

A BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO DE ALAGOAS: REFLEXÕES A PARTIR DA VIVÊNCIAS NO PIBID

Daniela Ferreira da Silva¹

Thayany Pereira da Silva²

Leandra Karlla dos Santos Silva³

Samara Cavalcanti da Silva⁴

RESUMO

O presente estudo discorre acerca da prática pedagógica na Educação Infantil (EI) a partir das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contrastando-as com a realidade observada em um Centro de Educação Infantil (CEI), vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), localizado em Palmeira dos Índios-AL. A pesquisa parte da seguinte problemática: como a BNCC para a Educação Infantil é concretizada e problematizada na prática pedagógica, a partir da observação no PIBID? O objetivo geral é analisar as estratégias pedagógicas em sala de aula e a relação entre o planejamento docente e a implementação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC. Trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa, fundamentada na análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e em dez observações registradas em diário de campo, realizadas entre fevereiro e abril de 2025, em uma turma do Pré II composta por crianças de 4 a 5 anos. O referencial teórico baseia-se em autores como Saviani (2011), Libâneo (2017) e Vygotsky (1991), que contribuem para a reflexão sobre o papel do professor como mediador e a autonomia docente frente às diretrizes curriculares. Os resultados evidenciaram que, embora a BNCC ofereça diretrizes importantes para a garantia dos direitos de aprendizagem, sua efetivação ainda se encontra limitada, decorrente de prescrições curriculares e condições estruturais das instituições. Destaca-se a importância de uma leitura crítica da BNCC, reconhecendo a necessidade de assegurar a autonomia docente e de valorizar as práticas pedagógicas contextualizadas, lúdicas e significativas para as crianças. Desse modo, o estudo contribui para o debate sobre a implementação da BNCC na Educação Infantil e a sua relação com a prática docente no contexto escolar público.

Palavras-chave: Direitos de aprendizagem, desenvolvimento, prática pedagógica.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), thayany.silva.2023@alunos.uneal.edu.br.

² Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), daniela.silva.2023@alunos.uneal.edu.br.

³ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores de Penedo; Pós-graduação em Educação em Direitos Humanos e Diversidade pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Pós-graduada em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa, leandrakarlla@hotmail.com.

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Doutora em Educação pela UFAL; Professora Adjunta da UNEAL e orientadora do PIBID, samaramelo@uneal.edu.br.



INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu a partir da experiência vivenciada na graduação em Pedagogia, por meio da participação como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Durante as observações realizadas em um Centro de Educação Infantil (CEI), vinculado ao programa, na cidade de Palmeira dos Índios, emergiram diversas inquietações. Embora já tivéssemos tido contato com a realidade escolar, compreendemos que cada instituição possui suas especificidades, o que nos levou a refletir sobre as diferenças existentes entre os contextos educativos.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, e tem como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras. Além disso, nessa fase, o currículo deve ser organizado de modo que articule as experiências e os saberes das crianças com conhecimentos de culturas plurais, dialogando com a diversidade cultural do seu meio (Brasil, 2017).

Nesse sentido, a prática pedagógica na Educação Infantil precisa ser planejada, autônoma e sensível, de modo que o docente possa atuar como mediador entre o conhecimento elaborado e o contexto real das crianças. Conforme Saviani (2011), é possível situar a especificidade da prática educativa como processo intencional de formação humana, a partir da compreensão de que a educação, tendo sua natureza enquanto um trabalho não material, possui um produto que não se separa do ato de produção, concretizando-se nas próprias relações pedagógicas historicamente determinadas.

É nesse cenário que se insere a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que define direitos de aprendizagem e campos de experiência. Entretanto, a implementação da BNCC não é feita de maneira isolada: cada rede de ensino constrói seus próprios referenciais a partir das diretrizes nacionais propostas. No estado de Alagoas, o Referencial Curricular da Educação Infantil (2019) tem uma proposta curricular pautada na valorização das identidades, territorialidades e culturas locais, buscando articular as orientações da BNCC às realidades regionais. Desse modo, a presente pesquisa busca compreender como a BNCC dialoga com o currículo local, bem como compreender de que maneira ambos têm influência na prática pedagógica no



contexto observado.

Diante de sua amplitude e caráter prescritivo, surge o questionamento em torno desse documento: como a BNCC para a Educação Infantil é concretizada e problematizada na prática pedagógica, a partir da observação no PIBID?

O desenvolvimento do tema parte da análise da Educação Infantil a partir das observações realizadas no contexto do PIBID, com o objetivo de compreender como as práticas pedagógicas se concretizam na realidade escolar. Embora a BNCC forneça diretrizes amplas e estruturadas para os campos de experiências e direitos de aprendizagem, a prática cotidiana revela a diversidade de ritmos, interesses e contextos sociais das crianças.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo analisar as estratégias pedagógicas em sala de aula e a relação entre o planejamento docente e a implementação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC.

Sendo assim, o artigo está organizado em quatro seções principais. Após esta introdução, apresenta-se a discussão teórica, que aborda brevemente o percurso histórico da BNCC até sua implementação, bem como concepções sobre a Educação Infantil e o papel do professor. Na sequência, é apresentada a metodologia, explicitando o contexto da pesquisa, os instrumentos de observação e os procedimentos adotados. A terceira parte traz os principais resultados e discussões. Por fim, a quarta seção apresenta as considerações finais, destacando os resultados alcançados, as limitações do estudo e as contribuições para o campo da Educação Infantil.

PERCURSO HISTÓRICO DA BNCC ATÉ SUA IMPLEMENTAÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210, é o primeiro documento legal que prevê uma base comum para a Educação Básica: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Nos anos seguintes, de 1997 a 2000, avança-se na construção de documentos orientadores. Nesse período, são consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (1º a 5º ano), Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e o Ensino Médio, que, embora não tivessem caráter normativo se constituem como primeiro movimento de construção e unificação currículo em nível nacional (Brasil, [s.d.]).



Finalmente, para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica definida pela Constituição Federal de 1988 (art. 208, IV), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e pela Base Nacional Comum Curricular, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, além de ser um tempo e um espaço próprio para a infância, voltado à construção da identidade, da autonomia, de saberes, valores e formas de interação com o mundo (Brasil, 1996). Essa discussão ganha força, e, em 2008, é instituído o Programa Currículo em Movimento que visa, por meio do desenvolvimento do currículo da EI, melhorar a oferta e a qualidade do ensino.

No ano de 2009, esse processo ficou ainda mais intenso, a partir da resolução nº 5 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e da publicação Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), em 2010. Tais documentos passaram a orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino e das escolas.

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 26, alteração feita pela Lei 12.796 de 2013, define que os currículos de todas as etapas de ensino deveriam ter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada voltada às especificidades regionais, culturais e sociais. Nesse momento, a ideia de ter uma base comum deixou de ser apenas uma recomendação e passou a configurar-se como um compromisso legal de caráter obrigatório (Brasil, 2013). Diante disso, a seguir, serão apresentados alguns marcos importantes para a consolidação da BNCC.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) consolida definitivamente esse movimento, ao prever, em sua Meta 2 e em suas estratégias 2.1 e 2.2, a elaboração de, em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, uma proposta nacional de direitos e objetivos de aprendizagem para a Educação Básica.

- 2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;
- 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configuram a base nacional comum curricular do ensino fundamental (Brasil, 2014).



O PNE funciona como gatilho político e legal para a criação da Base, que é prevista de forma mais clara, determinando prazos e mecanismos, como a consulta pública nacional. A partir disso, iniciaram-se as articulações para a elaboração da BNCC, que passou por diversas fases até a versão promulgada.

O Ministério da Educação (MEC), em atendimento à determinação do PNE, iniciou a elaboração da BNCC, disponibilizando, no ano de 2015, a primeira versão para debate público. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2016, foi publicada uma segunda versão e, no ano seguinte, foi homologada a versão final da BNCC, abrangendo as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Brasil, [s.d.]). Em 2018, foi entregue a terceira versão da BNCC, contemplando a etapa do Ensino Médio, concluindo o documento para que ele pudesse atender a todas as etapas da Educação Básica (Brasil, [s.d.]).

A partir da homologação, deu-se início à implementação efetiva da BNCC, que se tornou um documento normativo e obrigatório. A Base estabelece competências, habilidades e direitos de aprendizagem que devem ser garantidos em todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, orientando a elaboração dos currículos estaduais e municipais, a revisão dos Projetos Políticos-Pedagógicos, a adaptação de materiais didáticos e a formação continuada de professores.

Contudo, embora a BNCC represente um marco importante para educação brasileira, sua implementação tem sido de forma desigual, marcada por limitações estruturais, dificuldades de formação docente e desafios de adequação à realidade de cada rede e instituição de ensino. Portanto, o percurso histórico da BNCC evidencia um processo que, ao passo que busca assegurar equidade e qualidade da educação em nível nacional, também tensiona a autonomia pedagógica e a diversidade cultural das práticas escolares locais.

A BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reconhecida pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento integral da criança, assegurando-lhe o direito à educação.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento integral da criança não é apenas



biológico ou natural, é mediado pela linguagem e pela interação, portanto, é histórico e social. Sobre esse aspecto, Saviani (2011) menciona que a educação é o ato de produzir, de modo intencional, em cada indivíduo, a humanidade historicamente construída pelo conjunto dos homens. Desse modo, ao pensar sobre a Educação Infantil, não se trata apenas de atender as necessidades imediatas das crianças, mas possibilitar sua inserção e contato com o universo cultural, científico e social acumulado historicamente.

A BNCC, homologada em 2017, marcou a consolidação de um vasto processo iniciado décadas antes, mas também trouxe à tona debates sobre a pertinência de um currículo nacional padronizado para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. Ao mesmo tempo que a BNCC estabelece orientações fundamentais para a Educação Infantil, delineando os direitos de aprendizagem e os campos de experiências como pilares centrais do currículo. Estes incluem: “O eu, o outro e o nós”, direcionado ao desenvolvimento da identidade, autonomia e convivência social; “Corpo, gestos e movimentos”, que estimula a percepção corporal e a coordenação motora; “Traços, sons, cores e formas”, relacionado à expressão artística e sensorial; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que favorece a linguagem, a comunicação e a imaginação; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, focado no pensamento lógico-matemático e na compreensão do mundo natural e social de aprendizagem e cuidado.

O brincar e a linguagem são aspectos fundamentais para a mediação das funções psicológicas superiores, e o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) proposto por Vygotsky (1991) e traduzido por Prestes (2010) ajuda na compreensão dos possíveis avanços no contato com o outro,

pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (Prestes, 2010, p. 173).

Portanto, a ZDI se refere à distância entre o estágio real de desenvolvimento que é determinado pela independência na resolução de problemas e o nível de desenvolvimento que ainda não está de fato amadurecido, que diz respeito à resolução de problemas mediada por adultos ou por indivíduos mais capacitados. Assim, ao vivenciar situações lúdicas mediadas, a criança ressignifica suas experiências e amplia



suas formas de pensar e agir.

O ingresso na creche ou na pré-escola significa é, na maioria das vezes, a primeira separação entre as crianças e suas famílias (Brasil, 2017). O contato direto com as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma do Pré II, composta por crianças de 4 a 5 anos, possibilitou refletir sobre o modo como os direitos de aprendizagem, em especial aqueles ligados à linguagem oral e escrita, são contemplados no planejamento e nas interações cotidianas. Nesse viés, a prática pedagógica deve articular ensino, aprendizagem, realidade social e a diversidade sociocultural, conforme defendido por Libâneo, Tirolí e Santos (2025).

A BNCC propõe uma abordagem que valoriza o brincar, a escuta e o protagonismo infantil como eixos estruturantes do processo educativo. As situações observadas, como rodas de conversa, contação de histórias e momentos de expressão verbal e corporal, revelam esforços dos docentes em alinhar a prática à proposta curricular. No entanto, também evidenciam limitações que vão desde a infraestrutura da unidade até a falta de condições para garantir plenamente a autonomia dos professores na organização de experiências significativas.

Nesse sentido, a vivência no PIBID contribui para uma formação docente mais crítica e consciente, ao permitir que os licenciandos analisassem a distância existente entre o que a BNCC propõe e o que de fato é possível realizar nas instituições públicas de Educação Infantil. Assim, reforça-se a importância de pensar a BNCC não como um modelo estanque, mas como um ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, que respeitem as infâncias e a realidade concreta das escolas.

Essa diversidade evidencia que a implementação das orientações curriculares não é homogênea, exigindo que os docentes adaptem estratégias e recursos para atender às necessidades individuais, promovendo, ao mesmo tempo, a aprendizagem coletiva e a interação social. A análise das observações permite refletir sobre os limites e as possibilidades de aplicação do documento em diferentes contextos de Educação Infantil.

Segundo Rolkouski (2018), a BNCC é resultado de um percurso de elaboração que envolve diversos documentos e programas anteriores, como o Direitos de Aprendizagem e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Entretanto, ao chegar à sua versão final, o documento assume contornos reducionistas, distanciando-se de concepções mais amplas de infância e da participação democrática que orientavam os debates preliminares. Tal mudança revela, em parte, o caráter de regulação que a BNCC



assumiu, priorizando competências e habilidades em detrimento de um projeto formativo.

Esse olhar dialoga com Dourado (2019), que coloca a BNCC no contexto de reformas neoliberais, em que políticas sociais são submetidas à lógica da homogeneização do currículo, da avaliação em larga escala e do Estado como regulador e centralidade. Nessa mesma direção, Libâneo, Tiroli e Santos (2025) observam que a Base e a BNC-formação reforçam uma política regulatória que tende a limitar a autonomia docente, impondo um currículo de caráter técnico e prescritivo que nem sempre está de acordo com a realidade concreta das escolas públicas brasileiras. Desse modo, a BNCC se enquadra mais como instrumento de padronização e menos como uma referência construída coletivamente, alinhado a interesses políticos e econômicos globais.

Na Educação infantil, essa contradição é vista de modo mais visível. Barbosa, Silveira e Soares (2019; 2021) chamam atenção para o risco de homogeneizar a infância, uma visão imposta pela BNCC, na qual reduz a pluralidade cultural e social a uma lista de competências universalizadas. Para os autores, a infância deveria ser vivenciada como um tempo de alegria, ludicidade e expressão cultural, porém a normatividade da Base tende a subordinar esses aspectos a um currículo técnico, orientado por metas de aprendizagem definidas previamente. Esse aspecto revela o embate entre regulação e autonomia docente: por um lado, a BNCC procura assegurar direitos de aprendizagem para todas as crianças; por outro lado, ela pode restringir a liberdade dos docentes na questão de elaborar práticas contextualizadas e sensíveis ao contexto em que se encontram.

Faria e Oliveira (2024) reforçam essa crítica ao demonstrar que a Base interfere diretamente na prática docente na Educação Infantil, podendo promover uma abordagem instrumentalizada e técnica da educação e esvaziando a autonomia do professor. Tal perspectiva contrária a compreensão do cuidado, do brincar, da socialização e do desenvolvimento cultural em sentido amplo.

Desse modo, ao mesmo tempo em que a BNCC se apresenta como um marco regulatório que busca garantir direitos de aprendizagem e a equidade na Educação Infantil, ela também carrega contradições estruturais. Com o seu caráter prescritivo, pode reduzir a diversidade de práticas e limitar a autonomia pedagógica, pondo em risco a valorização da infância. De acordo com Saviani (2011), Vygotsky (1991) e Libâneo (2017), entende-se que a Educação Infantil é mais que apenas um cumprimento de



diretrizes normativas, é um espaço de mediação cultural, ludicidade e desenvolvimento crítico, articulando a teoria e a prática em diálogo com a realidade concreta das escolas.

É nesse contexto que buscou-se, neste trabalho, analisar como as diretrizes da BNCC para a Educação Infantil, principalmente no que se refere aos direitos de aprendizagem, e ao campo da linguagem, concretizam-se na prática pedagógica de um Centro de Educação Infantil (CEI), vinculado ao PIBID. A observação da realidade escolar se torna essencial para compreender se os pressupostos normativos da BNCC dialogam ou não com as condições concretas de ensino e aprendizagem proporcionadas pelos docentes e vivenciadas pelas crianças.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a construção deste artigo é de natureza qualitativa, a qual consiste em “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 11). Caracterizada-se também como pesquisa de campo, uma vez que os dados foram recolhidos no campo, em contraste com pesquisas realizadas em locais controlados pelos pesquisadores (Bogdan; Biklen, 1994).

O percurso metodológico partiu da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com referenciais teóricos que sustentam a discussão. Essa abordagem possibilitou compreender as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil, relacionando teoria e prática, a fim de levantar reflexões acerca dos desafios e das potencialidades observados.

Lócus de pesquisa: levantamento de informações

O presente estudo foi desenvolvido em um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado no município de Palmeira dos Índios-AL, no período de fevereiro a abril de 2025. A escolha deste local justifica-se por estar vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UNEAL), possibilitando a aproximação entre a teoria estudada na Universidade e a prática pedagógica vivenciada no CEI.

A coleta de dados foi realizada por meio de observações sistemáticas, que ocorreram no período de fevereiro e abril de 2025, registradas em diário de campo e complementadas pela análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, buscando identificar como as diretrizes da BNCC se materializam no cotidiano escolar.



O público participante é constituído por uma turma do Pré II, composta por crianças entre 4 e 5 anos de idade, além da professora regente e duas auxiliares pedagógicas, cujas práticas pedagógicas foram a principal fonte de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define a Educação Infantil como uma fase crucial para o desenvolvimento integral, levando em consideração os aspectos físicos, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança. Segundo o documento “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 42).

Nessa perspectiva, a BNCC propõe que a aprendizagem deve ser mediada por brincadeiras e interações, em consonância com os direitos de aprendizagem e os campos de experiências. Para melhor compreender como esses princípios se concretizam no contexto local, foi realizada uma análise comparativa entre a BNCC, o Referencial Curricular da Educação Infantil de Alagoas (2019) e o Projeto-Político-Pedagógico (PPP) do CEI de Palmeira dos Índios - AL, campo da pesquisa. Tal comparação permitiu identificar convergências e divergências entre as diretrizes curriculares nacionais e as práticas pedagógicas locais.

Quadro 1 - Análise comparativa entre a BNCC, o Referencial Curricular de Alagoas e o Projeto-Político-Pedagógico do CEI

Eixos de Análise	BNCC (2017)	Referencial Curricular de Alagoas (2019)	PPP do CEI (2023)
Concepção de Educação Infantil	Define a EI como primeira etapa da Educação Básica voltada ao desenvolvimento integral.	Reitera a BNCC, enfatizando a cultura local e os saberes regionais.	Entende a EI como base do processo educativo, com foco no brincar e nas interações.
Eixos estruturantes da Prática Pedagógica	Brincadeiras e interações como meios de construção do conhecimento.	Mantém os mesmos eixos, integrando vivências culturais alagoanas.	Valoriza o lúdico e a socialização, mas prioriza atividades dirigidas.
Curriculo e campo de experiência	Organizado em cinco campos de experiências e direitos de aprendizagem.	Propõe contextualização conforme territórios e culturas locais.	Adota os campos da BNCC, mas enfatiza temas comemorativos e alfabetização inicial.
Papel do professor	Mediador do processo de ensino-aprendizagem.	Parceiro experiente que acolhe, intervém e propõe	Mediador e provocador de situações de



		novas experiências.	aprendizagem.
Autonomia docente	Prevê flexibilidade curricular, mas não trata diretamente da autonomia..	Defende planejamento adaptado ao contexto local.	Reconhece a importância da autonomia, mas o planejamento segue as diretrizes da rede municipal.
Relação com a comunidade	Valoriza o diálogo escola-família-comunidade como parte do processo educativo.	Reforça a corresponsabilidade entre escola e comunidade.	Incentiva a participação familiar, porém de forma limitada às ações da escola.

Fonte: autores (2025).

O quadro evidencia que os três documentos partilham fundamentos teóricos semelhantes quanto à importância das interações, da brincadeira e da mediação. Todavia, há diferenças notáveis na forma como esses princípios são efetivados.

Enquanto a BNCC estabelece parâmetros gerais e a necessidade de flexibilidade curricular, o Referencial Curricular de Alagoas (2019) propõe uma contextualização das práticas com base nas culturas locais e regionais, reforçando a importância de colocar a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. Já o PPP do CEI traduz essas orientações em uma rotina pedagógica estruturada, marcada por atividades dirigidas e pela predominância de temas comemorativos.

Essas constatações dialogam com a perspectiva de Saviani (2011), que compreende que deve-se articular teoria e prática, de modo que a aprendizagem esteja num constante diálogo com a realidade concreta e com as necessidades pedagógicas. No contexto do CEI, notou-se que a professora busca alinhar-se às diretrizes da BNCC, porém enfrenta limites institucionais que restringem a autonomia e a possibilidade de inovação pedagógica.

Além disso, foi possível notar, durante as observações realizadas no âmbito do PIBID, práticas que expressam a mediação docente e o compromisso com a aprendizagem significativa. Um exemplo disso ocorreu durante o terceiro dia de observação, no qual

A professora propôs que as crianças se sentassem no chão para que ela pudesse ler um poema “o nome da gente” de Pedro Bandeira. Fez um momento de roda de conversa para que eles participassem mais, depois, de volta aos seus lugares, ela entregou a ficha com o nome de cada um, no momento da entrega ela mostrava duas fichas e a criança deveria pegar a que correspondesse ao seu nome, entregou também canetinhas para que pudesse escrever na ficha, enquanto as crianças pintavam uma parte da atividade, a professora espalhou várias letras



em sua mesa e as crianças deveriam pegar as letras de seu nome até formá-lo, para depois montar um ‘corpo’ numa folha de color set. (Diário de campo, 12 mar. 2025).

Nesse caso, a construção da identidade se entrelaçou com a apropriação da escrita inicial, o que se correlaciona com o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Além dessa, outras atividades lúdicas e temáticas também foram observadas, por exemplo, quando a professora promoveu atividades que estimulavam a interação entre as crianças, como o “Bingo das Letras”. Nesse momento, observou-se que as crianças ajudavam umas às outras a identificar as letras sorteadas, demonstrando aprendizagens que surgiram da troca social.

No entanto, verificou-se atividades atreladas a datas comemorativas. Durante o carnaval, por exemplo, “a proposta para a culminância foi que todos viessem fantasiados, houve um momento no qual elas puderam brincar livremente no parque, depois a rotina ocorreu normalmente” (Diário de campo, 28 fev. 2025). Momentos como esse evidenciam que o brincar é utilizado como prática pedagógica, mas ainda é condicionado ao calendário escolar e não plenamente assumido como eixo estruturante, conforme proposto pela BNCC.

No que diz respeito à autonomia docente, tanto a BNCC quanto o Referencial de Alagoas (2019) reconhecem a necessidade de adaptação curricular às realidades locais, mas não tratam explicitamente da liberdade de criação pedagógica. Já o PPP do CEI demonstra que o planejamento segue as recomendações da Secretaria Municipal de Educação, o que limita a flexibilidade e a tomada de decisão dos professores. Essa análise reforça a concepção de Barbosa, Silveira e Soares (2019; 2021), ao alertarem sobre o risco de que os currículos reguladores tendem a homogeneizar as práticas educativas, desconsiderando a pluralidade cultural, a especificidade das infâncias e reduzindo a autonomia docente.

Outro aspecto que também afeta a prática pedagógica é a estrutura da instituição. A sala do CEI em questão é “aparentemente pequena para comportar 23 alunos e 3 professoras (e nós pibidianas). Possui um solário, espaço fora da sala de aula, para as crianças brincarem e é compartilhado com outra sala, assim como as demais salas da escola” (Diário de campo, 26 fev. 2025). Esse é um cenário que reforça a crítica de Libâneo (2017), quando afirma que o trabalho pedagógico não ocorre em terreno neutro, mas condicionado pelas realidades materiais da escola.

Por fim, menciona-se que a vivência no PIBID proporcionou aos licenciandos



uma compreensão ampliada da realidade escolar e dos desafios que se fazem presentes ao implementar a BNCC nas práticas pedagógicas. Foi possível notar um compromisso pedagógico genuíno por parte da professora e das suas auxiliares. Contudo, também foi possível evidenciar tensões entre o currículo prescrito e o praticado, especialmente quanto à autonomia, ao lúdico e à contextualização cultural.

Logo, a análise dos resultados demonstra que, embora os documentos curriculares enfatizem a importância da ludicidade e da autonomia docente, a prática observada ainda se mostra marcada por prescrições institucionais e limitações estruturais. Para que a BNCC e o Referencial Curricular de Alagoas se efetive, em sua totalidade, é indispensável assegurar condições reais de trabalho, valorização da formação docente e espaços de escuta pedagógica que permitam ao professor exercer, de fato, sua autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem a função de promover o desenvolvimento integral das crianças, articulando o cuidar e o educar (Brasil, 2017). Partindo desse entendimento, neste estudo, buscou-se analisar como as diretrizes da BNCC se concretizam na prática pedagógica de um Centro de Educação Infantil vinculado ao PIBID, em diálogo com o Referencial Curricular de Alagoas e o Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Os resultados demonstram que, embora os documentos apresentem princípios convergentes, no que se refere ao valor das interações e da mediação docente, a efetivação dessas propostas enfrenta limitações à autonomia pedagógica e às condições estruturais da instituição.

A partir das observações, evidenciou-se práticas comprometidas com os direitos de aprendizagem e a ludicidade, mas também mostraram a presença de um currículo prescritivo, que tende a diminuir a liberdade criativa do professor. A análise do PPP demonstrou que o planejamento ainda é guiado por temas fixos e orientações normativas, o que reduz as possibilidades de contextualização de experiências e de valorização da cultura local. Tais atestações reforçam a importância de compreender a BNCC como um documento de referência flexível, capaz de orientar e não engessar as práticas pedagógicas.

Desse modo, este estudo evidenciou a importância de repensar políticas que garantam condições estruturais melhores e formação continuada de professores, de



maneira que os princípios da BNCC possam ser efetuados de forma crítica, contextualizada e sensível às infâncias reais. Nesse sentido, novas questões surgem para a pesquisa e a prática: como equilibrar regulação curricular e liberdade pedagógica? De que modo as políticas públicas podem favorecer a construção de currículos mais críticos, inclusivos e culturalmente sensíveis, capazes de visibilizar múltiplas infâncias brasileiras?

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. **Referencial Curricular de Alagoas: Educação Infantil**. SEDUC/AL, 2019.

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**, v. 13, n. 25, p. 77, 5 ago. 2019.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M; SOARES, M. A. Educação infantil e currículo. **Debates em educação**, v. 13, n. 33, p. 74–93, 22 dez. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Histórico da BNCC**. Base Nacional Comum Curricular, s.d. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 07 out. 2025.

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

BRASIL. **PNE - Plano Nacional de Educação** - Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 30 out. 2025.

FARIA, M. E. L.; OLIVEIRA, S. Implicações da BNCC na prática pedagógica dos professores da educação infantil. **Revista Plurais**, v. 14, n. Fluxo Cont, p. 573–585, 2024.



LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, J. C.; TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. J. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo - A educação no século XXI: para que servem as escolas? **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1–30, 2025.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. 2010, 295 f. Tese de doutorado - Faculdade de Educação, Brasília, 2010.

ROLKOUSKI, E. Dos direitos de aprendizagem e do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa à Base Nacional Comum Curricular: o caso da alfabetização matemática. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 119–131, 30 abr. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

