase metade ainda manifesta insegurança ou dificuldade na apropriação plena dos campos de experiência.

Esse dado é significativo porque a compreensão parcial dos campos pode levar à reprodução de práticas fragmentadas, centradas em atividades isoladas ou em uma lógica disciplinar tradicional.

A própria dissertação observa que lacunas conceituais e operacionais na apropriação dos campos de experiência reforçam a necessidade de formação continuada, discussão coletiva, acompanhamento pedagógico e materiais contextualizados. Tal constatação confirma a ideia de Sacristán (2013) de que a implementação curricular depende de mediações concretas, pois o currículo prescrito precisa ser reinterpretado pelos professores em função das condições reais da escola.

A triangulação realizada no estudo mostra que os professores utilizam a BNCC como referência para o planejamento, mas ainda enfrentam dúvidas na operacionalização cotidiana dos direitos e campos de experiência. Alguns

docentes reconhecem que, na prática, os campos “se misturam”, o que pode ser interpretado tanto como dificuldade conceitual quanto como sinal da própria natureza integrada da Educação Infantil.

Nesse aspecto, é fundamental que a formação docente não reduza os campos de experiência a uma tabela de conteúdos, mas ajude os professores a compreenderem sua lógica integradora, interdisciplinar e experiencial.

Portanto, a compreensão docente da BNCC na EMEI Raimunda de Oliveira Pinto evidencia um movimento de apropriação em curso. Os professores reconhecem os direitos de aprendizagem, valorizam a ludicidade, compreendem a importância do protagonismo infantil e buscam planejar experiências alinhadas às orientações nacionais.

No entanto, persistem desafios relacionados à compreensão mais aprofundada dos campos de experiência, à articulação entre currículo municipal anterior e BNCC, à necessidade de formação continuada e ao suporte institucional.

Dessa forma, a análise permite afirmar que a efetivação da BNCC na Educação Infantil depende de um processo permanente de estudo, reflexão coletiva e acompanhamento pedagógico. Mais do que conhecer os termos do documento, é necessário compreender seus fundamentos teóricos, legais e pedagógicos, de modo que os direitos de aprendizagem e os campos de experiência se traduzam em práticas intencionais, contextualizadas e sensíveis às infâncias amazônicas.

Assim, a experiência da EMEI Raimunda de Oliveira Pinto contribui para ampliar a compreensão sobre a implementação da BNCC em realidades municipais da região Norte, demonstrando que a política curricular nacional só ganha sentido quando apropriada criticamente pelos sujeitos que constroem a escola no cotidiano.

Entre a norma curricular e a prática pedagógica: compreensão docente da BNCC na Educação Infantil

A compreensão docente da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, constitui dimensão central para analisar sua efetivação na Educação Infantil, uma vez que o documento normativo, por si só, não garante a transformação das práticas pedagógicas.

A passagem do currículo prescrito para o currículo vivido depende da forma como os professores interpretam, ressignificam e aplicam os direitos de aprendizagem e os campos de experiência no cotidiano escolar. Nesse sentido, Sacristán (2013) afirma que o currículo não se limita ao texto oficial, pois se concretiza nas escolhas, mediações e condições reais de atuação dos sujeitos escolares.

A BNCC, homologada em 2017, define-se como documento normativo que estabelece aprendizagens essenciais para todas as etapas e modalidades da Educação Básica brasileira. No caso da Educação Infantil, o documento organiza a prática pedagógica a partir dos eixos estruturantes das interações e brincadeiras, dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos cinco campos de experiência. Essa organização curricular dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI, , instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, produtora de cultura e participante ativa dos processos educativos.

No plano legal, a Educação Infantil é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, como primeira etapa da Educação Básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade.

Assim, a BNCC precisa ser compreendida em articulação com a LDB, com as DCNEI e com o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, que

estabelece metas relacionadas à expansão, qualidade, valorização docente e formação dos profissionais da educação.

Na Educação Infantil, os direitos de aprendizagem definidos pela BNCC, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, orientam a organização de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Esses direitos não devem ser tratados como conteúdos isolados ou habilidades fragmentadas, mas como princípios que atravessam o planejamento, a organização dos tempos e espaços, a mediação docente e as relações estabelecidas entre crianças, adultos, materiais, linguagens e contextos sociais.

A dissertação que fundamenta este artigo destaca que tais direitos procuram assegurar às crianças de 0 a 5 anos vivências integradas e significativas, respeitando sua singularidade e promovendo seu desenvolvimento integral.

Os campos de experiência, 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, constituem a forma de organização curricular proposta pela BNCC para a Educação Infantil. Eles rompem com uma lógica disciplinar tradicional e propõem uma abordagem mais integrada, na qual os conhecimentos emergem das experiências concretas das crianças.

Essa concepção aproxima-se das contribuições de Vygotsky (1991), ao compreender que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais, e de Kishimoto (2010), ao enfatizar o brincar como linguagem própria da infância e condição fundamental para a aprendizagem.

Na EMEI Raimunda de Oliveira Pinto, localizada na área urbana de São Félix do Xingu, PA, a compreensão docente da BNCC assume relevância particular, pois a rede municipal já possuía uma estrutura curricular anterior à homologação da Base.

A pesquisa registra que o município contava com currículo municipal de Educação Infantil instituído em 2014 e que, posteriormente, a Matriz Curricular para Educação em Tempo Integral, aprovada em 2024, buscou alinhar-se aos

princípios da BNCC, embora o processo de transição ainda esteja em curso. Desse modo, os professores são desafiados a articular documentos curriculares de temporalidades distintas, adequando orientações nacionais às demandas locais.

A formação docente aparece, nesse contexto, como condição indispensável para a apropriação da BNCC. A literatura educacional aponta que reformas curriculares não se efetivam apenas pela publicação de documentos oficiais; elas exigem processos formativos permanentes, acompanhamento pedagógico e condições materiais de trabalho.

Nóvoa (1992) compreende a formação docente como processo contínuo, construído no interior da profissão e em diálogo com os desafios concretos da escola. Imbernón (2011), por sua vez, defende que a formação continuada precisa estar vinculada à realidade do professor, às necessidades institucionais e à reflexão crítica sobre a prática.

A própria dissertação evidencia essa necessidade ao afirmar que a formação inicial e continuada é fundamental para que a BNCC se materialize na Educação Infantil. O estudo destaca que, sem formação teórica sólida e contínua, as diretrizes curriculares tendem a ser compreendidas como prescrições burocráticas, distanciadas das necessidades reais da prática pedagógica.

Essa análise aproxima-se de Tardif (2014), para quem os saberes docentes são constituídos por diferentes fontes, formação acadêmica, experiência profissional, saberes curriculares e saberes da prática, exigindo articulação entre teoria e cotidiano escolar.

No caso do Pará, o Documento Curricular do Estado do Pará, DCE-PA, reforça a importância da formação docente contínua, articulada à legislação, à teoria e à prática, para que o professor atue como mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento.

A dissertação destaca que o DCE-PA reafirma os princípios da BNCC, mantém os cinco campos de experiência e orienta os currículos municipais na transposição didática das diretrizes nacionais para a realidade local. Essa

mediação é especialmente importante em municípios amazônicos, nos quais as especificidades culturais, territoriais e institucionais influenciam diretamente o modo como as políticas curriculares são apropriadas.

As evidências empíricas da pesquisa indicam que os professores da EMEI Raimunda de Oliveira Pinto reconhecem os direitos de aprendizagem como fundamentos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Nas entrevistas, os docentes associam tais direitos à participação ativa, à ludicidade, à autonomia, à expressão de sentimentos e ideias, à convivência e à construção da identidade infantil. A pesquisa registra falas nas quais os professores compreendem os direitos como “eixo norteador” da prática pedagógica e como garantia de experiências significativas na Educação Infantil.

Essa compreensão demonstra aproximação com a concepção de criança defendida pela BNCC e pelas DCNEI, isto é, a criança como sujeito ativo, participativo e produtor de cultura. Ao mesmo tempo, os dados revelam que os direitos de aprendizagem são percebidos pelos docentes não como elementos separados, mas como dimensões interligadas nas brincadeiras, nas interações e nas experiências planejadas. Essa percepção é relevante, pois evita a fragmentação do currículo e reforça a necessidade de práticas pedagógicas integradas.

A análise das entrevistas, fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (2016), permitiu identificar categorias relacionadas à compreensão dos direitos de aprendizagem, à integração simultânea desses direitos, ao protagonismo infantil, à participação da criança e à aplicação pedagógica no planejamento das atividades.

A utilização da triangulação de Denzin (1978), articulando entrevistas, documentos oficiais e literatura acadêmica, fortaleceu a confiabilidade interpretativa dos resultados, permitindo confrontar o discurso docente com a BNCC, a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente e os documentos curriculares locais.

No que se refere aos campos de experiência, os dados revelam avanços e lacunas. Conforme a pesquisa de campo, 56,3% dos professores afirmaram

compreender claramente os campos de experiência da BNCC, enquanto 43,8% responderam compreendê-los parcialmente; não houve respostas negativas. Esse resultado indica que todos os docentes apresentam algum nível de familiaridade com a proposta da BNCC, mas também revela que quase metade ainda manifesta insegurança ou dificuldade na apropriação plena dos campos de experiência.

Esse dado é significativo porque a compreensão parcial dos campos pode levar à reprodução de práticas fragmentadas, centradas em atividades isoladas ou em uma lógica disciplinar tradicional.

A própria dissertação observa que lacunas conceituais e operacionais na apropriação dos campos de experiência reforçam a necessidade de formação continuada, discussão coletiva, acompanhamento pedagógico e materiais contextualizados. Tal constatação confirma a ideia de Sacristán (2013) de que a implementação curricular depende de mediações concretas, pois o currículo prescrito precisa ser reinterpretado pelos professores em função das condições reais da escola.

A triangulação realizada no estudo mostra que os professores utilizam a BNCC como referência para o planejamento, mas ainda enfrentam dúvidas na operacionalização cotidiana dos direitos e campos de experiência. Alguns docentes reconhecem que, na prática, os campos “se misturam”, o que pode ser interpretado tanto como dificuldade conceitual quanto como sinal da própria natureza integrada da Educação Infantil.

Nesse aspecto, é fundamental que a formação docente não reduza os campos de experiência a uma tabela de conteúdos, mas ajude os professores a compreenderem sua lógica integradora, interdisciplinar e experiencial.

Portanto, a compreensão docente da BNCC na EMEI Raimunda de Oliveira Pinto evidencia um movimento de apropriação em curso. Os professores reconhecem os direitos de aprendizagem, valorizam a ludicidade, compreendem a importância do protagonismo infantil e buscam planejar experiências alinhadas às orientações nacionais.

No entanto, persistem desafios relacionados à compreensão mais aprofundada dos campos de experiência, à articulação entre currículo municipal anterior e BNCC, à necessidade de formação continuada e ao suporte institucional.

Dessa forma, a análise permite afirmar que a efetivação da BNCC na Educação Infantil depende de um processo permanente de estudo, reflexão coletiva e acompanhamento pedagógico. Mais do que conhecer os termos do documento, é necessário compreender seus fundamentos teóricos, legais e pedagógicos, de modo que os direitos de aprendizagem e os campos de experiência se traduzam em práticas intencionais, contextualizadas e sensíveis às infâncias amazônicas.

Assim, a experiência da EMEI Raimunda de Oliveira Pinto contribui para ampliar a compreensão sobre a implementação da BNCC em realidades municipais da região Norte, demonstrando que a política curricular nacional só ganha sentido quando apropriada criticamente pelos sujeitos que constroem a escola no cotidiano.

Vozes docentes e apropriação da BNCC na Educação Infantil: evidências empíricas da EMEI Raimunda de Oliveira Pinto

A análise empírica desta seção fundamenta-se nos dados coletados junto aos professores da EMEI Raimunda de Oliveira Pinto, em São Félix do Xingu, PA, com o objetivo de compreender como os docentes interpretam os direitos de aprendizagem e os campos de experiência da BNCC e de que modo esses elementos repercutem no planejamento pedagógico.

As respostas foram tratadas por meio da análise de conteúdo de Bardin, contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material, codificação, categorização e interpretação. Além disso, a pesquisa utilizou a triangulação de Denzin (1978), confrontando os relatos docentes com a BNCC, a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Documento Curricular do Estado do Pará e a literatura especializada.

Os dados revelam, inicialmente, que os professores demonstram familiaridade com os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, , reconhecendo-os como princípios organizadores da prática pedagógica na Educação Infantil.

Um dos participantes afirma compreender esses direitos como “direitos básicos da criança dentro da sala de aula”, destacando que a escola deve assegurá-los por meio de atividades adequadas aos níveis de aprendizagem das crianças. Essa fala indica que a BNCC é percebida não apenas como documento normativo, mas como referência para garantir condições de desenvolvimento integral.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas é a associação entre os direitos de aprendizagem e a formação integral da criança. O Entrevistado/a 11 afirma que esses direitos garantem que todas as crianças tenham oportunidades de desenvolver-se integralmente por meio de experiências significativas na Educação Infantil.

De modo semelhante, o Entrevistado/a 10 relaciona tais direitos à aprendizagem ativa, participativa e significativa, favorecendo dimensões físicas, emocionais, sociais e cognitivas do desenvolvimento infantil. Esses fragmentos evidenciam que os professores vinculam a BNCC à concepção de criança como sujeito ativo, em consonância com a LDB e com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A compreensão dos direitos de aprendizagem também aparece ligada ao protagonismo infantil. O Entrevistado/a 07 afirma que esses direitos colocam a criança como protagonista de sua aprendizagem, garantindo experiências significativas que contribuem para seu desenvolvimento integral.

Essa percepção é relevante porque desloca a prática pedagógica de uma lógica centrada na transmissão de conteúdos para uma perspectiva em que a criança participa, escolhe, interage, expressa-se e constrói sentidos nas experiências escolares.

Outro elemento significativo é a compreensão de que os direitos de aprendizagem não devem ser trabalhados de maneira isolada. O Entrevistado/a

O8 afirma que, na Educação Infantil, esses direitos “acontecem simultaneamente nas brincadeiras e nas experiências planejadas pelo professor”.

Essa fala indica uma leitura integrada da BNCC, coerente com a proposta de organização curricular por experiências, e não por disciplinas fragmentadas. Ao reconhecer que brincar, conviver, explorar, participar, expressar e conhecer-se ocorrem de forma articulada, os docentes demonstram compreender a especificidade pedagógica da Educação Infantil.

A categorização realizada na dissertação organizou essas respostas em quatro núcleos principais: compreensão dos direitos de aprendizagem; integração simultânea dos direitos; protagonismo infantil e participação; e aplicação pedagógica.

No primeiro núcleo, aparecem fragmentos que reconhecem os direitos como fundamentos da ação docente. No segundo, destacam-se falas que apontam a prática interligada dos direitos nas experiências planejadas. No terceiro, evidencia-se a autonomia e a voz da criança. No quarto, a BNCC aparece vinculada ao planejamento das atividades e à organização do ensino.

No que se refere aos campos de experiência, os dados demonstram uma apropriação em processo. A pesquisa registrou respostas de 16 professores à pergunta sobre a compreensão clara dos campos de experiência da BNCC. Desse total, 56,3% afirmaram compreendê-los claramente, enquanto 43,8% declararam compreendê-los parcialmente.

Não houve respostas negativas. Esse resultado mostra que todos os participantes apresentam algum grau de conhecimento sobre os campos de experiência, mas também revela que quase metade dos docentes ainda manifesta insegurança conceitual ou operacional em relação à sua aplicação cotidiana.

Essa compreensão parcial é um dado importante, pois os campos de experiência exigem do professor uma reorganização do olhar pedagógico. Diferentemente de uma lógica disciplinar, eles demandam planejamento integrado, observação sensível das crianças e articulação entre experiências, linguagens, interações e brincadeiras. A dissertação aponta que professores

com compreensão parcial podem reproduzir práticas fragmentadas ou centradas em atividades isoladas, o que limita a integração dos direitos de aprendizagem e reforça a necessidade de formação continuada, supervisão pedagógica e materiais contextualizados.

As respostas sobre o planejamento pedagógico confirmam que a BNCC é utilizada como referência cotidiana pelos professores. O Entrevistado/a 15 afirma que a Base orienta seu planejamento diário, ajudando a definir objetivos, habilidades e atividades adequadas às crianças.

Já o Entrevistado/a 16 destaca que a BNCC influencia o planejamento ao orientar a definição dos objetivos de aprendizagem, das habilidades e das experiências a serem desenvolvidas, além de auxiliar na escolha de metodologias lúdicas, recursos pedagógicos e formas de avaliação.

A análise das respostas sobre os campos de experiência resultou em três categorias principais. A primeira foi “planejamento guiado pela BNCC”, com frequência de 12 respostas, indicando que os docentes reconhecem a Base como documento orientador do planejamento diário.

A segunda foi “integração de direitos e campos de experiência”, com 9 respostas, reunindo falas que articulam os direitos de aprendizagem aos campos de experiência. A terceira categoria foi “dificuldades e limitações”, com 3 respostas, indicando dúvidas na operacionalização ou adaptação curricular.

A triangulação dos dados reforça essa leitura. No núcleo “planejamento guiado pela BNCC”, aparecem falas como “por meio dela eu consigo planejar” e “o professor planeja as aulas considerando as habilidades e competências previstas pela BNCC”.

No núcleo “integração de direitos e campos”, os docentes afirmam que a BNCC ajuda a guiar o olhar para aquilo que a criança precisa vivenciar e que permite organizar experiências significativas, lúdicas e diversificadas. Já no núcleo “dificuldades e limitações”, surgem falas que revelam dúvidas na prática, como a percepção de que “as coisas se misturam muito” e a constatação de que nem sempre é possível executar o que foi planejado.

Esses dados permitem interpretar que a implementação da BNCC na EMEI Raimunda de Oliveira Pinto não se apresenta como simples adesão formal ao documento, mas como processo de apropriação progressiva.

Os professores reconhecem a Base como referência, utilizam seus princípios no planejamento e associam os direitos de aprendizagem ao desenvolvimento integral da criança. Contudo, as dificuldades aparecem quando é necessário transformar os conceitos em práticas concretas, especialmente na articulação entre campos de experiência, direitos de aprendizagem, realidade da turma, tempo disponível e recursos pedagógicos.

A pesquisa também evidencia que os desafios enfrentados pelos docentes não se limitam à compreensão conceitual da BNCC. Nas respostas sobre dificuldades de implementação, foram identificadas categorias como recursos materiais insuficientes, tempo e planejamento limitado, formação continuada inadequada, pouca participação da família, adaptação ao currículo e infraestrutura física.

Entre os fragmentos destacados, aparecem falas como “falta de recursos materiais, falta de suporte pedagógico”, “não possuímos tempo de preparar nossas aulas com qualidade” e “uma das principais dificuldades é adaptar as propostas da BNCC à realidade da turma”.

Essas evidências mostram que a compreensão docente da BNCC precisa ser analisada em relação às condições concretas de trabalho. Ainda que os professores reconheçam a importância dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência, sua aplicação depende de infraestrutura, recursos, tempo de planejamento, apoio pedagógico e formação continuada. Portanto, a efetivação da BNCC não pode ser atribuída exclusivamente ao esforço individual do professor, pois envolve responsabilidades institucionais e políticas públicas voltadas à Educação Infantil.

Por outro lado, os dados também revelam estratégias de resistência e reinvenção pedagógica. Diante das dificuldades, os professores relatam o uso de planejamento flexível, materiais concretos, recursos lúdicos, músicas, histórias, jogos, brincadeiras, materiais recicláveis, troca de experiências e

participação em formações. O Entrevistado/a 16, por exemplo, afirma que adapta as atividades conforme as necessidades e interesses das crianças, utilizando materiais concretos, músicas, histórias, jogos e brincadeiras para favorecer aprendizagens significativas.

A categorização das estratégias utilizadas pelos docentes identificou cinco eixos: formação continuada, planejamento flexível e colaborativo, adaptação e reciclagem de materiais, participação da família e utilização de recursos tecnológicos.

A categoria mais recorrente foi o planejamento flexível e colaborativo, com 10 menções, seguida de formação continuada e adaptação de materiais, ambas com 8 menções. Esses dados indicam que os professores não apenas identificam dificuldades, mas também mobilizam alternativas para garantir experiências mais próximas dos princípios da BNCC.

Em síntese, as evidências empíricas demonstram que a compreensão docente da BNCC na EMEI Raimunda de Oliveira Pinto é marcada por avanços, tensões e necessidades formativas. Os professores compreendem os direitos de aprendizagem como fundamentos da Educação Infantil, reconhecem a importância do protagonismo infantil e utilizam a BNCC como referência para o planejamento. Entretanto, a apropriação dos campos de experiência ainda se mostra parcial para parte significativa dos docentes, exigindo formação continuada, acompanhamento pedagógico e materiais didáticos contextualizados. Assim, a pesquisa revela que a BNCC se efetiva no cotidiano escolar por meio de negociações entre o currículo prescrito, as condições locais e a criatividade docente.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é compreendida e aplicada pelos professores da Educação Infantil na EMEI Raimunda de Oliveira Pinto, localizada na área urbana de São Félix do Xingu – PA.

A investigação partiu da problemática relativa à transição entre um currículo municipal anterior, elaborado em 2014, e as diretrizes nacionais estabelecidas pela BNCC, homologada em 2017. Nesse contexto, buscou-se compreender de que modo os docentes interpretam os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, como incorporam essas orientações ao planejamento pedagógico e quais desafios enfrentam no cotidiano escolar.

Os achados indicam que os professores reconhecem a BNCC como documento orientador da prática pedagógica e compreendem os direitos de aprendizagem, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, como fundamentos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Essa compreensão aparece vinculada à valorização da ludicidade, da participação ativa, da autonomia, da criatividade e do protagonismo infantil. A dissertação-base aponta que os docentes buscam incorporar esses direitos por meio de atividades lúdicas, projetos interdisciplinares e experiências que favorecem a interação e a construção de saberes pelas crianças.

No entanto, a análise também evidenciou que a implementação da BNCC ainda ocorre de forma progressiva e marcada por tensões. Embora os professores demonstrem conhecimento dos direitos de aprendizagem, a apropriação dos campos de experiência apresenta lacunas conceituais e metodológicas.

Os dados mostram que 56,3% dos professores afirmaram compreender claramente os campos de experiência, enquanto 43,8% indicaram compreendê-los parcialmente, o que revela a necessidade de aprofundamento formativo e acompanhamento pedagógico contínuo.

A pesquisa também demonstrou que o planejamento pedagógico da EMEI Raimunda de Oliveira Pinto é fortemente influenciado pela BNCC, mas sua efetivação plena encontra limites relacionados à infraestrutura, à escassez de materiais pedagógicos, ao tempo reduzido para planejamento, à participação familiar limitada e à dificuldade de adaptação entre o currículo municipal anterior e as novas orientações nacionais. Tais desafios confirmam que a implementação

curricular não depende apenas da adesão ao documento normativo, mas de condições institucionais, formativas e materiais que sustentem a prática docente.

Diante dessas limitações, os professores mobilizam estratégias de superação, como planejamento flexível, adaptação de materiais, uso de atividades lúdicas, projetos interdisciplinares, troca de experiências entre pares, formação continuada e envolvimento das famílias.

Essas ações revelam que a efetivação da BNCC ocorre em meio a negociações entre o currículo prescrito, as condições locais e a criatividade docente. Assim, a escola não aparece apenas como espaço de aplicação de políticas curriculares, mas como lugar de interpretação, mediação e reconstrução pedagógica.

Conclui-se que a BNCC tem contribuído para reorganizar o olhar dos professores sobre a Educação Infantil, especialmente ao reafirmar a centralidade da criança, das interações e das brincadeiras.

Contudo, sua implementação exige políticas públicas locais mais consistentes, voltadas à formação continuada, à melhoria da infraestrutura, à ampliação de recursos pedagógicos e à construção de processos coletivos de planejamento e acompanhamento curricular. O estudo reforça que a qualidade da Educação Infantil depende da articulação entre legislação, currículo, formação docente e condições concretas de trabalho.

A principal contribuição deste artigo está em deslocar a análise da BNCC para um contexto amazônico ainda pouco representado na produção acadêmica. Ao investigar a experiência da EMEI Raimunda de Oliveira Pinto, em São Félix do Xingu – PA, o estudo amplia a compreensão sobre como uma política curricular nacional é apropriada em realidades municipais específicas.

Desse modo, evidencia-se que a BNCC somente se torna significativa quando dialoga com os sujeitos, as culturas, os territórios e os desafios concretos das escolas.

Como limitação, destaca-se o fato de a investigação concentrar-se em uma única instituição, o que impede generalizações para toda a rede municipal ou para outros contextos da região Norte. Ainda assim, os resultados oferecem

subsídios relevantes para a Secretaria Municipal de Educação, para gestores escolares e para professores da Educação Infantil. Recomenda-se, para pesquisas futuras, ampliar o estudo para outras escolas urbanas e rurais, realizar observações prolongadas em sala de aula, acompanhar longitudinalmente os processos de formação docente e investigar o impacto das políticas municipais de currículo na efetivação dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência.

Portanto, a implementação da BNCC na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo contínuo, coletivo e contextualizado. Mais do que cumprir prescrições normativas, trata-se de construir práticas pedagógicas capazes de assegurar às crianças experiências significativas, integradas e humanizadoras.

Nesse percurso, a formação docente, o suporte institucional e a valorização das especificidades locais constituem elementos indispensáveis para que os direitos de aprendizagem se concretizem no cotidiano escolar.

Referências

ALENCAR, Kamilla Kelly Santos. *Aplicabilidade da BNCC na EMEI Raimunda de Oliveira Pinto, escola de Educação Infantil na área urbana de São Félix do Xingu – PA*. 2026. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Veni Creator Christian University, Florida, 2026.

BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; CONSED; UNDIME. *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2020.

COELHO, Regina Célia Machado. *Educação Infantil, currículo, BNCC: campos de experiência*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

DENZIN, Norman K. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill, 1978.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brincar e educação: a criança, a escola e o currículo*. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2017.

KRAMER, Sônia. *A criança e sua infância: memorial e resistência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, Sônia. A difícil arte de ser professor de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 117-132.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2012.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Documento Curricular do Estado do Pará: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Belém: SEDUC, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, Luciane Oliveira da. *Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO FÉLIX DO XINGU. Secretaria Executiva Municipal de Educação. *Estrutura Curricular da Educação Infantil*. São Félix do Xingu: SEMED, 2014.

SÃO FÉLIX DO XINGU. Secretaria Executiva Municipal de Educação. *Regimento Unificado das Escolas Municipais de São Félix do Xingu*. São Félix do Xingu: SEMED, 2014.

SÃO FÉLIX DO XINGU. Secretaria Executiva Municipal de Educação. *Matriz Curricular para Educação em Tempo Integral: Educação Infantil*. São Félix do Xingu: SEMED, 2024.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.