

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v2i3.76>

Approved: 03/09/2025

Políticas Públicas para a Primeira Infância, Currículos e os Desafios da Formação Docente na Implementação da BNCC

Public Policies for Early Childhood, Curricula, and the Challenges of Teacher Training in the Implementation of the BNCC

Políticas públicas para la primera infancia, planes de estudio y los retos de la formación docente en la implementación del BNCC

Aline Rodrigues Olavio

Centro de Ensino Superior de Vitória
Especialista em Educação Especial/Inclusiva
Vitória, Espírito Santo, Brasil
E-mail: alinelivial@hotmail.com

RESUMO

A Educação Infantil consolidou-se como etapa fundamental do desenvolvimento humano e como direito assegurado pela legislação brasileira, sobretudo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e do Marco Legal da Primeira Infância. Entretanto, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia tensões entre a normatividade do documento e as condições reais das redes municipais de ensino. Este artigo tem como objetivo analisar as políticas públicas destinadas à primeira infância e os desafios enfrentados pela formação docente na efetivação da BNCC. Para tanto, realizou-se pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em autores como Kramer, Nóvoa, Imbernón, Oliveira, Campos e Nunes, além de documentos normativos. Os resultados apontam avanços na formulação de políticas voltadas à primeira infância, mas revelam lacunas na formação docente, marcada por fragmentação e ausência de integração com a prática escolar. Conclui-se que a efetividade da BNCC depende de políticas públicas articuladas, currículos contextualizados e processos de formação docente contínuos e críticos, capazes de assegurar práticas pedagógicas inclusivas, democráticas e coerentes com a pluralidade das infâncias brasileiras.

Palavras-chave: educação infantil, bncc, políticas públicas, currículo, formação docente.

ABSTRACT

Early Childhood Education has been consolidated as a fundamental stage of human development and as a right guaranteed by Brazilian legislation, especially through the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the Legal Framework for Early Childhood. However, the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) highlights tensions between the normative prescriptions of the document

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v2i3.76>

Approved: 03/09/2025

and the real conditions of municipal school systems. This article aims to analyze public policies for early childhood and the challenges faced by teacher education in implementing the BNCC. A qualitative, bibliographic, and documentary research was conducted, based on authors such as Kramer, Nóvoa, Imbernón, Oliveira, Campos, and Nunes, as well as normative documents. The results point to advances in policy formulation for early childhood but reveal gaps in teacher education, marked by fragmentation and lack of integration with school practices. It is concluded that the effectiveness of the BNCC depends on articulated public policies, contextualized curricula, and continuous and critical teacher education processes, capable of ensuring inclusive, democratic, and culturally responsive pedagogical practices.

Keywords: early childhood education, BNCC, public policies, curriculum, teacher training.

RESUMEN

La Educación Infantil se consolidó como una etapa fundamental del desarrollo humano y como un derecho garantizado por la legislación brasileña, especialmente a partir de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil y del Marco Legal de la Primera Infancia. Sin embargo, la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) evidencia tensiones entre la normatividad del documento y las condiciones reales de las redes municipales de enseñanza. Este artículo tiene como objetivo analizar las políticas públicas destinadas a la primera infancia y los desafíos que enfrenta la formación docente en la aplicación de la BNCC. Se realizó una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico y documental, fundamentada en autores como Kramer, Nóvoa, Imbernón, Oliveira, Campos y Nunes, además de documentos normativos. Los resultados señalan avances en la formulación de políticas para la primera infancia, pero revelan vacíos en la formación docente, marcada por la fragmentación y la falta de integración con la práctica escolar. Se concluye que la efectividad de la BNCC depende de políticas públicas articuladas, currículos contextualizados y procesos de formación docente continuos y críticos, capaces de garantizar prácticas pedagógicas inclusivas, democráticas y coherentes con la pluralidad de las infancias brasileñas.

Palabras clave: educación de la primera infancia, BNCC, políticas públicas, currículo, formación docente.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, no Brasil, passou a ocupar posição de centralidade nas políticas públicas a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que a reconheceram como primeira etapa da educação

básica. Este reconhecimento foi fortalecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que conferiram à criança o estatuto de sujeito de direitos, e pelo Marco Legal da Primeira Infância, que instituiu parâmetros intersetoriais de proteção e cuidado. Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, surgiu como instrumento normativo de caráter universalizante, com a intenção de assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças brasileiras.

Entretanto, a implementação da BNCC na Educação Infantil evidencia tensões complexas. Por um lado, há a promessa de unificação de princípios pedagógicos que visam reduzir desigualdades educacionais. Por outro, observa-se a dificuldade de traduzir tais orientações em práticas escolares efetivas, sobretudo em redes municipais, onde a infraestrutura, as condições de trabalho e a formação docente nem sempre estão alinhadas às exigências da política curricular. Essa contradição revela um paradoxo fundamental: a normatividade do documento convive com a diversidade social, cultural e regional que marca a infância no Brasil.

A formação de professores constitui, nesse contexto, o elemento decisivo para a efetividade das políticas públicas. Pesquisadores apontam que sem processos formativos contínuos, contextualizados e críticos, o risco é transformar a BNCC em mera prescrição normativa, desvinculada das realidades escolares. O desafio que se impõe é o de articular políticas públicas consistentes com currículos vivos, construídos coletivamente e fundamentados na escuta das crianças e de seus contextos, de modo a preservar a pluralidade das infâncias e a valorização da prática docente.

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo analisar criticamente as políticas públicas destinadas à primeira infância e os desafios da formação docente na implementação da BNCC, considerando seus avanços normativos e os limites impostos pelas condições reais de efetivação. Busca-se, assim, oferecer uma reflexão que contribua para o debate acadêmico e para a consolidação de práticas pedagógicas democráticas, inclusivas e socialmente referenciadas na Educação Infantil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância consolidou-se, no Brasil, como objeto central das políticas educacionais a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado. Nesse marco, o acesso à Educação Infantil, antes restrito a iniciativas assistencialistas, passou a integrar a esfera da educação básica, sendo posteriormente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996). Essa legislação representou um divisor de águas ao reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, devendo ser oferecida em creches e pré-escolas, em articulação com os princípios do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

A partir desse fundamento, outros instrumentos normativos vieram a reforçar a centralidade da infância como prioridade das políticas públicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009 e consolidadas em publicações de 2012 pelo Ministério da Educação, estabeleceram parâmetros claros para a organização pedagógica da Educação Infantil, orientando a formulação de propostas pedagógicas centradas no brincar, na convivência e na interação como eixos estruturantes. Segundo Kramer (2011), esse movimento representa a conquista de um novo paradigma, no qual a criança deixa de ser concebida como um “vir a ser” e passa a ser reconhecida em sua condição de sujeito histórico, cultural e de direitos.

Outro marco de grande relevância foi a promulgação da Lei nº 13.257/2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, que estabeleceu um conjunto de princípios intersetoriais para o atendimento à criança de 0 a 6 anos. Essa legislação ampliou a compreensão da infância para além do espaço escolar, convocando saúde, assistência social, cultura e direitos humanos a atuarem de forma integrada. Como destaca Campos (2021), a intersetorialidade prevista no Marco Legal revela o entendimento de que a infância não pode ser reduzida a uma dimensão escolarizada, mas exige uma

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v2i3.76>

Approved: 03/09/2025

abordagem integral que envolva todas as condições que favorecem o desenvolvimento humano.

No entanto, a materialização desses avanços normativos enfrenta contradições. Embora a legislação brasileira esteja entre as mais avançadas da América Latina no que tange à proteção dos direitos da criança, persistem desigualdades no acesso e na qualidade do atendimento ofertado. Campos (2021) adverte que a mera existência de marcos legais não garante sua efetividade, sobretudo quando a formação docente e as condições de trabalho permanecem insuficientes para atender às exigências estabelecidas pelos documentos oficiais. Nesse sentido, o hiato entre as prescrições normativas e a prática concreta constitui uma das maiores tensões da política educacional contemporânea.

A literatura especializada enfatiza, ainda, que a implementação das políticas públicas para a primeira infância deve considerar a pluralidade cultural e regional do Brasil. Kramer (2006) lembra que não se pode falar de “infância” no singular, mas sim de “infâncias”, no plural, pois cada criança é atravessada por contextos socioculturais que moldam sua experiência de aprender e de viver. Assim, uma política curricular nacional precisa contemplar a diversidade das realidades locais, evitando a reprodução de modelos homogêneos que desconsideram as especificidades históricas e culturais.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos exige, portanto, uma política pública que seja mais do que enunciados legais. Ela deve ser vivida na concretude das práticas escolares e sociais, integrando dimensões pedagógicas, afetivas e culturais. Nunes (2012), ao analisar os currículos da Educação Infantil como redes de sentidos compartilhados, reforça que a política pública só adquire legitimidade quando traduzida em práticas coletivas que envolvem crianças, professores, famílias e comunidades. Esse olhar amplia a compreensão de que a legislação deve ser constantemente reinterpretada e ressignificada no cotidiano, sob pena de se tornar um documento normativo distante da realidade.

Dessa forma, as políticas públicas para a primeira infância configuram-se como um campo em permanente disputa. De um lado, representam conquistas históricas ao inscrever a infância como prioridade absoluta da agenda nacional. De outro, evidenciam

os limites de um sistema educacional que ainda não conseguiu garantir a universalidade do atendimento com qualidade social. O desafio que se coloca é o de construir mecanismos que aproximem norma e prática, assegurando que os direitos inscritos em documentos oficiais se materializem em experiências pedagógicas concretas, sustentadas por currículos vivos e formação docente contínua.

2.2 CURRÍCULO, BNCC E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O debate sobre currículo na Educação Infantil ganhou maior evidência com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, documento que consolidou a intenção de uniformizar direitos de aprendizagem e desenvolvimento em nível nacional. Estruturada em cinco campos de experiências — “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” —, a BNCC sustenta a concepção da criança como sujeito de direitos, cuja aprendizagem se dá na interação, no brincar e nas múltiplas linguagens (Brasil, 2017). Contudo, esse esforço de padronização trouxe também tensões, especialmente quanto ao respeito à diversidade cultural e à autonomia das redes e instituições escolares.

Kramer (2006) argumenta que o currículo não deve ser entendido como um manual prescritivo, mas como um espaço político e social de construção coletiva. Em análise mais recente, a autora defende que a infância deve ser pensada em sua pluralidade, rejeitando visões homogêneas que desconsiderem a complexidade da vida social e cultural das crianças (Kramer, 2011). Essa perspectiva dialoga criticamente com a BNCC, ao reconhecer que, embora o documento busque reduzir desigualdades, pode incorrer em práticas homogeneizadoras caso sua implementação seja acrítica e descontextualizada.

A pluralidade das infâncias brasileiras exige que o currículo seja continuamente reinterpretado, considerando as condições locais e as experiências culturais das comunidades. Oliveira (2014) sublinha que a Educação Infantil deve integrar múltiplas linguagens — oral, corporal, musical, plástica, matemática — como forma de assegurar

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v2i3.76>

Approved: 03/09/2025

o desenvolvimento integral. Tal perspectiva amplia a concepção curricular ao reconhecer que as crianças produzem cultura e constroem saberes em interações diversas, ultrapassando limites tradicionais de disciplinas ou conteúdos fragmentados.

Nesse horizonte, a pesquisa de Nunes (2012) introduz uma contribuição essencial ao conceber os currículos da Educação Infantil como redes de sentidos-produções compartilhadas com as crianças. Essa concepção desloca a noção de currículo de um documento normativo para um processo dinâmico, no qual crianças, professores e comunidade produzem significados de forma coletiva. Esse olhar reforça a ideia de que a BNCC, para ser efetiva, deve ser vivida como campo de criação e não apenas como prescrição a ser cumprida.

O paradoxo central, portanto, consiste em conciliar a proposta de universalização da BNCC com a riqueza da diversidade cultural e social que atravessa as escolas brasileiras. Campos (2021) observa que a universalização do acesso e a normatização de direitos só se tornam efetivas quando articuladas à qualidade pedagógica e à valorização docente, pois um currículo só ganha vida quando sustentado por práticas reflexivas e críticas. Dessa forma, o desafio não está na existência de um documento nacional, mas em sua apropriação crítica pelas instituições e educadores, de modo que se torne um instrumento de equidade e inclusão, e não de padronização.

Diante disso, o debate sobre currículo e BNCC exige compreender que cada contexto escolar deve ressignificar o documento, preservando a singularidade das crianças e promovendo práticas pedagógicas democráticas. A diversidade das infâncias brasileiras não é obstáculo à implementação da BNCC, mas sua condição de possibilidade: é nesse diálogo com a pluralidade que o currículo pode se transformar em espaço de emancipação, onde a educação infantil se afirma como direito, cidadania e produção cultural.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

A análise da BNCC no âmbito da Educação Infantil evidencia que sua concretização depende de maneira decisiva da qualidade da formação dos professores. Não basta que o docente domine conceitos e prescrições normativas; é indispensável que disponha de instrumentos para refletir criticamente sobre sua prática e para estabelecer relações consistentes entre teoria e experiência cotidiana. Como assinala Imbernón (2011), a formação profissional não deve assumir a forma de ações pontuais ou meramente transmissivas, mas constituir-se em processo contínuo, situado nos contextos reais e capaz de preparar o educador para enfrentar as incertezas e desafios inerentes ao fazer pedagógico. Sob essa perspectiva, a formação acompanha toda a trajetória docente, convertendo-se em eixo estruturante de sua identidade e de sua capacidade de ressignificar as políticas curriculares.

A valorização do professor como sujeito de saber e protagonista da prática curricular é igualmente defendida por Nóvoa (1995), ao sustentar que não há reforma educacional bem-sucedida sem professores reconhecidos em sua centralidade. Para o autor, a profissionalização docente demanda condições de autonomia, participação e reconhecimento social, de modo que as políticas educacionais não sejam impostas verticalmente, mas construídas em diálogo com os educadores. Tal perspectiva é fundamental para a implementação da BNCC, pois sua tradução em práticas pedagógicas só se torna possível quando os professores participam ativamente do processo de ressignificação curricular.

Entretanto, os estudos de Gatti et al. (2019) revelam fragilidades persistentes na formação inicial e continuada de professores no Brasil. Segundo a pesquisa, prevalecem programas fragmentados, com pouca articulação entre teoria e prática e insuficiente integração com os desafios concretos das escolas. Essa lacuna compromete a efetividade de políticas como a BNCC, que exige formação sólida para que os docentes consigam transitar entre os princípios normativos do documento e as especificidades das realidades locais. O risco, como adverte Kramer (2011), é transformar a BNCC em mera formalidade burocrática, sem impacto significativo na qualidade do processo educativo.

Além disso, a formação docente precisa incorporar a dimensão da diversidade. Oliveira (2014) destaca que o reconhecimento das múltiplas linguagens da criança só é possível quando o professor se encontra preparado para trabalhar com propostas pedagógicas inclusivas, que valorizem a cultura, a ludicidade e o protagonismo infantil. Nesse sentido, a formação deve habilitar os educadores a construir currículos que dialoguem com as especificidades socioculturais, superando a visão homogênea e respeitando as diferentes infâncias.

A contribuição de Nunes (2012) reforça essa perspectiva ao defender que os currículos são redes de sentidos compartilhadas, produzidas no cotidiano da Educação Infantil. Para que o professor se reconheça como autor nesse processo, é necessário que a formação não apenas transmita prescrições, mas promova práticas investigativas, coletivas e reflexivas. Esse modelo de formação favorece a autonomia docente e amplia a capacidade de ressignificar a BNCC em cada contexto escolar.

Os desafios da formação docente diante da BNCC não se resumem à apropriação de conteúdos normativos. Trata-se de construir percursos formativos que sejam contínuos, dialógicos e contextualizados, capazes de preparar os professores para mediar as tensões entre universalização e diversidade. Assim, a formação docente se apresenta como o elo vital entre a política curricular e sua concretização em práticas pedagógicas significativas, constituindo-se como condição indispensável para que a Educação Infantil cumpra seu papel de assegurar direitos, promover inclusão e fortalecer a democracia no espaço escolar.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em revisão de literatura. Segundo Minayo (2016), a abordagem qualitativa permite compreender fenômenos sociais em suas múltiplas dimensões, possibilitando a análise crítica de discursos, práticas e concepções presentes nos textos acadêmicos e documentos oficiais. No caso da Educação Infantil, tal

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v2i3.76>

Approved: 03/09/2025

perspectiva revela-se essencial para examinar as políticas públicas destinadas à primeira infância e os desafios da formação docente diante da implementação da BNCC.

A revisão de literatura foi realizada a partir de livros, artigos científicos e teses que tratam de temáticas centrais ao estudo: políticas públicas para a primeira infância, currículo e diversidade na Educação Infantil, formação docente e implementação da BNCC. Foram considerados autores clássicos, como Nóvoa (1995) e Imbernón (2011), bem como produções contemporâneas, como Campos (2021), Gatti et al. (2019), Oliveira (2014), Kramer (2006; 2011) e Nunes (2012). Além da literatura acadêmica, integraram-se à análise documentos normativos fundamentais, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009; 2012), o Marco Legal da Primeira Infância (2016) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

A análise dos materiais coletados foi realizada à luz da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que permite identificar categorias e eixos de interpretação nos textos. Desse modo, foram definidos três eixos principais: (i) políticas públicas para a primeira infância, (ii) currículo, BNCC e diversidade, e (iii) formação docente. Esses eixos nortearam a leitura crítica e a sistematização dos dados, possibilitando articular a produção acadêmica com a legislação e os desafios atuais da prática educacional.

Optou-se pela revisão de literatura como estratégia metodológica porque este estudo não tem como objetivo produzir dados empíricos, mas sim sistematizar e problematizar o conhecimento já consolidado na área. Essa escolha justifica-se pelo caráter ainda recente da BNCC e pela necessidade de compreender como a literatura e os marcos legais dialogam com sua implementação na Educação Infantil. Assim, a metodologia adotada sustenta uma análise crítica, voltada para identificar avanços, lacunas e perspectivas na articulação entre políticas públicas, currículo e formação docente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v2i3.76>

Approved: 03/09/2025

A análise da literatura e dos documentos normativos revelou resultados expressivos no que se refere ao processo de consolidação das políticas públicas para a primeira infância no Brasil. Identificou-se que, a partir da Constituição Federal de 1988, a criança passou a ocupar lugar central nas agendas estatais, culminando em instrumentos como a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009; 2012) e o Marco Legal da Primeira Infância (2016). Esses dispositivos normativos estabeleceram o princípio da criança como sujeito de direitos e afirmaram a responsabilidade do Estado na garantia de acesso, permanência e qualidade da Educação Infantil. Entretanto, conforme apontam Campos (2021) e Kramer (2011), ainda persistem contradições entre a letra da lei e a realidade das escolas, sobretudo no que se refere às desigualdades de acesso, à precariedade da infraestrutura e à insuficiência de políticas de valorização docente. O resultado, nesse eixo, evidencia um descompasso entre o avanço normativo e sua efetiva materialização.

No segundo eixo, referente ao currículo, a homologação da BNCC (2017) emergiu como resposta à necessidade de assegurar equidade e unificação dos direitos de aprendizagem. Estruturada em campos de experiências, a BNCC buscou contemplar o brincar, a interação e as múltiplas linguagens como elementos fundantes da aprendizagem na infância. Contudo, a literatura analisada, representada por Kramer (2006; 2011), Oliveira (2014) e Nunes (2012), evidencia tensões latentes: de um lado, a intenção de consolidar parâmetros democráticos para a Educação Infantil; de outro, o risco de padronização que desconsidere a pluralidade das infâncias brasileiras. Nunes (2012), ao conceber os currículos como redes de sentidos-produções compartilhadas com as crianças, reforça que a implementação da BNCC só será significativa se for ressignificada nos contextos locais, reconhecendo o protagonismo infantil e as especificidades socioculturais. Esse resultado demonstra que o desafio não é apenas normativo, mas interpretativo e pedagógico.

O terceiro eixo, relativo à formação docente, revelou-se central na análise. Imbernón (2011) sustenta que a formação deve ser contínua, crítica e situada, enquanto

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v2i3.76>

Approved: 03/09/2025

Nóvoa (1995) enfatiza que nenhuma reforma educacional se efetiva sem professores valorizados e protagonistas na construção curricular. Gatti et al. (2019) acrescentam que, no Brasil, ainda se observam fragilidades nos cursos de formação inicial e na formação continuada, marcadas pela fragmentação e pela distância das realidades escolares. A literatura consultada aponta que tais fragilidades comprometem a capacidade de os professores ressignificarem a BNCC em suas práticas, levando muitas vezes a uma adesão formal ao documento sem impacto substantivo no cotidiano pedagógico. Portanto, o resultado desse eixo indica que a efetividade da BNCC depende, em grande medida, da construção de políticas de formação docente articuladas, que integrem teoria e prática e respondam às demandas locais.

Neste sentido, os resultados da revisão demonstram que o Brasil possui um arcabouço normativo consistente para a primeira infância, um documento curricular estruturado em princípios democráticos e um corpo de literatura crítico e consolidado sobre formação docente. Todavia, a discussão mostra que o elo frágil está na implementação: sem políticas de formação que assegurem a autonomia docente, sem práticas curriculares que respeitem a diversidade e sem condições materiais adequadas, a BNCC corre o risco de permanecer como prescrição normativa descolada da realidade escolar. A articulação entre políticas públicas, currículo vivo e formação crítica do professorado é, portanto, o caminho indispensável para transformar os avanços legais em práticas efetivas na Educação Infantil.

5 CONCLUSÃO

A análise realizada permitiu constatar que o Brasil avançou de modo significativo na consolidação de um arcabouço normativo voltado à primeira infância, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, o Marco Legal da Primeira Infância e a Base Nacional Comum Curricular. Esses documentos conferiram centralidade à criança como sujeito de direitos

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v2i3.76>

Approved: 03/09/2025

e reforçaram a responsabilidade do Estado na promoção de uma educação integral e inclusiva.

Todavia, os resultados demonstraram que a distância entre norma e prática permanece como o grande desafio da Educação Infantil. A BNCC, embora concebida para assegurar equidade e universalidade de direitos de aprendizagem, encontra limites em sua implementação, especialmente quando aplicada de forma descontextualizada, sem a devida valorização das infâncias plurais e das especificidades culturais das comunidades escolares.

A formação docente, nesse cenário, emerge como elo vital para a efetividade das políticas públicas. Sem processos formativos contínuos, críticos e contextualizados, corre-se o risco de transformar a BNCC em mera formalidade burocrática, incapaz de modificar substantivamente a prática pedagógica. É a formação, integrada à valorização profissional e à escuta ativa dos professores, que possibilita a ressignificação do currículo e a concretização dos direitos de aprendizagem previstos na legislação.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da Educação Infantil exige a articulação indissociável entre políticas públicas consistentes, currículos contextualizados e formação docente crítica. Apenas dessa forma será possível assegurar práticas pedagógicas democráticas, inclusivas e culturalmente sensíveis, capazes de promover a qualidade social da educação e de consolidar a primeira infância como prioridade efetiva da agenda educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União, Brasília, 9 mar. 2016.

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

DOI: <https://doi.org/10.70579/pl.v2i3.76>

Approved: 03/09/2025

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2012

CAMPOS, Maria Malta. **Educação infantil no Brasil: avanços e desafios**. Madrid: Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

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

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil: fios e desafios da pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Kézia Rodrigues. **Infâncias e educação infantil: redes de sentidos, produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças**. 2012. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2014.