



**THAÍS APARECIDA DE CARVALHO MILAGRES DA PAZ**

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NAS ESCOLAS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DE  
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS EM UM MUNICÍPIO  
MINEIRO**

**LAVRAS-MG**

**2025**

**THAÍS APARECIDA DE CARVALHO MILAGRES DA PAZ**

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS EM UM  
MUNICÍPIO MINEIRO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/FAELCH, área de concentração em Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves

Orientadora

**LAVRAS-MG**

**2025**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Paz, Thaís Aparecida de Carvalho Milagres da.

A implementação da BNCC nas escolas de Educação Infantil: uma análise da atuação de Coordenadoras Pedagógicas em um município mineiro / Thaís Aparecida de Carvalho Milagres da Paz. - 2025.

141 p.

Orientador(a): Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.

Bibliografia.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Coordenador Pedagógico. 3. Educação Infantil. I. Gonçalves, Gláucia Signorelli de Queiroz. II. Título.


**THAÍS APARECIDA DE CARVALHO MILAGRES DA PAZ**

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS EM UM  
MUNICÍPIO MINEIRO**

**THE IMPLEMENTATION OF BNCC IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION  
SCHOOLS: AN ANALYSIS OF THE PERFORMANCE OF PEDAGOGICAL  
COORDINATORS IN A MUNICIPALITY OF MINER**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Educação- PPGE/FAELCH, área de concentração em Desenvolvimento Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Inovações, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 14/02/2025  
Dr. Regilson Maciel Borges UFLA  
Dra. Fernanda Duarte Araujo Silva UFU

Documento assinado digitalmente  
 GLAUCIA SIGNORELLI DE QUEIROZ GONCALVES  
Data: 19/03/2025 19:48:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profª. Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves  
Orientadora

**LAVRAS-MG**

**2025**

*Dedico, em primeiro lugar, a Deus, por plantar o sonho do mestrado em meu coração e por segurar minha mão durante todo o percurso, dando-me segurança e fazendo-me acreditar que é possível. Ao meu filho Benício, inspiração que me motiva a buscar evoluir como ser humano. Ao meu esposo, Alan, e à minha mãe, Dóris, que foram meus alicerces e minha rede de apoio durante todo o processo de formação.*

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não teria alcançado seu êxito sem a valiosa colaboração de diversas pessoas.

A Deus, pela minha vida e por me permitir superar todos os obstáculos encontrados ao longo do percurso desta pesquisa.

Aos amigos e familiares, pelo apoio e pela ajuda que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Profa. Gláucia, por acreditar em meu trabalho, por me proporcionar a oportunidade de ser sua orientanda e por desempenhar sua função com dedicação e competência.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, pelas valiosas correções e ensinamentos que me permitiram alcançar um melhor desempenho no processo de formação profissional ao longo do curso.

Às pessoas com quem convivi ao longo desses anos de curso, que de alguma forma contribuíram e impactaram minha formação acadêmica.

Aos meus colegas de curso, com quem convivi intensamente durante dois anos, pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer não apenas como pessoa, mas também como profissional em formação.

A todos da Rede Municipal de Ensino, onde realizei a pesquisa, pelo fornecimento de dados e materiais fundamentais para a concretização deste trabalho.

À Prefeitura Municipal e ao Estado, instituições em que trabalho, por me concederem afastamento profissional para estudos.

À Universidade Federal de Lavras, peça essencial no meu processo de formação profissional, pela seriedade do curso oferecido, pela qualidade do ensino e pelo rigor com a pesquisa.

## RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil é um documento relativamente novo no âmbito escolar, homologado em 2017, o que possibilita contribuir, a partir da presente pesquisa, para sua implementação. Este estudo visa analisar de que forma tem ocorrido o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular pelas coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil de um município mineiro. A opção metodológica adotada foi a pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e documental. Foram realizados encontros formativos envolvendo sete coordenadoras pedagógicas, sujeitos da pesquisa e mediadoras, junto às docentes nas escolas, do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. A coleta de dados ocorreu durante os encontros formativos, por meio de diálogos com as coordenadoras pedagógicas, relatos de experiências, troca de saberes e reflexões sobre a prática profissional. Foi utilizado também um questionário para identificação dos sujeitos da pesquisa. Foram realizados três encontros com as coordenadoras pedagógicas em formato híbrido - presenciais e remotos - visando atender à disponibilidade das participantes. O debate acerca das orientações para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no âmbito escolar foi profícuo e formativo. Os resultados revelam o panorama da realidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil no município mineiro, buscando ampliar a compreensão sobre os desafios desse processo e identificar soluções práticas que contribuam para a melhoria contínua da Educação Infantil. O estudo reafirma a importância das práticas colaborativas e da criação de espaços formativos que favoreçam tanto o aprimoramento profissional das coordenadoras pedagógicas e das professoras quanto a adaptação das práticas às necessidades reais do contexto educacional, contribuindo para uma Educação Infantil mais significativa e transformadora.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; coordenador pedagógico; educação infantil.

## ABSTRACT

The Common National Curriculum for Early Childhood Education is a relatively new document in the school environment, approved in 2017, which allows us to contribute, based on the present research, to its implementation. The present study aims to analyze how the process of implementation of the Common National Curriculum has occurred by the Pedagogical Coordinators of Early Childhood Education of a municipality in Minas Gerais. The methodological option is for a qualitative research approach, of an exploratory and documentary nature. Training meetings were held involving seven Pedagogical Coordinators, research subjects, mediators with teachers in schools, for the implementation of the Common National Curriculum for Early Childhood Education. Data collection took place during the training meetings through dialogues with the Pedagogical Coordinators, the reporting of experiences, the exchange of knowledge and reflection on professional practice. A questionnaire was also used to identify the research subjects. Three meetings were held with the Pedagogical Coordinators in a hybrid format, in person and remotely, in order to meet the availability of the participants. The debate on guidelines for the development of pedagogical practices in schools was fruitful and formative. The results show an overview of the reality of implementing the Common National Curriculum for Early Childhood Education in the city of Minas Gerais, aiming to broaden the vision of the challenges of such a process, identifying practical solutions that contribute to the continuous improvement of Early Childhood Education. The study reaffirms the importance of collaborative practices and the creation of training spaces that favor both the professional development of Pedagogical Coordinators and teachers and the adaptation of practices to the real needs of the educational context, contributing to a more meaningful and transformative Early Childhood Education.

Keywords: Common National Curriculum Base; pedagogical coordinator; early childhood education.

## INDICADORES DE IMPACTO

O relato dos impactos sociais e culturais dos resultados obtidos na pesquisa, considerando a população, sociedade e território onde essa foi realizada, deixa evidente que esses foram concretos e diretos, tendo potencial para expansão. Os impactos são de origem formativa na esfera educacional, operando diretamente no desempenho profissional dos sujeitos da pesquisa, além de apresentar possibilidade de disseminação das aprendizagens vivenciadas para outros sujeitos. Por se tratar de uma pesquisa na área da Educação, sociedade e cultura são diretamente impactadas. Trata-se de uma pesquisa de caráter extensionista, demonstrando mudança e participação da sociedade externa à UFLA, em parceria com a Rede Municipal de Educação de um município mineiro, tendo como destinatárias principais as Coordenadoras Pedagógicas das escolas de Educação Infantil, que totalizam 7 (sete) profissionais. Os docentes e estudantes vinculados às Coordenadoras Pedagógicas nas ações extensionistas são os beneficiários diretos da pesquisa. Como supracitado, a área temática da Política Nacional de Extensão em que os impactos do trabalho podem ser classificados é a Educação, que engloba a meta de Educação de Qualidade, referenciada no conjunto de objetivos estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) para serem alcançados até 2030.

## IMPACT INDICATORS

The report of the social and cultural impacts of the results obtained in the research, considering the population, society and territory where it was carried out, makes it clear that these were concrete and direct, with potential for expansion. The impacts are of formative origin in the educational sphere, operating directly on the professional performance of the research subjects, in addition to presenting the possibility of disseminating the learning experienced to other subjects. As this is research in the area of Education, society and culture are directly impacted. This is an extensionist research, demonstrating change and participation of society outside UFLA, in partnership with the Municipal Education Network of a municipality in Minas Gerais, with the main recipients being the Pedagogical Coordinators of Early Childhood Education schools, which total 7 (seven) professionals. Teachers and students linked to Pedagogical Coordinators in extension actions are the direct beneficiaries of the research. As mentioned above, the thematic area of the National Extension Policy in which the impacts of the work can be classified is Education, which encompasses the goal of Quality Education, referenced in the set of objectives established by the United Nations (UN) to be achieved until 2030.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
UNIFAGOC	Centro Universitário Governador Ozanam Coelho
CF	Constituição Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CROSSREF	<i>Crossref Metadata Research</i>
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DOAJ	<i>Directory of Open Access Journals</i>
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCNGE	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
RBE	Revista Brasileira de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
REDALYC	<i>Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Belo Horizonte
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFV	Universidade Federal de Viçosa

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Categorização dos artigos sobre BNCC incluídos no levantamento (2014-2020) ..	28
Tabela 2 - Categorização das teses e dissertações sobre BNCC incluídos no levantamento (2016-2020).....	29
Tabela 3 - Trabalhos sobre BNCC vinculados à categoria Educação Infantil.....	30
Tabela 4 - Relação da quantidade de artigos sobre BNCC e Educação Infantil incluídos no levantamento de 2021 a 2024, por ano de publicação.....	33
Tabela 5 - Relação dos artigos sobre BNCC e Educação Infantil incluídos no levantamento (2021-2024) .....	33
Quadro 1 -Dados das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa .....	61
Quadro 2 - Análise de prosa: tópicos e temas.....	70
Quadro 3 - Síntese dos encontros formativos com as coordenadoras pedagógicas.....	130

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Circular 02/2024 .....	83
Figura 2 - Plano de aula .....	85
Figura 3 - Circular 02/2024 .....	91
Figura 4 - Plano semanal referente à Circular 02/2024 .....	92
Figura 5 - Circular 27/2024 .....	99
Figura 6 - Plano semanal referente à Circular 27/2024 .....	100
Figura 7 - Circular 34/2024 .....	106
Figura 8 - Plano semanal referente à Circular 34/2024 .....	107

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CAMINHOS DE FORMAÇÃO DA PESQUISADORA.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1</b>	<b>A origem do contato com a educação.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2</b>	<b>Inícios: carreira profissional e ensino superior.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3</b>	<b>O processo da graduação em Pedagogia.....</b>	<b>16</b>
<b>1.4</b>	<b>A prática docente .....</b>	<b>17</b>
<b>1.5</b>	<b>Mestrado profissional em educação .....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>SEÇÃO I - PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: 2014 A 2024.....</b>	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>SEÇÃO II – DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL À BNCC: REGULAÇÕES E ABORDAGENS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>37</b>
<b>4.1</b>	<b>Embasamentos legais: marcos na elaboração da BNCC da Educação Infantil.....</b>	<b>38</b>
<b>4.2</b>	<b>A BNCC e a regulamentação da Educação Infantil: impactos na educação.....</b>	<b>45</b>
<b>5</b>	<b>SEÇÃO III - ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ÂMBITO ESCOLAR: DEFINIÇÕES E REFERÊNCIAS .....</b>	<b>48</b>
<b>5.1</b>	<b>Função do coordenador pedagógico como mediação das interações na escola.....</b>	<b>50</b>
<b>5.2</b>	<b>A formação centrada na escola, a rotina escolar e o projeto político pedagógico da escola.....</b>	<b>50</b>
<b>5.3</b>	<b>Estratégias e dimensões da formação .....</b>	<b>52</b>
<b>6</b>	<b>SEÇÃO IV - CAMINHOS METODOLÓGICOS: ESTRUTURAÇÃO E DESENHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>58</b>
<b>6.1</b>	<b>O município mineiro e as escolas de Educação Infantil: contexto da pesquisa.....</b>	<b>59</b>
<b>6.2</b>	<b>As participantes da pesquisa .....</b>	<b>60</b>
<b>6.3</b>	<b>A produção dos dados.....</b>	<b>63</b>

6.3.1	Os encontros formativos.....	64
6.3.1.1	O primeiro encontro formativo: construindo espaços de diálogos com as Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil.....	64
6.3.1.2	O segundo encontro formativo: provocações, críticas e escuta ativa sobre a BNCC da Educação Infantil.....	65
6.3.1.3	O terceiro encontro formativo: perspectivas de aprimoramento no processo de implementação da BNCCEI.....	66
6.3.2	A análise dos dados.....	68
7	<b>SEÇÃO V - ANÁLISE DE DADOS COMO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO DOS PROBLEMAS DE PESQUISA.....</b>	<b>69</b>
7.1	Contribuições dos encontros formativos para o aprimoramento profissional: o exercício de revisitar, discutir e pensar a prática. ....	71
7.2	O reflexo da BNCCEI para a Educação Infantil da rede municipal: contribuições, desafios e desdobramentos. ....	74
7.2.1	As implicações políticas e pedagógicas da implementação da BNCCEI na rede municipal de ensino.....	76
7.3	A adaptação curricular para a implementação da BNCCEI na rede municipal de ensino .....	83
7.4	As Circulares enquanto instrumento de implementação da BNCCEI .	88
8	<b>SEÇÃO VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
	<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>128</b>
	<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>138</b>

## 1 CAMINHOS DE FORMAÇÃO DA PESQUISADORA

Tomando como base as palavras da escritora Clarisse Lispector: “É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia”, ressalto a importância da escrita de um memorial de formação. Por meio dele, posso narrar minha história pessoal e profissional, relacionando-as com o curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras e, assim, refletir sobre o percurso trilhado, minha formação acadêmica, minha vida profissional, os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* e as aprendizagens e experiências adquiridas, tornando-me consciente do momento que vivo.

### 1.1 A origem do contato com a educação

Nascida em uma família de professoras, tive contato com a rotina de escolas e docentes desde muito cedo. Lembro-me de sempre estar envolvida em todas as atividades da escola, seja nas festas juninas com os alunos de minha mãe, ajudando-a com as cópias das atividades no mimeógrafo, seja ajudando-a a corrigir atividades ou confeccionar matrizes. Enfim, vivenciei a experiência docente mesmo sem ter experimentado do processo formativo.

Ainda adolescente, meus pais se divorciaram, um momento complicado e decisivo para minha trajetória profissional, pois naquele momento precisava ajudar minha mãe com as despesas de casa. Então, no auge dos meus 15 anos, durante uma tarde despreocupada, fui abordada na rua por uma moça que me pediu, se possível, que ajudasse a filha dela com os deveres para casa. Atrás da mencionada aluna vieram outros tantos e nesse momento projetei nas aulas particulares a possibilidade de ajudar minha mãe com as despesas financeiras.

Ainda como consequência da separação dos meus pais, tive que mudar de escola, pois estudava em uma instituição particular com uma bolsa de 50% da mensalidade, já que minha mãe lecionava na escola. Mesmo com a bolsa, os custos do material didático, do uniforme e de outras despesas eram muito altos. Por isso, precisei transferir meus estudos para uma escola municipal, onde cursei o Ensino Médio no período matutino. Durante a tarde, continuava o trabalho como professora de aula particular. Estudava e realizava os trabalhos da minha escola a noite, finais de semana, ou quando possível.

## **1.2 Inícios: carreira profissional e ensino superior**

Ao completar dezoito anos, prestei concurso na prefeitura de minha cidade para o cargo de Monitora de Creche, pois esse exigia apenas o Ensino Médio e se aproximava um pouco da experiência que tinha com a educação.

Fui aprovada no concurso supracitado e ingressei no ensino superior paralelamente ao início dos trabalhos como Monitora de Creche. O momento da escolha de um curso superior também não foi dos mais fáceis, muito menos pretencioso.

Sobre o exercício da função de Monitoria, tenho lembranças vivas. Trabalhava bem distante de casa, carga horária de 8 horas corridas, realizando o período de almoço dentro da própria creche, após o início da soneca das crianças. Assim que as crianças dormiam, revezava com outra monitora. Enquanto uma almoçava, a outra vigiava as crianças. O tempo de soneca parecia curto para as crianças, mas foi nesse tempo que realizei muitas leituras obrigatórias decorrentes do ingresso no Ensino Superior.

Retomando a história do processo formativo, lembro de conversar com minha mãe sobre os cursos disponíveis para prestar vestibular nas faculdades particulares da minha cidade e cidades vizinhas. Eu e minha mãe não almejávamos uma Universidade Pública. Não tínhamos em nossa família ninguém que tivesse se graduado em uma instituição desse tipo. Eu me sentia totalmente despreparada para prestar um vestibular concorrido, já que não havia me dedicado como deveria aos estudos durante o Ensino Médio. Ainda enfrentávamos o empecilho das despesas com moradia e alimentação para quem precisa morar em outra cidade para estudar, já que não havia uma Universidade Pública em minha cidade.

Então, diante das possibilidades, prestei vestibular para Administração e Engenharia de Produção em faculdades particulares próximas a minha casa e em Gestão de Cooperativas na Universidade Federal de Viçosa (UFV), um dos cursos menos concorridos da instituição. Todas as escolhas não significavam minha intencionalidade profissional, que inclusive não era clara nesse momento da minha vida.

Lembro de ter sido aprovada nas faculdades particulares e ter optado pelo curso de Engenharia de Produção, iniciando o mesmo em 2006. Logo no mês de maio do mesmo ano saiu o resultado da minha aprovação na UFV, que voltava de uma greve. Decidi me arriscar, mesmo com os obstáculos mencionados, e me mudei para Viçosa para ter a oportunidade de estudar em uma Universidade Pública. Naquele momento, estava cursando Gestão de Cooperativas, um curso de período integral, com aulas nos três turnos do dia.

Por isso, precisei interromper meu trabalho como Monitora de Creche.

Não demorou para que as despesas de me manter em outra cidade começassem a pesar no orçamento da família. Assim, após um ano e meio cursando Gestão de Cooperativas, prestei uma prova de transferência para o curso de Pedagogia, considerando que, por ser noturno, esse curso me permitiria trabalhar durante o dia, retomando meu serviço na prefeitura da minha cidade.

Pedagogia não era um curso concorrido nos processos internos de transferência, poderia retomar minhas atividades como Monitora de Creche e viajar todos os dias 90 km entre cidades.

Lembro de minha mãe dizer sobre os desafios da profissão docente e enfatizar: “Se você trocar o seu curso por Pedagogia eu te expulso de casa.” Mesmo assim realizei a troca. Retomei como servidora pública e iniciei uma jornada de trabalho e estudo exaustiva.

### **1.3 O processo da graduação em Pedagogia**

Iniciei minha graduação em Pedagogia no ano de 2008. O curso, sendo noturno, permitia que eu trabalhasse durante o dia. Assim, trabalhava em minha cidade nos períodos da manhã e da tarde e, à noite, ia de ônibus da prefeitura para Viçosa, onde cursava Pedagogia cinco dias por semana.

Durante a graduação, outros concursos foram abertos pela prefeitura da minha cidade e tive a oportunidade de me inscrever no concurso para Atendente, prestar concurso e ser aprovada. Nesse cargo, trabalhava menos horas diárias e ganhava um pouco mais.

Como trabalhava durante o dia, estava ficando com pouco tempo para estudar. As demandas da Universidade eram muitas, como estágios e disciplinas optativas oferecidas no período diurno.

Pelo fato de cursar as disciplinas no período noturno, não conseguia me matricular em muitos créditos e disciplinas facultativas, não conseguia realizar efetivamente estágios nem me dedicar à graduação como gostaria, seja às aulas, às oportunidades de pesquisa e extensão. Por consequência, demorei um tempo maior que a média dos estudantes do curso para me formar, o que me deixava aflita. Não via a hora de poder melhorar profissionalmente e diminuir o desgaste físico e mental que estava vivendo com a jornada de trabalho e estudo.

No ano de 2010, o departamento de Educação da UFV lançou o edital das bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para os graduandos do

curso de Pedagogia. Nesse momento, visualizei a oportunidade de me dedicar à graduação e concluir meu curso em um tempo menor.

Concorri e fui aprovada no referido processo seletivo, recebendo uma bolsa no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por mês. Assim, minha mãe teria apenas que completar as minhas despesas e eu poderia voltar a morar em Viçosa, me dedicando efetivamente ao curso de Pedagogia e meu processo formativo. Aproveitei ao máximo a experiência do PIBID, realizei estágios, fui voluntária em Iniciação Científica, cursei créditos de disciplinas obrigatórias, facultativas e coleei grau em janeiro de 2012.

#### **1.4 A prática docente**

Durante a graduação, especificamente no final de 2011, prestei concurso para o estado de Minas Gerais e fui aprovada, o que me permitiu começar a atuar logo que formei.

No fim da graduação, me inscrevi no processo seletivo de mestrado em Educação da UFV, no qual fui aprovada na prova escrita, mas não tive meu projeto selecionado.

Comecei a atuar como professora da Educação Básica no estado, logo depois fui aprovada no concurso do meu município, atuando como professora da Educação Básica em dois turnos.

Logo no início da atuação docente, tive muita insegurança, medo e receio no desenvolvimento do meu trabalho. Sempre ouvia comentários do tipo: “Está começando, por isso tal prática”, “Novinha, daqui a pouco aprende”, “Está querendo aparecer com essas atividades”. Enfim, foi um momento muito difícil em minha trajetória profissional, que impactou diretamente minha vida pessoal, no qual acabei desenvolvendo problemas emocionais, que se agravavam com todo excesso de trabalho, insegurança profissional, além da falta de apoio à imersão profissional.

Fazia alguns anos que o estado de Minas Gerais não abria um concurso público e o que realizei veio com a dispensa dos profissionais da Lei Complementar 100/2007<sup>1</sup> (Minas Gerais, 2007), situação que contribuiu com desafios de relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho.

---

<sup>1</sup> A LC 100/2007 – MG foi uma lei que efetivou servidores com contrato temporário mantidos ou contratados em vários setores do Estado, com o fim de “corrigir distorções no regime de previdência e proporcionar aposentadoria a esses servidores que trabalharam a vida toda em atividades de apoio à população”. No entanto, por meio do RE 705140, em sede de repercussão, o Supremo Tribunal Federal declarou sua inconstitucionalidade, por violar a regra do concurso público, determinando o afastamento dos servidores dos cargos.

Os desafios da profissão seguiram, e com o passar do tempo e o amadurecimento no exercício docente, a vivência dos primeiros se tornou menos pesada. No período de quase doze anos de formação, tentei outras duas vezes ingressar no mestrado. Minha intenção era abrir um leque de possibilidades de trabalho, continuar estudando e pesquisando (o que sempre amei fazer) e ter a oportunidade de crescer na carreira, para que pudesse lecionar só em uma escola, diminuindo a carga excessiva de trabalho e buscando melhorar a qualidade de vida e o bem-estar emocional. Mas sempre batia na trave nos processos seletivos, pois mesmo sendo aprovada nas provas escritas, meu projeto nunca era selecionado.

A inquietação por não me sentir parte do meio escolar, ou melhor, por me sentir pertencente somente àquele contexto, existia. Continuei buscando mais conhecimento, me especializando em Gênero e Diversidade na escola pela Universidade Federal de Belo Horizonte (UFMG), Psicopedagogia Clínica e Institucional e Autismo pelo Centro Universitário Governador Ozanam Coelho- (UNIFAGOC).

Enquanto professora da Educação Básica, caminhei por diferentes etapas escolares, lecionando desde o maternal até o 5º ano do Ensino Fundamental, além de me aventurar como coordenadora escolar.

Muitos foram os desafios encontrados até o momento, mas que considero serem essenciais para a bagagem pessoal e profissional que tenho hoje, que dão base para, nesse momento da minha vida, cursar o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) com a garra, vontade, maturidade e comprometimento que tenho.

### **1.5 Mestrado profissional em educação**

O mestrado profissional veio durante a quarta tentativa de processo seletivo de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA, compondo a turma 2023/01.

Vale ressaltar que o interesse pelo projeto de pesquisa apresentado durante a seleção para o Mestrado, que resultou na minha aprovação, surgiu das inúmeras inquietações que, enquanto professora da Educação Infantil na rede municipal em que atuo, me acompanhavam no exercício da profissão. Essas inquietações eram originadas pela ausência de capacitação para trabalhar com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC/EEI), pela mudança no formato das práticas pedagógicas do município e pela

definição do novo modelo adotado pela Secretaria Municipal de Educação, sem a participação das professoras e Coordenadoras Pedagógicas das escolas.

Essa experiência acadêmica abriu portas para a possibilidade de ampliar meus horizontes, sejam profissionais e/ou pessoais. Encontrei pessoas que buscavam conhecimento como eu e me reconheci em muitas delas por meio de trocas de experiências. Pela primeira vez, desde que me tornei Pedagoga, estranhamente me senti acolhida pelo grupo, composto por colegas, professores e orientadora.

Tenho superado meus medos e desafios dia após dia para cursar o Mestrado, seja dirigindo 600 km por semana, às vezes até por dia, para assistir presencialmente às aulas, seja conciliando o mestrado com a maternidade, a família e os afazeres domésticos, seja pela ausência de qualquer tipo de incentivo financeiro das instituições em que trabalho como professora para cursar o mestrado, o que contrasta com as diversas despesas que surgem para quem estuda em outra cidade.

Tenho aprendido constantemente sobre relações interpessoais e ambientes de trabalho, visualizando opções de relações e de trabalho que nos libertam por meio da educação. Elas nos tornam livres de lugares, pessoas e situações que parecem estar engessadas. Enfim, o mestrado me ensina e me acrescenta desde a viagem para Lavras, o contato com as caronas que ofereço, até a convivência com os colegas e professores. Sem dúvidas, tenho vivido uma experiência ímpar.

## 2 INTRODUÇÃO

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

(Paulo Freire)

Esta pesquisa se insere no campo da educação, especificamente da Educação Infantil, que compreende a primeira infância<sup>2</sup> e tem o propósito de analisar de que forma tem ocorrido o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelas Coordenadoras Pedagógicas<sup>3</sup> de um município mineiro que atuam na primeira etapa da Educação Básica.

No percurso histórico da educação brasileira, sobretudo da Educação Infantil, documentos como a Constituição Federal – CF (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), traçam o caminho legal que antecede a elaboração da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil - BNCCEI (Brasil, 2017), tratados por esse documento como marcos legais que a embasam.

A fundamentação legal para a criação da BNCC, tratada aqui como a base comum brasileira, sem referências às etapas específicas da Educação Básica, começou a se delinear com a elaboração das diretrizes nacionais para a Educação Básica, conforme estabelecidas na CF de 1988, que previa "conteúdos mínimos" para a educação brasileira. Especificamente a primeira etapa da Educação Básica contou com sinalizações para a elaboração de uma base nacional comum curricular especificamente para a Educação Infantil pela LDB, pelas DCNEI e o PNE, visando a construção de um currículo único para as instituições de ensino que atendem a essa etapa da educação.

Em 2014, as propostas para a educação brasileira foram apresentadas no PNE e essas serviram como referência para a construção da BNCC, que teve a sua primeira versão no ano de 2015. Posteriormente, passou por consulta pública e manifestação da sociedade, por meio das associações educacionais, instituições científicas, pesquisadores e professores. Em 2016 foram realizadas audiências públicas sob a forma de seminários regionais para debater a

---

<sup>2</sup> A lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, Art. 2º: Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

<sup>3</sup> Decidimos pelo tratamento do gênero feminino “Coordenadoras Pedagógicas” para referência dessas profissionais do município mineiro em questão, pois as participantes da pesquisa são todas mulheres.

segunda versão do documento. Em 2017, iniciou-se a elaboração da terceira versão da BNCC, homologada no final desse mesmo ano (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Após a homologação da BNCC, em 2018, as secretarias estaduais e municipais de educação, bem como as instituições de ensino da primeira e segunda etapas da Educação Básica, iniciaram o desafio de sua implementação na prática pedagógica. Esse fato trouxe e ainda tem trazido mudanças no desenvolvimento do currículo escolar e na reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, que alinhados ao documento normatizador, provocaram adaptações e ajustes no que diz respeito ao material didático, aos recursos metodológicos, mas, principalmente, ao trabalho das professoras<sup>4</sup> e Coordenadoras Pedagógicas, protagonistas na linha de frente da implementação da Base. Eu me incluo nesse processo, pois nesse período atuava na Educação Infantil em uma classe com crianças de 3 anos, e lembro do impacto inicial que o documento causou.

A aprovação da BNCC, segundo Veloso (2021), foge ao que está disposto na CF e no PNE (2014 -2024) no que diz respeito à concretização dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e jovens, pois a base homologada foi atrelada à política de avaliação externa que, ao padronizar a educação, não deixa espaço para diversidade e acolhimento das diferenças que se realçam nas dimensões territoriais brasileiras.

Cury, Reis e Zanardi (2018) reiteram como as imposições de um modelo curricular podem silenciar as vozes dos professores e, como consequência, restringir o direito das crianças de aprender livremente, respeitando sua regionalidade, suas necessidades e suas particularidades infantis.

Filipe, Silva e Costa (2021), ao realizarem uma análise documental da BNCC, apresentam outro agravante quando afirmam que essa proposta educativa, baseada em um currículo que se fundamenta em uma base geral, destaca o caráter homogeneizante pretendido à educação, erradicando a concepção de uma formação humana autônoma e crítica, fundamental para preparar crianças e jovens para enfrentarem desafios e transformações da sociedade contemporânea.

A própria conceituação que o documento apresenta expressa essa padronização: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação” (Brasil, 2017, p. 9).

---

<sup>4</sup> Decidiu-se pelo tratamento do gênero feminino “professoras” para referenciar essas profissionais do município mineiro em questão, pois na etapa da Educação Infantil, até a presente data da pesquisa, atuam apenas mulheres.

A implementação da BNCC nas escolas, além das mudanças curriculares na prática pedagógica, que coadunam com estratégias político-econômicas de cunho neoliberal, altera não apenas o projeto educativo das escolas, mas a forma com que seus agentes, entre eles as Coordenadoras Pedagógicas, sujeitos desta pesquisa, desenvolvem seu trabalho. Assim, sob a alegação de normatização da educação, a referida base provoca essas profissionais a desenvolverem uma nova proposta e novas formas de condução do currículo nas escolas.

Santos e Macêdo (2021) consideram que as questões relacionadas ao currículo na Educação Infantil vão muito além da mera seleção e valorização de certos conhecimentos. Não se trata de ensinar apenas conteúdos às crianças dessa etapa de escolarização, mas de educá-las de forma integral e partilhada com a família. Na Educação Infantil, segundo as autoras, mais vale o desenvolvimento da sociabilidade infantil e a valorização das múltiplas linguagens da criança do que o ensino de conteúdos propriamente ditos.

Em concordância com as autoras, vale mencionar que a afirmativa trazida pela BNCC, de que existe um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, sinaliza a ideia de uma educação fragmentada, conteudista e homogeneizante, o que pode acarretar diversos desafios para a implementação de uma educação integral, conforme mencionada na LDB (Brasil, 1996).

No que tange aos desafios de trabalhar especificamente as aprendizagens regionais de um país com culturas diversas, uma vez que há normatização sobre as aprendizagens essenciais, a depender das especificidades de cada instituição escolar, pode não haver oportunidade para agregar ao currículo escolar aprendizagens complementares à BNCC.

A proposta de um currículo flexível e contextualizado como propõe a BCNN, no qual os docentes devem equilibrar as diretrizes gerais do documento com as necessidades e contextos específicos de suas turmas, pode ser, a princípio, algo complexo aos professores, pois se trata da implementação de uma política curricular normatizada, que pode não deixar espaço para questionamentos.

Segundo Soares (2021), é cada vez maior a necessidade de cuidar do produto da educação em detrimento do processo educacional, pois as condutas apresentadas pelos novos documentos que regem a educação têm afetado tanto as escolhas pedagógicas quanto as políticas educacionais, distanciando-as das práticas curriculares.

Além de abordar questões relacionadas às normatizações apresentadas na BNCC, especificamente a BNCCEI, e adentrando à estrutura do documento, pode-se afirmar que a última versão se organiza por campos de experiência, consideradas áreas temáticas que guiam o planejamento pedagógico da Educação Infantil. Esses campos enfatizam noções, habilidades,

atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos. Por sua vez, são baseados em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) e dois eixos (interações e brincadeiras). São seguidos pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três etapas etárias: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), ambas pertencentes à creche e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), na etapa da pré-escola (Brasil, 2017).

Como se pode notar, não se trata de uma estrutura simples, pelo contrário, é nova, complexa e desafiadora para os docentes. Nesse sentido, são muitos os debates que têm sido realizados em torno da implementação da BNCCEI, que a abordam tanto com questões problemáticas sobre seu processo elaborativo, seu caráter normativo, sua estrutura, quanto questões positivas, como a garantia de direitos.

Segundo Barbosa (2018, p. 10), o propósito de “[...] enfatizar o discurso do direito à educação, à cidadania, à igualdade e à diversidade é algo fundamental, pois ainda não somos uma sociedade onde a noção dos direitos está democratizada e a garantia do direito efetivada”. Sendo assim, o autor elucida que não somente os desafios fazem parte da implementação da BNCC, mas a garantia dos direitos mencionados por ela apontam um movimento positivo realizado em prol da garantia dos direitos dos estudantes.

Concordamos com Filipe, Silva e Costa (2021), que somos uma sociedade que continua aprendendo sobre democracia. No entanto, se não houver cuidado e criticidade, a tentativa de garantir uma educação igualitária, como quer a BNCC, pode resultar em uma aplicação das diretrizes que não considera as necessidades específicas de cada comunidade e seus contextos específicos, o que pode acabar perpetuando as desigualdades ao invés de combatê-las.

Assim, entendemos que a implementação da BNCC, especificamente a BNCCEI, é um desafio para os profissionais da educação por ser um movimento que não tem o suporte de uma formação continuada efetiva que ajude a compreender o documento e trabalhá-lo, pela sobrecarga de trabalho docente, a resistência de profissionais à mudança que significa ter que abandonar práticas já institucionalizadas, situações que podem ocasionar a esses profissionais desmotivação e estresse.

A preocupação com a implementação da BNCCEI está diretamente relacionada ao trabalho que realizo como docente dessa etapa de ensino em um município mineiro e a dificuldade sentida em colocar em prática os preceitos trazidos pelo documento oficial, já que

a rede em que atuo deliberou pelo início de sua implementação somente no ano de 2020, sem formação efetiva para que trabalhássemos com segurança com o novo documento.

No início do ano supracitado, a Secretaria Municipal de Educação (SME) iniciou o trabalho com as Coordenadoras Pedagógicas para que a BNCCEI fosse implementada na rede municipal de ensino. Essas faziam o contato com as professoras. Uma equipe de profissionais selecionada pela SME elaborou atividades impressas para serem distribuídas pelas escolas da rede para que os alunos da Educação Infantil as realizassem em casa, visto as medidas de isolamento decorrentes da Pandemia da Covid-19,<sup>5</sup> que mantinham as aulas no formato remoto, mais um desafio que emergiu no processo de implementação da BNCCEI, uma vez que as próprias professoras, profissionais que conhecem a realidade de seus educandos, foram excluídas do processo de elaboração das atividades propostas para a Educação Infantil, sendo meras aplicadoras dessas.

Enquanto professora, me sentia insegura em executar minhas práticas pedagógicas e essas não estarem em consonância com a BNCC. Ao contatar a coordenação, na busca por respostas às minhas dúvidas, ouvia que a secretária municipal e sua equipe seriam contatadas e os questionamentos seriam repassados, situação vivenciada e compartilhada também pelas demais professoras e coordenadoras da rede. Foi um momento profissional em que tanto professoras quanto coordenadoras não se sentiam seguras para trabalhar com a BNCCEI, por estranheza e insegurança diante da nova normatização educacional.

Diante do exposto, surge o interesse em conhecer profundamente como tem ocorrido a implementação da BNCC na rotina escolar da Educação Infantil, sob a ótica das coordenadoras pedagógicas, que atuam como agentes mediadoras do processo educativo nas escolas, estando na linha de frente, junto às professoras, na implementação da Base e de seus desdobramentos.

Os estudos acerca do trabalho desempenhado pelas coordenadoras pedagógicas revelam o papel fundamental que essas profissionais desempenham nas escolas. Segundo Sartori e Plaguiarin, (2016, p. 186):

Ao coordenador pedagógico cabe o papel de mobilizar o corpo docente a revisitar crítica e reflexivamente sua ação pedagógica, tendo em vista sua condição de membro orgânico, vinculado diretamente com a coordenação, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do processo didático e pedagógico na escola.

---

<sup>5</sup> A pandemia de Covid-19 foi assim classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, após a identificação dessa doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2 em dezenas de países.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância do coordenador pedagógico e sua profissionalidade no ambiente escolar. Ele tem a responsabilidade de incentivar os professores a refletirem sobre suas práticas de ensino, promovendo uma análise crítica e contínua. Essa postura é essencial, pois o coordenador pedagógico está diretamente envolvido com a coordenação, planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades didáticas e pedagógicas. Sua atuação pode resultar em melhorias significativas na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional dos docentes, fortalecendo o processo educacional na totalidade.

Considerando essas prerrogativas, surgem alguns questionamentos: Quais os desafios observados na implementação da BNCCEI? De que forma as coordenadoras pedagógicas têm orientado as professoras quanto a implementação da BNCCEI? Quais são as principais medidas adotadas para tornarem efetivas as orientações regulatórias do documento? O que está sendo feito? Há negações, ausências e resistências? Há aceitação e subordinação?

Assim, tem-se como objetivo geral analisar de que forma tem ocorrido o processo de implementação da BNCC sob a orientação das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil de um município mineiro. Os objetivos específicos são: compreender as relações e transformações da legislação que originou a BNCC para a Educação Infantil; entender as atribuições das coordenadoras pedagógicas em âmbito escolar no que diz respeito a implementação da BNCCEI; verificar de que maneira as coordenadoras têm orientado a implementação da BNCCEI; identificar e analisar possíveis desafios no processo de implementação da BNCC nas escolas de Educação Infantil; contribuir, a partir do produto educacional, com a implementação da BNCCEI por meio de um Caderno Pedagógico com Propostas de atividades para a Educação Infantil.

A BNCC da Educação Infantil é um documento relativamente recente no âmbito escolar, homologado em 2017, o que possibilita contribuir, por meio da presente pesquisa, para sua implementação. Além disso, é possível colaborar com o aperfeiçoamento da qualidade educacional e com a formação dos profissionais da educação.

Em suma, por meio da pesquisa que analisa o processo de implementação da BNCCEI sob a orientação das coordenadoras pedagógicas, almeja-se a possibilidade de ampliar a visão sobre os desafios desse processo, identificando soluções práticas que contribuam para a melhoria contínua da Educação Infantil. Além disso, busca-se problematizar em que medida as diretrizes da BNCCEI, mesmo que formuladas de maneira padronizada, dialogam com a realidade diversa das instituições de Educação Infantil e com

as necessidades concretas das crianças, tensionando os desafios da sua efetivação.

Para tanto, optou-se por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e documental. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2010), é um tipo de pesquisa que trabalha com características subjetivas eminentes ao ser social, que não podem ser mensuradas. É uma abordagem que busca compreender aspectos culturais, sociais e educacionais subjetivos, relativos a posicionamentos, ideias, comportamentos, entre outros, que não podem ser quantificáveis, por se tratarem de análises particulares.

A pesquisa exploratória visa ampliar a compreensão sobre o tema pesquisado, elaborando hipóteses preliminares, aumentando a familiaridade com o problema, de onde é possível emanar novas ideias para a exploração de cenários ainda não visitados.

A pesquisa documental consiste em investigar documentos de forma científica, com o objetivo de obter informações consistentes que contribuam para o desenvolvimento do trabalho. Trata-se de uma pesquisa documental qualitativa, voltada para uma compreensão aprofundada dos fatos analisados. Os documentos em questão são as Circulares elaboradas pelas coordenadoras pedagógicas para fins de orientação às professoras no planejamento das ações curriculares da Educação Infantil.

Sendo assim, a presente pesquisa segue organizada em seções, logo após a presente introdução. A seção I trata das produções acadêmicas no campo da Educação Infantil e da BNCC realizadas no período de 2014 a 2024; a seção II apresenta as regulamentações oficiais, da CF à BNCC: regulações e abordagens para a Educação Infantil; a seção III trata das atribuições do coordenador pedagógico em âmbito escolar: definições e referências; na seção IV, os caminhos metodológicos: estruturação e desenhos da pesquisa, na seção V se encontra a análise de dados como instrumento de compreensão dos problemas de pesquisa, e os Resultados e discussão presentes na seção VI.

### **3 SEÇÃO I - PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: 2014 A 2024**

*Pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidades, sim, aprisionamento do real em dogmas, não.*

(Bernadete Gatti)

Levantamentos sistemáticos ou balanços sobre determinados conhecimentos, produzidos em um período específico e numa área de abrangência, permitem aos pesquisadores que optam por realizar um estado da arte ou estado do conhecimento 'olhar para trás', revisitando caminhos já percorridos e passíveis de serem explorados novamente por novas pesquisas. Esse processo favorece a sistematização, a organização, o acesso às produções científicas e a democratização do conhecimento.

A presente seção trata-se de um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas que abarcam a BNCC e Educação Infantil, temáticas desta pesquisa. Trata-se de produções como artigos publicados em revistas científicas e trabalhos acadêmicos, como teses e dissertações, disponíveis em repositórios nacionais. Os descritores utilizados foram as próprias temáticas: BNCC e Educação Infantil.

Esse levantamento compreende o período de 2021 a 2024, dando sequência ao estudo realizado por Giareta (2021, p. 2), que “[...] apresentou um levantamento de pesquisas e publicações brasileiras sobre a BNCC, do período de 2014 a 2020, que incluiu artigos em periódicos, teses e dissertações”, desenvolvidas em programas de pós-graduação no Brasil.

Segundo o autor, o período de início da pesquisa, estipulado como o ano 2014, justifica-se uma vez que:

A política curricular viabilizada pelo ordenamento jurídico-estatal, expressa na BNCC, apresenta-se como política educacional induzida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei No 13.005, de 25 de julho de 2014 (BRASIL, 2014), ao prever, nas metas 2 e 7, respectivamente nas estratégias 2.1, 2.2 e 7.1, a regulação da oferta da Educação Básica no Brasil a partir de uma base curricular comum (Giareta, 2021, p. 2).

Em seu levantamento, Giareta (2021) utiliza-se dos seguintes sites de busca e repositórios: Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO Brasil); *Crossref Metadata Research* (Crossref); *Scholar.google*; Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); *Sistema de Información Científica da Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc); *Directory of Open Access Journals* (DOAJ). Além disso, realizou pesquisas em revistas especializadas, como e-

Curriculum, Retratos da Escola, Teias, Currículo Sem Fronteiras, Espaço do Currículo, Educação & Sociedade e Revista Brasileira de Educação (RBE), sempre considerando os trabalhos publicados em língua portuguesa, para complementar o levantamento em indexadores.

Para a seleção das publicações provenientes dos programas de pós-graduação no Brasil, Giareta (2021) utilizou duas ferramentas: a plataforma de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados correspondem às pesquisas de mestrados profissionais e acadêmicos.

O passo seguinte, segundo o autor, foi a categorização da produção de conhecimento acerca da BNCC, que “[...] apresentam-se sob as marcas do já anunciado debate e das disputas político-pedagógicas, espelhando, portanto, acentuada centralidade e alcance, quer pelo expressivo volume de publicações, ou pelo conjunto das áreas com que se propõe dialogar.” (Giareta, 2021, p. 4).

As Tabelas 1 e 2, a seguir, apresentam a categorização dos textos incluídos no levantamento segundo Giareta (2021).

Tabela 1 - Categorização dos artigos sobre BNCC incluídos no levantamento (2014-2020)

<b>Artigos científicos</b>	
<b>Descrição da categoria</b>	<b>Quantidade</b>
Política curricular	200
Português e Literatura	34
Matemática	34
Fundamentos	29
Ciências	27
Educação Física	27
Educação Infantil	27
História	22
Geografia	18
Arte	13
Ensino Religioso	12
Educação Ambiental	12
Alfabetização-Letramento	11
Gênero e Sexualidade	11
Língua Inglesa	11

Sociologia	4
Química	3
Filosofia	3
Física	2
Estágio	1
Total	501

Fonte: Dados da pesquisa organizados por Giaretta (2021).

Tabela 2 - Categorização das teses e dissertações sobre BNCC incluídos no levantamento (2016-2020)

<b>Teses e dissertações</b>	
<b>Descrição da categoria</b>	<b>Quantidade</b>
Política curricular	31
Fundamentos	15
Português e Literatura	14
Educação Física	9
Matemática	8
História	5
Alfabetização-Letramento	2
Geografia	3
Educação Infantil	3
Ciências	2
Ensino Religioso	2
Língua Inglesa	2
Gênero e Sexualidade	2
Arte	1
Educação Ambiental	1
Química	1
Total	101

Fonte: Dados da pesquisa organizados por Giaretta (2021).

Na busca de Giaretta (2021), foram encontrados 27 artigos e 3 teses e dissertações que mencionam a BNCC e a Educação Infantil.

A seguir, tem-se o resultado dos artigos sobre BNCC e Educação Infantil encontrados por Giaretta (2021) em seu levantamento bibliográfico.

Tabela 3 - Trabalhos sobre BNCC vinculados à categoria Educação Infantil

<b>Artigos científicos – 27</b>
ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A Base Nacional Comum Curricular para educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. <b>Revista Humanidades e Inovação</b> , Palmas, v. 6, n. 15, p. 243-256, 2019.
BARBOSA, Maria Carmen Silveira <i>et al.</i> O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? <b>Debates em Educação</b> , Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul./dez. 2016.
BASSOTTO, Bárbara de Almeida; BECKER, Elsbeth Léia Spode. Inteligências múltiplas relacionadas aos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil. <b>Research, Society and Development</b> , Itajaí, v. 9, n. 6, p. 1-21, 2020.
BIGOLIN, Danusa Aparecida; SILVA, Maria Terezinha Vieira da; CORÁ, Elsie José. O currículo da Educação Infantil no (com)texto da Base Nacional Comum Curricular. <b>REFFEN</b> , Natal, v. 1, n. 1, p. 68-83, 2020.
BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; FREIRE, Renata Teixeira Junqueira. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo. <b>Série-Estudos</b> , Campo Grande, v. 23, n. 49, p. 67-96, set./dez. 2018.
BUSS-SIMÃO, Marcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimentos nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. <b>Debates em Educação</b> , Maceió, v. 8, n. 16, p. 184-207, jul./dez. 2016.
CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil quais as possibilidades? <b>Revista Retratos da Escola</b> , Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.
CEZARI, Eduardo; SOUZA, Jil-vanny da Silva Cunha; CUNHA, Rogério de Sousa. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: conceitos e propostas de um currículo. <b>Revista Observatório</b> , Palmas, v. 2, n. especial 2, p. 456-475, out. 2016.
COSTA, Sinara Almeida da; TAPAJÓS, Jéssica Alves; SANTOS, Célia Maria Guimarães. Aprendizagem da criança: relação entre a BNCC e a teoria histórico-cultural. <b>Educação em Revista</b> , Marília, v. 21, n. 2, p. 9-20, 2020.
CUNHA, Myrtes Dias da; SILVA, Cecília Rezende. Reflexões acerca da estrutura curricular para a Educação Infantil. <b>Ensino Em Re-Vista</b> , Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 223-243, jan./abr. 2019.
DELMONDES, Marina de Oliveira; SILVA, Tamili Mardegan da. Os “Campos de Experiências” na Base Nacional Comum Curricular: do positivismo às invenções cotidianas. <b>Linguagens, Educação e Sociedade</b> , Teresina, ano 23, n. 38, p. 72-98, jan./jul. 2018.
FEITOSA, Soraya de Araújo; BARROS, Laura Juliana Neris Machado; FEITOZA, Sâmella Kalyne Araújo. Uma experiência sobre rotina escolar e planejamento didático na Educação Infantil na Amazônia. <b>Horizontes</b> , Dourados, v. 7, n. 14, p. 123-136, 2019.
GOMERS, Larissa Ferreira Rodrigues; ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago; NUNES, Kezia Rodrigues. Se não se sabe de antemão como alguém vai aprender, como avaliar na Educação Infantil? <b>Espaço do Currículo</b> , João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 339-351, maio/ago. 2019.

---

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria; PACHECO, Luci Mary Duso. Consciência fonológicas e Base Nacional Comum Curricular: mapeamento e discussão da produção acadêmica nos anos de 2006 - 2016. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional**, Curitiba, v. 14, n. 37, p. 98-118, maio/ago. 2019.

---

MONTEIRO, Cíntia Castro; CASTRO, Letícia de Oliveira; HERNECK, Heloisa Raimunda. O silenciamento da Educação Infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 194-212, 2018.

---

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alessandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-25, 2020.

---

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **RPGE-Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago. 2020.

---

PEREIRA, Fabio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020.

---

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira *et al.* A Educação Infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30-43, jan./jun. 2017.

---

SANTIAGO, Daniela Emilena; GOMES, Fernanda Gonçalves; SOUZA, Flávia Danieli. Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Infantil: um estudo a partir das metodologias de ensino. **Revista Caminhando**, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 185-198, jan./abr. 2020.

---

SILVA, Ana Cleide da; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Educação infantil: a multiculturalidade na organização curricular com os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 5, n. 12, p. 28563-28581, dez. 2019.

---

SILVA, Ana Cleide da; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Educação Infantil: a organização curricular e a metodologia sugerida como os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 29-51, 2020.

---

SILVA, José Rogério da. Educação Infantil: da constituição de 1988 à BNCC, avanços e entraves. **Educere**, Cascavel, v. 20, n. 2, p. 371-392, jul./dez. 2020.

---

SILVA, Mellina; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. A leitura para a Educação Infantil na BNCC: continuidades e rupturas. **Linha Mestra**, Campinas, n. 40, p. 48-58, 2020.

---

SOUZA, Daiane Lanes de; SARTURI, Rosane Carneiro. Base Nacional Comum Curricular e processos de atuações na Educação Infantil. **Textura**, Canoas, v. 22 n. 50, p. 202-220, abr./jun. 2020.

---

TIRIBA, Léa; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. A Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157-183, jul./dez. 2016.

---

---

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; CRUZ, Gírlene de Albuquerque; SCARLASSARA, Bárbara Solana. A Base Nacional Comum Curricular e o berçário. **Horizontes**, Dourados, v. 36, n. 1, p. 64-73, jan./abr. 2018.

---

### Teses e dissertações – 3

---

ALMEIDA, Vanessa da Silva. **Base Nacional Comum Curricular: o que diz sobre modos de ser criança na educação infantil?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2019.

---

MELLO, Ana Paula Barbieri de. **Políticas para a Educação Infantil: o lugar da consciência fonológica na Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2018.

---

SOUZA, Daiane Lanes de. **Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

---

Fonte: Dados da pesquisa organizados por Giareta (2021).

Para realizar o levantamento bibliográfico a fim de complementar a pesquisa com os anos subsequentes à pesquisa de Giareta (2021), que se referem ao período de 2021 a 2024, foi utilizada a plataforma do portal de periódicos da CAPES. Ao acessar o site [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br) e realizar o acesso CAFe, por meio do e-mail institucional da Universidade Federal de Lavras-UFLA, foi possível, na opção *Acervo*, seguida da alternativa *Lista de bases e coleções*, verificar que o recurso engloba todos os sites de buscas e repositórios, revistas e plataformas utilizadas na pesquisa de Giareta (2021).

Portanto, por meio do portal de periódicos da CAPES, com acesso ao CAFe, acessando a opção *Acervo*, *Buscar assunto*, *Busca avançada*, com *Filtros de busca: qualquer campo*, seguido pela opção *é (exato)*, com o termo de busca *Base Nacional Comum Curricular*, adicionando outro campo e utilizando as mesmas opções de filtragem com o acréscimo do termo *Educação Infantil*, realizou-se a primeira busca, seguida pelas opções de filtragem que são objetivo desse estudo. Foram elas o ano de publicação, que corresponde ao período de 2021 a 2024 e o idioma em português.

De um total de 184 resultados, foi realizada a leitura dos resumos de forma criteriosa à procura de trabalhos que versassem sobre a BNCC e a Educação Infantil na perspectiva da exploração de políticas curriculares, sem desdobramentos em outras vertentes, chegando ao resultado de 38 artigos e 0 teses e dissertações.

A Tabela 4 apresenta os artigos encontrados, por ano de publicação (2021-2024).

Tabela 4 - Relação da quantidade de artigos sobre BNCC e Educação Infantil incluídos no levantamento de 2021 a 2024, por ano de publicação

Artigos científicos	
Ano de publicação	Quantidade
2021	11
2022	11
2023	15
2024	01
<b>Total</b>	<b>38</b>

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

A seguir, apresentamos a Tabela 5 com a relação dos artigos encontrados no período de 2021-2024.

Tabela 5 - Relação dos artigos sobre BNCC e Educação Infantil incluídos no levantamento (2021-2024)

Artigos científicos – 38
AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de; SOUSA, Sandra Cristina Ferreira de. Ousadia na produção curricular de uma rede de educação infantil: singularidades borram campos e quadros. <b>Debates em Educação</b> , [S.l.], v. 14, n. Esp, p. 149–175, 2022.
AMORIM, Anna Thércia José Carvalho; OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes. BNCC, Educação Infantil e as intervenções do mercado: alguns apontamentos. <b>Revista Brasileira de Educação do Campo</b> , [S.l.], v. 8, p. e15625-e15625, 2023.
BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e currículo: o entusiasmo da cultura e a alegria da criança na superação de uma educação homogeneizadora. <b>Debates em Educação</b> , [S.l.], v. 13, n. 33, p. 74–93, 2021.
BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; CUNHA, Neire Márcia da; COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil: algumas questões conceituais em análise. <b>Educação em Foco</b> , [S.l.], v. 26, n. 48, 2023.
CAIRES, Tatiane; MASCIA, Márcia. Análise das relações de poder-saber e a construção da verdade nos documentos curriculares: Base Nacional Comum Curricular e Projeto Político Pedagógico de uma escola de Educação Infantil. <b>Cadernos Cajuína</b> , [S.l.], v. 8, n. 1, p. e238108-e238108, 2023.
CARDOZO, Antônia Avanildes <i>et al.</i> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil. <b>Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação</b> , [S.l.], v. 7, n. 10, p. 2266–2276, 2021.
CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do; MARCOS, Neide Aurora de Souza. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: revisão de literatura. <b>Educação em Foco</b> , [S.l.], v. 26, n. 48, 2023.

---

COSTA, Mária Matias; FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Currículo da Educação Infantil: das concepções teóricas à proposta pedagógica curricular sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2024

---

COSTA, Rejane Peres Neto; NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; COSTA, Alessandra Silva da. Base nacional comum curricular: os (Des) caminhos de uma política em nível municipal. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, [S.l.], v. 21, n. 10, p. 17711-17732, 2023.

---

DIAS, Adelaide Alves; OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de. O papel regulador do comitê gestor da Base Nacional Comum Curricular na elaboração da proposta curricular da Paraíba. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 1-14, 2023.

---

DIAS, Adelaide Alves; SOARES, Francisco Alex Pereira; OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de. Políticas educacionais neoconservadoras e suas implicações para as propostas curriculares da educação infantil. **Zero-a-seis**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 1155-1182, 2021.

---

FAGUNDES, Vanessa Giovanella; CAMPOS, Rosania; SASSON, Melissa Daiane Hans. Base Nacional Comum Curricular: concepções e implicações para a educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 30, n. 1, p. 109–139, 15 nov. 2023

---

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Produções curriculares e educação infantil – apostas ou garantias?. **EccoS – Revista Científica**, [S.l.], n. 59, p. e13657, 2021.

---

GIURIATTI, Patrícia; STECANELA, Nilda. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: percursos de políticas educativas para as infâncias. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 1137-1159, 2022.

---

GOBBATO, Carolina; KLUG, Andara Dias de Almeida; KREMER, Claines. Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: repercussões nas práticas pedagógicas em uma escola do Litoral Norte/RS. **Olhar de Professor**, [S.l.], v. 25, p. 1-20, 2022.

---

GUIZZO, Bianca Salazar; ALMEIDA, Vanessa da Silva. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: uma discussão a partir dos Estudos Culturais. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 33, p. 15–32, 2021.

---

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Desdobramentos formativos da proposta curricular de educação infantil da Paraíba a partir da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 14, n. 1, 2021.

---

LOUZADA, Virginia Cecília da Rocha. A Educação Infantil e a BNCC: o contexto das avaliações externas em larga escala. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S.l.], v. 27, n. 53, p. 118–141, 2023.

---

MESQUITA, Fabiana Jardim Paes Leme de; GISI, Maria Lourdes. A interface neoliberal nas políticas da educação infantil: discussão rumo ao contexto da BNCC. **Educação: Teoria e Prática**, [S.l.], v. 32, n. 65, 2022.

---

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; SILVA, Marcia Tostes Costa da; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Comunidade Investigativa e Desenvolvimento Profissional de Professores. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, [S.l.], v. 32, n. 71, p. 39-58, 2023.

---

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: retomando proposições e ampliando o debate. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 14, n. Esp, p. 44–63, 2022.

---

---

NERI, Cristiana Rodrigues Ferreira; GROTTI, Giane Lucelia. Políticas para educação infantil: o currículo de referência único do Acre. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S.l.], v. 27, n. 55, p. 1–30, 2023.

---

OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de; DIAS, Adelaide Alves. Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil: processo de construção e concepções norteadoras. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 14, n. 1, 2021.

---

PAULA, Rubian Mara de; MORO, Catarina. Base Nacional Comum Curricular: as implicações para o currículo da Educação Infantil no Estado Paraná. **Olhar de Professor**, [S.l.], v. 26, p. 1-21, 2023.

---

PEREIRA, Soeli Terezinha; DE LA IGLESIA, Yara Rodrigues. A política curricular da Educação Infantil: uma análise crítica. **Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina**, [S.l.], v. 3, n. 2, 2022.

---

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo da; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil. **Zero-a-seis**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 1183-1203, 2021.

---

SANTOS, Marlene oliveira dos. Formação de professores da Educação Infantil e BNCC: narrativas em disputa. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S.l.], v. 26, n. 52, p. 147–171, 2022.

---

SANTOS, Solange Estanislau dos; MACEDO, Elina Elias de. BNCC para a educação infantil e a urgência de resistências. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 33, p. 1–14, 2021.

---

SILVA, Camila Ferreira da; SAMPAIO, Cecília Acácia da Silva; SANTOS, Victória Soares dos. Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil: Construção do documento e suas implicações. **Cadernos Cajuína**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. e227315-e227315, 2022.

---

SILVA, Cleusa Feniman da; FENIMAN, Neusa. A Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: desafios na implantação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.l.], v. 9, n. 7, p. 1062–1064, 2023.

---

SITNIESKI, Juliana Paula; MARQUES, Franciele Fátima. Concepções de Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Perspectiva**, [S.l.], v. 45, n. 172, p. 29-42, 2021.

---

SOARES, Ademilson. Pesquisas sobre políticas curriculares para a educação infantil: algumas questões epistemológicas no contexto da BNCC. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 33, p. 129–149, 2021.

---

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; BETTIOL, Célia Aparecida. Entre o “dito” e o “não-dito”: uma análise crítica da BNCC e do RCA para a educação infantil na rede de educação do Amazonas. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 14, n. Esp, p. 26–43, 2022.

---

SOUZA, Daiane Lanes de; SARTURI, Rosane Carneiro; BAPTISTELLA, Estefani. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: movimentos, disputas e resistências. **Olhar de Professor**, [S.l.], v. 25, p. 1-20, 2022.

---

TELES, Iracema dos Santos; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A Concepção de Infância nas Três Versões da BNCC para a Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 1-9, 2023.

---

TELES, Iracema dos Santos; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O currículo para a educação infantil apresentado nas três versões da BNCC The curriculum for early childhood education

---

---

presented in the three versions of the BNCC. **Brazilian Journal of Development**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 3996-4006, 2022.

---

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores. **Dialogia**, [S.l.], n. 43, p. e24371, 2023.

---

VITURIANO, Hercília Maria de Moura et al. Direitos de aprendizagem e campos de experiência na BNCC: repercussões para as práticas pedagógicas na educação infantil. **Caderno Pedagógico**, [S.l.], v. 20, n. 10, p. 4800-4822, 2023.

---

#### **Teses e dissertações – 0**

---

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

O resultado apresenta a relação entre BNCC e Educação Infantil de pesquisas que, mesmo com diferentes abordagens, têm em comum um olhar sobre a Política Curricular que define os rumos da Educação Infantil no Brasil, por meio da análise e reflexão sobre o currículo que norteia a primeira etapa da Educação Básica no contexto BNCC.

O levantamento dos estudos aponta diferentes perspectivas sobre o processo de implementação da BNCCEI, abrangendo a assimilação da referida base às políticas educacionais, concepções de infância e marcos do desenvolvimento infantil, inferências para as propostas pedagógicas, o olhar crítico sobre o documento normativo, a contextualização da implementação da BNCCEI em diferentes estados e municípios, até a análise do documento sob a ótica das Teorias da Pedagogia Histórico-Crítica.

Posto isso, é possível observar que os estudos que versam sobre a BNCCEI presentes no levantamento bibliográfico, compreendidos pelo período de 2021 a 2024, têm como ponto central a pesquisa sobre o currículo da Educação Infantil em um amplo espectro que investiga aspectos políticos, pedagógicos, práticos e teóricos relacionados ao desenvolvimento pedagógico das instituições de ensino.

Os aspectos característicos do levantamento bibliográfico, como os descritores e o olhar sobre a Política Curricular, possibilitam a continuidade do levantamento e consequente acompanhamento pelo meio acadêmico, para assistir o processo de implementação da BNCC para a Educação Infantil e as implicações que decorrem desse.

#### **4 SEÇÃO II – DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL À BNCC: REGULAÇÕES E ABORDAGENS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

*É um grande desafio epistemológico fazer pesquisa sobre currículo e praticar o currículo na perspectiva de construir narrativas que posicionem as teorias educacionais na relação direta que elas devem ter com as práticas educacionais. Uma política curricular não é algo que brota do além ou que é imposta das grimpas do poder. Uma política, como exercício coletivo do poder, é construída a partir de práticas culturais diversas que envolvem necessariamente disputas ideológicas sobre a melhor maneira de educar as novas gerações.*

(Ademilson Soares)

A presente seção discute algumas leis que estabelecem as diretrizes e normas que orientam a educação, com foco na Educação Infantil, que hoje representa a primeira etapa da Educação Básica.

Seguindo uma linha cronológica, são apresentadas as principais legislações que regulamentam essa etapa de ensino: CF (Brasil, 1988), LDB (Brasil, 1996), DCNEI (Brasil, 2009), PNE (Brasil, 2014) e BNCC (Brasil, 2017). A opção por esses documentos se deu pela menção que a própria BNCC (Brasil, 2017) faz a esses como marcos legais que a embasam.

Diante da análise da legislação da Educação Infantil mencionada, destacam-se, como pontos de interesse na observância legal, questões relacionadas à forma de abordagem da Educação Infantil, à disposição dos documentos (se são obrigatórios, normativos ou apenas de referência) e às atribuições de responsabilidades pela garantia dos direitos de aprendizagem de cada criança.

Paralelamente à abordagem dos documentos oficiais que tratam da Educação Infantil, discussões teóricas são realizadas a fim de proporcionar o movimento de reflexão sobre o impacto das leis na mencionada etapa da Educação Básica.

Conforme estudo realizado por Soares (2021), que buscou analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, a produção formulada no campo da Educação Infantil, de um total de 1991 (um mil novecentos e noventa e um) trabalhos encontrados, apenas 22 (vinte e dois) abordavam estudos curriculares, corroborando a necessidade de pesquisas que auxiliem na compreensão do contexto de elaboração e implantação da BNCCEI (Brasil, 2017).

Em vista disso, a presente seção segue subdividida em dois momentos de análise: Embasamentos legais: marcos na elaboração da BNCC da Educação Infantil e A BNCC e a regulamentação da Educação Infantil: impactos na educação.

#### 4.1 Embasamentos legais: marcos na elaboração da BNCC da Educação Infantil

A BNCC é um documento normatizador que apresenta, em sua introdução textual, as competências gerais da Educação Básica, os marcos legais que a embasam, seus fundamentos pedagógicos, o pacto interfederativo e os aspectos de sua implementação.

Como mencionados anteriormente, dentre os marcos legais da específica BNCCCEI tem-se a CF (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996), as DCNEI (Brasil, 2009) e o PNE (Brasil, 2014) como documentos presentes na contextualização do processo histórico de sua elaboração. A Constituição Federal, conforme o Art. 205, determina:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, s/p).

Portanto, aplica-se ao Estado e à família o encargo da educação, que conta com a cooperação da sociedade para ofertá-la, além de aprimorar o ser humano para a vida em sociedade, visando aperfeiçoá-lo para o trabalho.

O Art. 206, inciso IX, menciona que o direito à aprendizagem e à educação ao longo da vida estão garantidos por lei. No Art. 208, os incisos I e V abordam, respectivamente, o dever do Estado com a educação, reportando à Educação Básica gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos, sendo a Educação Infantil ofertada em creches e pré-escolas para crianças de até 5 anos.

Portanto, tem-se respaldada pela CF (Brasil, 1988) uma educação que é direito de todos, com encargo ligado ao Estado e à família, para o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

A LDB promulgada em 20 de dezembro de 1996, Lei n. 9.394/96, pontua os lugares de abrangência da educação, sendo essa dever da família e do Estado. Trata de denominar a educação que se dá, majoritariamente, em instituições formais de ensino, como educação escolar. Em seu Art. 2º, estabelece que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, s/p).

É importante mencionar que a LDB 9394/96 estabelece as incumbências de cada um dos âmbitos federativos responsáveis pela educação nacional. O Art. 9º estabelece as competências da União, devendo essa incumbir-se de:

- I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
- III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, s/p).

E, conforme Art. 11, inciso V, os municípios, responsáveis pela oferta da Educação Infantil, incumbir-se-ão de:

- I - oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996, s/p).

Assim, os municípios têm a responsabilidade de oferecer a Educação Infantil por meio de seus próprios recursos ou em colaboração com o Estado, a fim de garantir que todas as crianças tenham acesso a essa etapa de ensino e que sejam garantidos os seus direitos de desenvolvimento integral como propõe a referida lei em seu Art. 29:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996, s/p).

Além de estabelecer a finalidade da Educação Infantil, a LDB classifica a etapa que abrange a Educação Infantil como pré-escola e ainda garante escola gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos, próxima à residência da família, a partir dos 4 (quatro) anos completos (Brasil, 1996).

No Art. 26, a LDB faz menção a uma Base Nacional Comum, que deve abranger as três etapas da Educação Básica e deve ser complementada pelas instituições de ensino e estabelecimentos escolares, respeitadas as exigências e especificidades de cada região e local.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,

exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, s/p).

Nota-se que a BNCC há de ser complementada mediante a realidade específica de cada escola, em cada região, o que aponta a ideia de uma base flexível, que afirma a presença da diversidade regional e local, singular em cada instituição de ensino.

Um marco importante na LDB é a alusão ao PNE, conforme o Art. 87 em seu primeiro parágrafo:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996, s/p).

Prosseguindo com os marcos legais, tem-se o PNE, plano decenal constituído por metas e estratégias que visam garantir a todas as etapas da educação, os meios para aproximação de uma educação de boa qualidade em todo território brasileiro.

O primeiro PNE (Brasil, 2001) foi homologado pela Lei n.º 10.172/2001 para o decênio 2001-2010. Esse documento apresentou diretrizes, objetivos e metas para a EI, com o intuito de ampliar a ofertada da primeira etapa da Educação Básica, estabelecer requisitos mínimos de infraestrutura para o funcionamento das creches e pré-escolas, admitindo profissionais com formação mínima para atuarem nessa etapa escolar. Além disso, tratou de garantir alimentação para todas as crianças matriculadas nas creches e pré-escolas e o fornecimento, aos municípios, de materiais pedagógicos adequados a cada faixa etária escolar e necessidade educativa. Porém, nem todas as metas referentes ao PNE 2001-2010 foram cumpridas. Quanto a isso, Aguiar (2010) afirma que houve avanço no atendimento de crianças nas instituições de ensino infantil, mas a oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos e a insuficiência na oferta da educação em tempo integral não foram alcançadas dentro do que propunha o PNE 2001-2010.

Além disso, conforme a autora, outras dificuldades ocorreram na execução das metas do PNE quanto a “qualificação de profissionais, adequação do espaço físico, funcionamento autônomo dos conselhos” (Aguiar, 2010, p. 717-718).

Já a Lei n.º 13.005/2014, que homologou o segundo decênio do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), apresenta 20 metas a serem alcançadas nesse período. A meta 1, que diz respeito à Educação Infantil, trata da universalização dessa etapa da pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da

vigência desse PNE.

Para o cumprimento dessa meta, foram traçadas dezessete estratégias que visavam, além da ampliação do acesso à Educação Infantil, ações adjacentes que pudessem garantir essa universalização. Entre as estratégias estabelecidas para o alcance dessa meta, estão a ampliação das normas de acessibilidade, construção e reestruturação de escolas, aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil; implantação de avaliação da Educação Infantil que possa aferir a infraestrutura física das escolas, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes para essa etapa de ensino; promoção da formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; fomento ao atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na Educação Infantil; fomento a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial; organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade; estímulo ao acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre outras estratégias que visam garantir o direito à Educação Infantil a todas as crianças (Brasil, 2014).

No entanto, a referida meta de universalização ainda não foi completamente cumprida. Em 2024, o painel de monitoramento<sup>6</sup> do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) indicou que cerca de 93% das crianças entre 4 e 5 anos frequentam a pré-escola, sendo que há certa variação entre as diferentes regiões do país. Quanto às crianças de 0 a 3 anos, 35% estão matriculadas em creches, percentual ainda aquém do objetivo de 50% (Brasil, 2024).

Compreende-se que, embora os PNEs sejam parte de uma política pública nacional, tanto o de 2001-2010 quanto o de 2014-2024, eles não se efetivaram no alcance das metas estabelecidas. O que se observa até aqui é um movimento por meio de uma política que atua

---

<sup>6</sup> Em 2024, o painel de monitoramento do PNE foi atualizado, contemplando os resultados do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024. Com esse Painel, o Inep cumpre sua missão de fornecer informações educacionais para gestores educacionais das redes pública e privada, organizações da sociedade civil, pesquisadores e imprensa.

como instrumento do Estado, tentando controlar as necessidades educacionais emergentes, mas que, na prática, não tem alcançado resultados satisfatórios no cenário educacional brasileiro, conforme afirmam Aguiar e Dourado (2018).

Outra legislação importante na trajetória que antecede a elaboração da BNCCEI refere-se às DCNEI, estabelecidas pela Resolução n.º 5 de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009) e elaboradas em parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica que, fixa as diretrizes curriculares nacionais para essa etapa de ensino.

As DCNEI trazem destaque às definições de Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica, além de elencar princípios norteadores como éticos, políticos e estéticos. Apresenta-se com caráter democrático e propõe a integração entre educar e cuidar, conforme aponta Silva (2020). E, para que as diretrizes sejam executadas efetivamente, devem ser observadas as legislações estaduais e municipais, além do próprio sistema de ensino (Brasil, 2009).

Quanto à concepção de criança, as DCNEI consideram-na como sujeito histórico de direitos que irá construir sua identidade por meio de relações coletivas e individuais, questionando e construindo sentidos sociais e compondo a cultura. O Art. 4º da DCNEI concebe a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 19).

Para Silva (2020), a primeira etapa da Educação Básica passa a ter como objetivo o desenvolvimento integral da criança enquanto ser social, abordando o cuidado relacional, que é a atenção ao desenvolvimento da criança em sociedade, e individual, que corresponde ao desenvolvimento peculiar de cada um desses sujeitos, cabendo à escola estar apta para cuidar da criança tanto como ser único quanto como ser sociável, percebendo o sujeito histórico como parte da sociedade.

Já a proposta pedagógica das DCNEI, em seu Art. 8º, traça como objetivo assegurar à criança:

[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009, p. 20).

O artigo supracitado corrobora a ideia da garantia de objetivos que não se limitam à entrega de conhecimentos, mas que ofereçam ao educando um contexto propício ao desenvolvimento integral, ressaltando a importância da criação de um ambiente seguro, amoroso e de apoio, onde as crianças possam interagir, brincar e aprender de forma eficaz.

Diante das leis que contextualizam a elaboração da BNCCEI e dos recortes que destacam a análise das legislações e suas abordagens no que se refere à Educação Infantil, a disposição dos documentos e as atribuições de responsabilidades pela garantia dos direitos de aprendizagem de cada criança, torna-se relevante destacar que o caminho entre a legalidade e sua aplicabilidade no contexto escolar ocorre por meio da elaboração e execução, pelas instituições de ensino, de seus currículos próprios.

O currículo, documento que traduz a identidade da escola, trata da relação entre todo o conhecimento produzido pelo indivíduo e os conhecimentos sociais e culturais, de modo a possibilitar ao indivíduo um desenvolvimento pleno, com possibilidades diversas para aprender sobre o mundo que o cerca.

Dessa forma, Oliveira (2010) orienta que é preciso compreender o terreno em que o currículo da Educação Infantil se constrói. Dentre as prerrogativas que propõem a concepção de currículo da Educação Infantil, as DCNEI (Brasil, 2009) estabelecem dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras que se materializam nas práticas pedagógicas e que irão fazer parte desse currículo.

Assim, diante das inúmeras possibilidades de conhecimento que compõem o currículo da Educação Infantil e de acordo com as DCNEI, os conhecimentos devem ser permeados por experiências escolares planejadas para ensinar e transformar, as quais, com tal perspectiva, poderão resultar em muitas aprendizagens. O que se observa é que as DCNEI estabelecem conexões entre as experiências e o conhecimento da criança, de modo que a compreensão do mundo físico e social ocorra justamente nessa interação.

Posteriormente, a BNCC para a Educação Infantil (Brasil, 2017) se estruturou sobre os mesmos eixos, interações e brincadeiras, visando garantir às crianças experiências que integrem e promovam práticas pedagógicas necessárias para o seu desenvolvimento pleno, respeitando sua faixa etária, sem antecipação de conteúdos previstos para etapas futuras da Educação Básica, tendo cada etapa objetivos próprios de desenvolvimento do educando. O documento destaca como meta a ser alcançada uma educação que garanta:

[...] o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a

Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (Brasil, 2017, p. 7).

É de interesse do estudo mostrar, além dos destaques legais que versam sobre a garantia de direitos das crianças, um olhar voltado para a forma de garantir tais direitos, no que se refere à normatização das propostas pedagógicas. O documento normatizador orienta sobre o formato das decisões pedagógicas:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...] (Brasil, 2017, p. 8).

Sabe-se que o desenvolvimento de competências tem sido requerido aos sujeitos na sociedade contemporânea, e mesmo que o “saber” seja uma das vertentes pedagógicas preconizadas pela BNCCEI, “sobretudo” o “saber fazer” se vincula a certo pragmatismo e utilitarismo impostos à escola e aos professores.

É importante ressaltar que o formato pragmático e utilitário em que se orientam as práticas pedagógicas, com base na BNCCEI, favorecem a vinculação do Estado ao mercado de redes de ensino privadas e editoras, que produzem materiais didáticos segundo a própria BNCCEI, estabelecendo os caminhos didáticos-pedagógicos “[...] cujos ideais convergem com os interesses neoliberais, facilitando a formação do consenso necessário à aceitação das condições de exploração, além da construção de um currículo que forme indivíduos capazes de se adaptar às modificações do mercado” (Vasconcelos; Magalhães; Martineli, 2021, p. 7).

Compreende-se que o currículo escolar é estabelecido pela LDB 9394/96, por meio de critérios normatizadores que sistematizam a educação escolar. Mesmo entendendo a necessidade de normatização da educação por meio de uma base comum e uma parte diversificada (Brasil, 1996), o discurso proposto pela BNCCEI (Brasil, 2017) tende a abrandar ou mesmo dirimir as possibilidades que as escolas têm de colocar em prática sua autonomia na definição de uma proposta para a infância, pois perpassa pelo controle do Estado, tendo em vista uma hegemonia social que tem sido propagada principalmente às classes sociais mais baixas, como apontam Vasconcelos; Magalhães; Martineli (2021).

Seguindo a discussão acerca da BNCCEI (Brasil, 2017), a orientação de contextualizar os currículos escolares com a realidade social em que a escola está inserida, respeitando as

aprendizagens já vivenciadas pelo aluno e todo conhecimento prévio que chega à sala de aula, é uma das premissas do referido documento no que diz respeito à flexibilidade do currículo escolar. No entanto, contradizendo essa ideia, Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 82) afirmam que:

[...] O MEC criou o *Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular* (ProBNCC) [...]. Assim, o que era para ser uma referência, passou a ser uma prescrição curricular — tendente à homogeneização de conteúdos e organização da Educação Infantil no Brasil —, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996.

Há evidências, portanto, de que mesmo trazendo em seu texto a explicação de representar um documento base, que necessite de complementações e ajustes mediante a realidade singular de cada instituição de ensino, devido ao movimento de elaborar estratégias para implementação da BNCC (Brasil, 2017), em destaque neste estudo a BNCCEI, o próprio Estado mina as possibilidades das instituições de ensino e seus membros de atuarem com autonomia.

Essa é uma observação premente nesta pesquisa, pois um processo de escolarização efetivo, que potencialize a formação dos sujeitos, depende de propostas curriculares que possam ter desdobramentos positivos e propositivos na vida das crianças, “[...] uma vez que são processos que articulam intenções, decisões, ações e relações dos sujeitos envolvidos e que reverberam na constituição das crianças como pessoas singulares” (Dantas; Lopes, 2020, p. 10).

Nesse processo de pensar a BNCC, no que tange seu processo formativo e de implementação, pesquisas como a nossa são fundamentais para conhecer a efetivação da política pública, bem como os desafios que ela produz em cada contexto, considerando, como a própria Base recomenda, suas especificidades.

## **4.2 A BNCC e a regulamentação da Educação Infantil: impactos na educação**

A Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica em 1996, com a promulgação da LDB (Brasil, 1996), alcançando a classificação de primeira etapa da Educação Básica. Em 2006 após ser alterada a LDB, a faixa etária atendida nesta etapa passa a ser de 0 a 5 anos. A obrigatoriedade da matrícula para crianças de 4 e 5 anos chega com a alteração da LDB em 2013. Tem-se, portanto, uma transformação histórica na percepção da Educação Infantil perante as leis.

As DCNEI (Brasil, 2009) abordam a importância da etapa da Educação Infantil, por ser o momento em que as crianças abrangem suas relações sociais, exploram o ambiente, constroem sua identidade pessoal e coletiva, além de produzir cultura. E, ao tratar as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, é potencializada a perspectiva de um desenvolvimento integral das crianças. As DCNEI defendem um currículo aberto, permeada por princípios éticos, políticos e estéticos, bem como jogos e interações como princípios básicos de instrução (Brasil, 2009). Já a BNCC (Brasil, 2017) segue o currículo prescrito, que envolve a afirmação de competências e objetivos (desenvolvimento e aprendizagem) (Marcolino; Dias, 2023).

A implementação da BNCC (Brasil, 2017) é um movimento complexo que se justifica pela participação sem efetividade de civis e professores no processo de construção do documento, o que dificulta a apropriação e aplicação de suas normas nos currículos de Educação Infantil (Silva, 2020). Esse documento, segundo Barbosa, Silveira e Soares (2019), teve sua versão preliminar divulgada em 2015:

[...] elaborada por comissões de especialistas de cada área de conhecimento e da Educação Infantil, aberta à contribuição de professores/as, instituições educacionais, gestores/as, grupos de pesquisa, associações científicas e movimentos sociais. Várias contribuições foram realizadas e encaminhadas, porém, não se pode garantir que de fato a nova versão tenha incorporado importantes contribuições de instituições públicas e privadas do País. No caso da Educação Infantil houve colaborações de diferentes grupos envolvidos com o campo, porém, o argumento apresentado pelas comissões organizadoras em relação aos cortes na redação foi de que o texto deveria ser de natureza operativa, não cabendo aprofundamentos teóricos e metodológicos (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 81).

Barbosa, Silveira e Soares (2019) afirmam que na contramão de todas as discussões e contribuições acerca da elaboração da BNCC, o MEC enviou ao CNE, em abril de 2017, a terceira versão do supracitado documento. Apesar das inúmeras colaborações de entidades, o CNE não se manifestou sobre as contribuições e, em dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada.

É notória a complexidade em realizar estudos sobre currículo e implementá-lo de forma a criar narrativas que integrem as teorias educacionais às práticas pedagógicas. A definição de uma política curricular não surge do nada ou é ditada de cima para baixo. A formulação de uma política, como expressão de poder coletivo, é resultado de diversas práticas culturais que incluem inevitáveis debates ideológicos sobre a maneira mais adequada de educar as futuras gerações (Soares, 2021).

Como consequência das mudanças no contexto social e nas políticas públicas, as práticas pedagógicas aplicadas à Educação Infantil também sofreram alterações. As normativas

apresentadas pela BNCCEI que incidem sobre as decisões pedagógicas vêm confirmar a presença de práticas pedagógicas nessa etapa. Segundo Silva (2020, p. 15):

Assim, ao reafirmar o conceito de criança a BNCC rompe com **dois modos** de educação: **o assistencialista** que desconsiderava a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária e se restringia ao cuidar meramente (alimentar, limpar, deixar brincar etc.) e **o escolarizante**, que se orienta, equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental (grifos do autor)

O que fica claro é que houve transformações no âmbito das políticas públicas, na estrutura da Educação Infantil e no direcionamento das práticas pedagógicas para isso. A dúvida que fica após os estudos e reflexões é: Como as coordenadoras pedagógicas têm se colocado frente aos desafios que emergem no ambiente educacional na implementação da BNCCEI, sendo esse um documento normatizador e prescritivo? Quais possibilidades essas profissionais têm encontrado para lidar com os desafios de implementação da BNCCEI? Este estudo busca respostas para essas questões.

## 5 SEÇÃO III - ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ÂMBITO ESCOLAR: DEFINIÇÕES E REFERÊNCIAS

A presente seção busca abarcar as atribuições do coordenador pedagógico em âmbito escolar, a partir das contribuições de Placco e Souza (2010); Oliveira e Guimarães (2013); Placco (2014); Silva e Sampaio (2015); Almeida; Placco; Souza (2016); Macedo, (2016); Sartori e Plaguiarin, (2016); Garcia e Silva, (2017); Pereira, (2017); Vieira *et al.*, (2018); e Santos, (2022), que tratam da atividade do coordenador pedagógico e aproximam-se dos ideários propostos pela presente pesquisa, a qual visa analisar a forma que tem ocorrido o processo de implementação da BNCCEI pelas coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil de um município mineiro

O papel desempenhado pelo coordenador pedagógico nas escolas vem sofrendo alterações ao longo dos anos, o que explica a busca desse profissional em reafirmar e construir sua profissionalidade (Macedo, 2016). Conhecer o movimento de transformação que corrobora o surgimento de um novo perfil profissional desse sujeito torna-se pertinente para entender o panorama atual da profissão, afinal se observa o passar do “[...] simples ato de fiscalizar para o ato de articular uma práxis pedagógica” (Oliveira; Guimarães, 2013, p. 96)

As objeções à sua capacidade de intervir e mudar o contexto escolar atual surgiram durante o período em que esses profissionais se concentravam em monitorar e garantir o cumprimento das decisões autoritárias tomadas pelo sistema governamental. A coordenação enfrenta o desafio de se firmar com um novo perfil, que não mais apresenta a característica inspetora, incluindo fiscalização e controle, e por ser considerada ocasionalmente como sinônimo de supervisão (Macedo, 2016).

Esse movimento, a procura de se estabelecer diante de um novo perfil profissional, vem acompanhado pelas alterações na legislação da educação brasileira, tendo como principal marco a LDB, n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Art. 12 define que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Brasil, 1996, s/p.).

Essa proposta legislativa corrobora a ideia de transformação e movimento de construção de um novo perfil profissional para o coordenador pedagógico, além de sinalizações quanto às possibilidades de atuação desse sujeito.

A partir desse marco legal, segundo Garcia e Silva (2017), se instaura nas escolas a ideia de uma gestão democrática, com sua organização pensada coletivamente, priorizando a organização escolar e fomentando práticas pedagógicas que repercutam em um ensino público de boa qualidade.

Atualmente, o coordenador pedagógico tem construído e reafirmado funções profissionais identitárias, considerando leis, políticas, diretrizes e reformas que influenciam diretamente no contexto do fazer pedagógico desses sujeitos (Macedo, 2016).

Conforme o Art. 64 da LDB 9394/96, a formação mínima exigida para que o coordenador pedagógico possa atuar na Educação Básica é mencionada:

Art. 64 - A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, s/p).

É relevante discutir que para que o coordenador pedagógico desenvolva sua função nas instituições escolares, não basta apenas a formação profissional. É importante que haja uma formação de boa qualidade, a fim de oferecer a esse profissional condições para desenvolver suas atribuições, com consciência do seu papel na construção de uma educação efetiva (Oliveira; Guimarães, 2013).

Mesmo que se encontre na legislação descrições acerca da formação profissional que o coordenador pedagógico necessita para exercer suas atribuições em âmbito escolar ou suas possibilidades de atuação diante dos diversos desafios que a rotina de uma escola apresenta, esse encontra dificuldades em delimitar suas atribuições (Placco, 2014).

Segundo a referida autora, essas dificuldades incluem o acúmulo de funções, limitações na capacidade de promover interações entre educadores e deficiências na própria formação do coordenador como formador. Por essas razões, o coordenador pedagógico frequentemente não consegue desenvolver plenamente sua função de articular diversos pontos de vista e atividades para alcançar práticas mais efetivas e melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Placco (2014) destaca a mediação como uma das importantes funções do pedagógico e relata uma experiência de pesquisa com coordenadores pedagógicos em Nova

York, que atuam no processo de mediação dos processos escolares na Educação Básica, cuja educação nos últimos dez anos melhorou significativamente, como reconhecem especialistas e pesquisadores da área.

Sobre essa experiência de pesquisa, Placco (2014) enumera três eixos que sustentam o trabalho do coordenador pedagógico na escola: 1) Função do pedagógico como mediação das interações na escola; 2) A formação centrada na escola, a rotina escolar e o projeto político pedagógico da escola; 3) Estratégias e dimensões da formação. Pela importância desse estudo na formação do pedagógico, se apresentam a seguir, de forma sucinta, as ideias apresentadas por Placco(2014).

### **5.1 Função do coordenador pedagógico como mediação das interações na escola**

Placco (2014) assevera que a mediação das demandas que emergem em âmbito escolar é uma função essencial do pedagógico e influencia diretamente a qualidade das práticas educacionais. A falta dessa mediação, segundo a autora, contribui para a estagnação dos processos de ensino e aprendizagem. Ressalta ainda que, para ser um mediador eficaz, é de fundamental importância desenvolver habilidades e atitudes específicas e se engajar na sua própria autoformação, a fim de ter domínio de conhecimentos em diversas áreas, como educação, cultura, arte, filosofia e política, para ampliar as experiências e atitudes dos professores.

Uma das formas de se fazer isso é articulando educadores em redes de aprendizagem, promovendo a formação contínua dos professores e a própria formação. Sua atuação envolve a mediação entre sujeitos e conhecimentos pedagógicos, educadores e educandos e a escola e a comunidade. Suas funções incluem avaliar resultados dos alunos, diagnosticar a situação de ensino, supervisionar e organizar ações pedagógicas e atender à formação continuada dos professores.

### **5.2 A formação centrada na escola, a rotina escolar e o projeto político pedagógico da escola**

Para Placco (2014), a rotina do trabalho do coordenador pedagógico se inicia com um planejamento prévio que envolva o cotidiano escolar, pois, ao criar uma rotina conhecida por todos, facilita o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Entre as atividades previstas, estão a organização dos tempos escolares, que deve incluir horários de

aulas, intervalos, avaliações e reuniões de professores e pais. Esses momentos, segundo a autora, possibilitam o compartilhamento de experiências entre os professores, coordenadores, alunos, promovendo uma aprendizagem contínua de todos. No entanto, o cotidiano escolar, frequentemente, apresenta eventos inesperados que requerem respostas imediatas do pedagógico, comprometendo, muitas vezes, as ações planejadas. É fundamental que o profissional supracitado mantenha as prioridades e evite que as urgências desviem o foco das metas estabelecidas.

Um planejamento estruturado e com objetivos claros dos processos escolares que fazem parte da rotina é fundamental para o funcionamento da escola. Cada escola define suas rotinas conforme a sua proposta pedagógica e suas prioridades. Portanto, a compreensão e o posicionamento do pedagógico frente a necessidade de uma rotina poderão orientar o trabalho formativo que desenvolve na escola.

Quanto ao PPP da escola, entendido como um guia que reflete o trabalho coletivo dos educadores, deve resultar de um estudo reflexivo da realidade da escola e da sua comunidade, bem como do entendimento e posicionamento em relação às teorias pedagógicas que se deseja adotar para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O PPP deve expressar uma compreensão coletiva do significado de educar e formar alunos, comprometendo-se com os objetivos claros de formação e revelando a compreensão dos educadores sobre seu papel formador e a função social da escola. Segundo Saul e Saul (2013, *apud* Placco, 2014), o PPP visa construir uma escola democrática e envolve a participação ativa do coordenador pedagógico e dos professores na sua elaboração e execução.

No que diz respeito à formação centrada na escola, Placco (2014) afirma que esse é um processo complexo e multideterminado que abrange múltiplos espaços e atividades que vão além de cursos e treinamentos, pois visa, principalmente, apropriação de conhecimentos e estímulos, busca de novos saberes e reflexão contínua sobre a prática docente. Esse tipo de formação, também conhecido como formação em serviço, surge das demandas da própria escola, mas não se limita ao seu interior. Considera-se também as relações com a Secretaria de educação, o sistema de ensino, as políticas públicas, a literatura, as famílias e a comunidade.

Desenvolver a formação centrada na escola é função do coordenador pedagógico e tem, conforme estudos de Placco (2014), dois eixos principais: a identificação de demandas formativas, pela análise da realidade político-pedagógica da escola, e a implementação de ações formadoras que atendam a essas demandas. Para isso, é fundamental conhecer a realidade educacional e levantar as necessidades formativas do corpo docente com base no PPP da

escola. O planejamento das ações formadoras requer considerar conteúdos, tempos, horários, locais, participantes e estratégias de formação, com enfoque no trabalho coletivo e colaborativo e na criação de um espaço dialógico, onde todos possam expressar suas ideias e sentimentos. A formação centrada na escola, conforme explica a autora, implica uma responsabilidade compartilhada entre os professores, o coordenador pedagógico e o coletivo da escola. O coordenador pedagógico, em particular, desempenha um papel fundamental ao entrelaçar questões do cotidiano escolar com o processo de formação continuada docente, sustentando sua ação formadora e possibilitando a transformação da escola e das práticas docentes.

### **5.3 Estratégias e dimensões da formação**

A ação formadora do coordenador pedagógico envolve a definição de conteúdos e estratégias de formação adequados à realidade de cada escola e dos seus professores. Para que seja uma formação que atenda a realidade, os conteúdos são escolhidos coletivamente, considerando as demandas da escola e não definições que partam de formadores externos. Da mesma forma, as estratégias formativas vão definir o sucesso da formação se forem definidas em parceria com os docentes, se estiverem, também, conectadas às teorias e práticas que esses desenvolvem, se forem incentivadoras de processos reflexivos e de novas experiências pedagógicas. Cabe assim, ao coordenador pedagógico, ofertar formação continuada aos docentes, acompanhar o rendimento dos discentes, promover um espaço colaborativo de práticas pedagógicas, garantindo um trabalho em equipe junto aos professores, sinalizar materiais pedagógicos fundamentados por bases teóricas, acompanhar com proximidade o trabalho desenvolvido pelo professor, a fim de recalculer a rota do trabalho pedagógico, se assim for necessário.

Além do trabalho coletivo, do processo de reflexão, a promoção da confiança entre os docentes e o coordenador pedagógico, um clima de trabalho em que as opiniões possam ser expressas é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e compromisso de todos, para que juntos possam promover as transformações necessárias à escola em benefício da aprendizagem dos alunos e alunas.

Para que o coordenador pedagógico exerça suas funções de forma exitosa é preciso que, por meio do comprometimento com suas atribuições, compreenda que seu trabalho acontece em momentos formalizados ou sistematizados, em que é possível realizar encontros com docentes por áreas, séries, por meio de atendimento individual do professor,

ofertando bases teóricas que sustentem as práticas pedagógicas, além de conhecer o resultado escolar nas avaliações externas, a fim de orientar o trabalho docente (Almeida; Placco; Souza, 2016).

Almeida, Placco e Souza (2016) também apresentam as funções atribuídas ao coordenador pedagógico:

[...] atribuições potencialmente formativas: - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos; - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador; - organizar e selecionar materiais adequados as diferentes situações de ensino e de aprendizagem; auxiliar o professor na organização de sua rotina de trabalho, subsidiando-o no planejamento das atividades semanais e mensais; - observar a atuação do professor em sala de aula, com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos (Almeida; Placco; Sousa, 2016, p. 76-77).

Mas, para além dessas funções, esse profissional ainda tenta driblar os desafios do cotidiano escolar e conquistar o seu lugar de ação que, por vezes, pode não lhe ser viável. A multiplicidade de funções do coordenador pedagógico, abrangendo aspectos pedagógicos e administrativos, pode tanto facilitar quanto dificultar suas ações de mediação. Facilita ao aproximar da rotina da escola e ampliar seu conhecimento sobre alunos, pais, professores e funcionários. Porém, dificulta ao desviar sua atenção das prioridades pedagógicas e limitar seu tempo para funções formativas essenciais (Placco; Souza, 2010).

Nessa mesma direção, Macedo (2016), ao discutir a legitimidade da função do coordenador pedagógico, afirma que:

Esse espaço pode, por vezes, não lhe ser garantido, por motivos variados que abrangem desde aspectos legais da função – a legitimidade da função ou cargo, as relações de poder presentes no contexto escolar, a remuneração precária, a falta de clareza da função por parte do próprio coordenador ou de outros profissionais da escola, o excesso de demandas burocráticas, a precariedade de aspectos estruturais e de recursos humanos como, por exemplo, a rotatividade do grupo de professores na escola tão prejudicial à consolidação de um processo contínuo de formação no ambiente escolar (Macedo, 2016, p. 34).

Por vezes, como afirma a autora, ao coordenador pedagógico são atribuídas demandas de trabalho que surgem em sua rotina, como as questões burocráticas, disciplinares, administrativas, interpessoais, dentre outras, que ultrapassam a função desse profissional, e o mantém atarefado, comprometendo o desempenho da sua função.

Posto isso, é possível compreender o importante papel desse profissional para o funcionamento pedagógico da escola, não devendo ser resumido a um profissional burocrático, mediador de conflitos, atendente das necessidades emergenciais da escola, sendo tomado por seus problemas rotineiros (Santos, 2022).

A finalidade da atuação do coordenador pedagógico encontra-se na busca pela boa qualidade do ensino e da aprendizagem, tendo como referência para a execução do seu trabalho o PPP da instituição de ensino, que deve ter como base os princípios da Inclusão, Diversidade e Cidadania, confabulando com as aspirações da comunidade escolar perante a sociedade. Entende-se assim que a função do coordenador pedagógico está em mediar saberes e formas que visem uma educação efetiva, contribuindo na melhoria da formação dos cidadãos para viver em sociedade (Garcia e Silva, 2017).

Ao fazerem menção à função do coordenador pedagógico, Garcia e Silva (2017, p. 6) apontam que:

O coordenador é o profissional que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, sendo diretamente relacionado com diversas relações, as quais devem ir de encontro aos aspectos de colaboração. Pois essa relação se faz necessária na medida em que também se compreende que este sujeito não atua sozinho, ele protagoniza com os demais (família, alunos, funcionários, gestão, conselho escolar, professores), propiciando o sentido e a importância do trabalho coletivo e colaborativo.

Ao coordenador pedagógico cabe, portanto, a conscientização de que, trabalhando em prol de uma educação que atenda à realidade, possa, de forma a integrar os sujeitos da escola, objetivar a participação e colaboração desses para que o desenvolvimento pedagógico represente a demanda daquela instituição.

Para Oliveira e Guimarães (2013), tratam-se de três as principais atribuições do coordenador pedagógico. São elas: articular, formar e transformar:

Enquanto articulador sabe que a ação educativa precisa ser planejada, articulada com todos os participantes da escola, sendo um dos elementos de ligação fundamental, através de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações. Como formador sua responsabilidade está pautada na formação continuada dos profissionais da Escola, devendo ainda estar aberta ao saber adquirido no dia-a-dia, que deve ser refletido e incorporado ao desenvolvimento pedagógico dos educadores. No tocante à transformação, deve estar atendo à mudança de atitudes da comunidade escolar, promovendo a reflexão e a vivência nas relações escolares. Como agente de transformação da prática pedagógica precisa estar aberto a transformar-se continuamente, a partir das considerações reflexivas e do feedback dos demais atores da Unidade Escolar (Oliveira; Guimarães, 2013, p. 102).

Em concordância com as autoras, essas funções devem acontecer em uma gestão participativa, onde todos os atores do contexto educacional exerçam seus papéis e assumam suas responsabilidades, acolhendo o resultado decorrente do trabalho coletivo.

É notório que a função do coordenador pedagógico ultrapassa as questões relacionadas exclusivamente ao conhecimento, mas busca, para o desenvolvimento do seu trabalho, movimentos que despertem o interesse crítico e reflexivo dos envolvidos em âmbito escolar, a fim de repensarem práticas pedagógicas e caminharem rumo a uma educação eficiente e autêntica.

Ao exercício da função do coordenador pedagógico, espera-se que esteja diretamente ligado à formação continuada dos professores, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas no que se refere à busca por um processo de ensino e aprendizagem efetivos, além de manter o PPP como norteador para o desenvolvimento do seu trabalho.

Depreende-se assim que, para a implementação exitosa da função do coordenador pedagógico, é viável que esse esteja inserido em um ambiente escolar colaborativo, que envolva os diversos setores que formam a estrutura de uma escola, criando uma rede mútua de apoio, na qual os envolvidos assumam sua participação no resultado do processo de ensino e aprendizagem ofertados.

A legislação municipal, que versa sobre a função das coordenadoras pedagógicas do município mineiro em questão, foi solicitada para análise e utilização de dados para a pesquisa.

Trata-se de uma Lei Complementar que determina o cargo das coordenadoras pedagógicas dentro da classe de especialista de educação. Ainda versa sobre a descrição sintética do cargo, atribuições típicas, requisitos para provimentos do cargo, forma de provimento e jornada de trabalho.

A sistematização da profissão do coordenador pedagógico descreve que a qualidade do ensino, bem como o desenvolvimento integral do aluno, depende de como a coordenação do trabalho das escolas é organizada. Portanto, as atividades do coordenador pedagógico para a melhoria do processo educacional incluem planejamento, supervisão, avaliação e reformulação do processo ensino-aprendizado, estabelecendo metas e normas e acompanhando o cumprimento delas, criando ou modificando processos educativos. O coordenador é sistemicamente relacionado aos demais componentes do sistema educativo, de acordo com esses objetivos. Assim, diz-se que a coordenação escolar é um dos principais pontos de educação integral dos alunos municipais.

Já as atribuições típicas fazem menção à coordenação total do processo didático, em seu tríplice aspecto de planejamento, controle e avaliação, no âmbito do sistema, da escola ou de áreas curriculares; coordenar o planejamento do PPP da Escola, tendo em vista as diretrizes definidas no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); participar da elaboração do PDE; delinear com os professores o PPP da instituição de ensino, explicitando os seus componentes de acordo com a realidade da escola; coordenar a elaboração do currículo pleno da escola, envolvendo a comunidade escolar; prestar assessoria aos professores na escolha e utilização dos procedimentos e recursos didáticos adequados aos objetivos curriculares; promover o desenvolvimento curricular, redefinindo, conforme a necessidade, os métodos e materiais de ensino; participar da elaboração da grade curricular e do calendário escolar; organizar os docentes de cada área para o desenvolvimento do trabalho técnico pedagógico da escola, definindo suas atividades específicas; avaliar o trabalho pedagógico sistematicamente com vistas à reorganização de sua dinâmica, inclusive no que se refere às avaliações externas; participar, junto ao docente, do processo de avaliação e da análise de seus resultados, identificando as necessidades desse; coordenar o programa de capacitação do quadro de funcionários da instituição de ensino; analisar os resultados da avaliação sistêmica, juntamente com os professores, identificando necessidades estudantis e elaborando um plano de ação para tais; manter o intercâmbio com instituições educacionais e/ou pessoas, visando participação em atividades de capacitação que reflitam diretamente no desempenho da boa qualidade da educação do estabelecimento de ensino; ofertar orientação aos alunos, articulando o envolvimento da família no processo educacional; identificar as necessidades de treinamento e aperfeiçoamento dos professores; analisar os resultados obtidos com as atividades de capacitação docente, na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem; identificar, junto aos professores, as dificuldades de aprendizagem dos alunos e orientá-los sobre estratégias mediante as quais as dificuldades identificadas possam ser trabalhadas em nível pedagógico; encaminhar às instituições especializadas, os alunos com dificuldades que requeiram um atendimento terapêutico; promover a integração do aluno ao mundo do trabalho, por meio da informação profissional e da discussão de questões relativas aos interesses profissionais dos discentes e à configuração do trabalho na realidade social; envolver a família no planejamento e desenvolvimento das ações da escola; trabalhar junto aos docentes na realização do levantamento das características socioeconômicas e linguísticas do aluno e sua família; utilizar os resultados do levantamento como diretriz para propor atividades pedagógicas; analisar, junto à família, os resultados do

aproveitamento do aluno, orientando-os, se necessário, para a obtenção de melhores resultados; oferecer apoio às instituições escolares discentes, estimulando a vivência da prática democrática dentro da escola; avaliar o processo ensino-aprendizado, por meio de relatórios ou da participação de conselhos de classe, para aferir a validade dos métodos de ensino empregados; executar outras atribuições afins.

Como requisito para provimento do cargo de coordenador pedagógico, a instrução é de graduação plena em Pedagogia, com especialização em coordenação pedagógica. E para provimento do cargo, a forma estabelecida é concurso público, com uma Jornada de trabalho estabelecida em 24 horas semanais.

Em suma, pode-se perceber que tanto as contribuições da literatura quanto a Lei Complementar do município mineiro onde a pesquisa está sendo desenvolvida abordam, como atribuições do coordenador pedagógico, a articulação entre estudantes, professores e gestão escolar, bem como a mediação das interações na escola. Além disso, suas funções estão pautadas no acompanhamento contínuo, no diálogo e no planejamento, considerando a rotina escolar e o projeto político-pedagógico da escola. Portanto, investir no processo formativo desses profissionais, visando capacitá-los para desenvolverem suas atribuições de forma efetiva e formativa, com conteúdos e estratégias de formação adequados à realidade de cada escola e de seus professores, torna-se essencial para que a educação avance positivamente.

## 6 SEÇÃO IV - CAMINHOS METODOLÓGICOS: ESTRUTURAÇÃO E DESENHOS DA PESQUISA

*Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo.*

(Bernardete Gatti)

Com o objetivo de analisar de que forma tem ocorrido o processo de implementação da BNCCEI sob a orientação das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil de um município mineiro, optou-se, no presente estudo, pela pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e documental.

A pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa que possibilita “[...] o estudo do fenômeno em seu acontecer natural” (André, 2012, p. 17), sendo esse o interesse precípua deste estudo, a fim de conhecer, por meio de fonte direta, como as coordenadoras pedagógicas têm orientado a implementação da BNCCEI na Educação Infantil.

Segundo Losch, Rambo e Ferreira (2023, p. 6), na área da educação, as pesquisas qualitativas são as mais adequadas pela “[...] abordagem subjetiva, que se preocupa em entender os sujeitos e suas produções e se dedica a interpretar e observar a realidade e os fenômenos ocorridos”.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pelo tipo exploratório e documental. A pesquisa exploratória tem como característica principal aproximar-se de determinadas informações por meio de um processo flexível e não estruturado (Marconi; Lakatos, 2003). A intenção neste estudo foi explorar os saberes e fazeres das coordenadoras pedagógicas, bem como as orientações às professoras no que diz respeito à implementação da BNCCEI nas escolas de Educação Infantil.

Os instrumentos escolhidos para a produção dos dados nesta pesquisa foram o questionário, os diálogos com as coordenadoras, ocorridos durante os encontros formativos, e as Circulares que elas elaboraram para o desenvolvimento do trabalho nas escolas, que foram cedidas para a pesquisa.

Os encontros foram permeados por diálogos que surgiram a partir de questões geradoras, ora feitas pela pesquisadora, ora pelas próprias participantes. Essa forma de condução dos encontros formativos proporcionou familiaridade com o problema de pesquisa e a apropriação de variados aspectos relativos ao tema em estudo.

Quanto às Circulares, consideradas como documentos, foram analisadas à luz da BNCC para a Educação Infantil. Compreende-se as Circulares como fonte documental, pois são os registros de como as coordenadoras têm organizado o trabalho pedagógico nas escolas de Educação Infantil para a implementação da BNCCEI. Nessa rede, as coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas reúnem-se, semanalmente, com as coordenadoras da Educação Infantil da SME para elaboração do planejamento. As discussões são registradas em forma de uma Circular que, posteriormente, é entregue às professoras nas escolas, que planejam as aulas a partir desse documento.

A opção por analisar as Circulares se deu pelo fato de ser um documento que norteia o planejamento das professoras. Esse, por sua vez, se desdobra em práticas pedagógicas condizentes com todo o conteúdo apresentado pela Circular, a ser desenvolvido pelas professoras durante a semana em sala de aula.

Nessa perspectiva, a pesquisa documental caracteriza-se como um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos (Minayo, 2001).

O método de análise das Circulares, por sua vez, é indutivo, cujas conclusões se dão a partir da interpretação analítica do conteúdo. Nesse processo, o conhecimento se dá de forma explícita e descritiva, sendo necessário estabelecer um processo de cruzamento de informações e de classificação dos dados para que a interpretação seja objetiva, precisa, transparente e reprodutível (Minayo, 2011), a fim de garantir o rigor científico do estudo.

Vale ressaltar que, para o desenvolvimento da pesquisa, esta foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da UFLA e pela chefia imediata dos sujeitos da pesquisa, representada pela SME do município mineiro em questão. Ambas as submissões ocorreram no primeiro semestre de 2023 e foram devidamente autorizadas.

## **6.1 O município mineiro e as escolas de Educação Infantil: contexto da pesquisa**

O município, *locus* da pesquisa, encontra-se localizado na Zona da Mata Mineira e conta com uma população estimada em 39.000 habitantes.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui 54 instituições de Educação Básica distribuídas entre as redes municipal, estadual e privada; apresenta uma taxa de alfabetização de 97,5% na faixa etária de 6 a 14 anos. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública alcançaram a média de 6,5, enquanto os anos finais obtiveram 4,6 (Ortega, 2024).

A rede conta com vinte e cinco escolas municipais que ofertam as três etapas da Educação Básica. Dessas, três são exclusivamente instituições de Educação Infantil, localizadas em bairros populosos da cidade, atendendo atualmente um total de 890 crianças de 4 e 5 anos. Nessas escolas atuam cinco das sete coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa.

As matrículas mensuradas nas escolas de Educação Infantil, nomeadas nesta pesquisa como Escola 1 (E1), Escola 2 (E2) e Escola 3 (E3), são de respectivamente, 430, 290 e 170 alunos matriculados, considerando os turnos matutino e vespertino de cada instituição. Esses dados foram obtidos na SME, no ano de 2024.

Após o aceite da SME para desenvolver a pesquisa com as coordenadoras da rede e a aprovação do Comitê de Ética para realizá-la, resultado divulgado no final do primeiro semestre de 2023, foi realizado um convite às coordenadoras pedagógicas, utilizando-se de um determinado momento durante uma das reuniões semanais promovidas na SME, onde elas estavam reunidas para o planejamento do trabalho que desenvolvem na rede. Nessa reunião, realizada no dia 11 de julho de 2023, já acordada com os responsáveis da SME, apresentou-se a pesquisa, o tema e sua relevância e as expectativas acerca das contribuições que as coordenadoras pedagógicas poderiam dar ao estudo, além das expectativas das contribuições da pesquisa à atuação das coordenadoras e consequentemente, das professoras com quem atuam nas escolas.

## **6.2 As participantes da pesquisa**

Como já referido, as participantes desta pesquisa são coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil de um município da Zona da Mata Mineira. Alguns dados pessoais e dados referentes à formação profissional e tempo de experiência foram colhidos a partir de um questionário (Apêndice B) e encontram-se sintetizados no Quadro 1 a seguir. As coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa somam um total de sete, e para preservar o anonimato, optou-se tratá-las por nomes fictícios.

A sugestão do tema gerador para os nomes fictícios foi realizada por uma das coordenadoras, que mencionou as flores como plantas sensíveis, que precisam do conjunto de suas pétalas para expor sua beleza. Essa coordenadora mencionou como é sensível a profissão e o quanto é necessária a participação efetiva de todas no trabalho desenvolvido pela rede municipal para que esse possa florescer.

As demais coordenadoras concordaram com a sugestão de nomes de flores para representá-las. Foram escolhidos como nomes fictícios: Jasmim, Camélia, Melissa, Orquídea,

Rosa, Tulipa e Violeta.

Do total de sete coordenadoras pedagógicas que têm trabalhado na implementação da BNCCEI, cinco dessas atuam nas escolas de Educação Infantil e duas na SME. Juntas, discutem o planejamento em reuniões semanais na própria SME, podendo haver ajustes nos encontros conforme calendário escolar. O resultado das discussões semanais culmina na elaboração de uma Circular que contém todas as diretrizes que as professoras da rede municipal de Educação Infantil devem seguir para elaborarem o planejamento semanal.

Quadro 1 -Dados das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa

<b>Nome fictício</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação acadêmica Ano de conclusão</b>	<b>Pós-graduação em Educação</b>	<b>Tempo de experiência como CP</b>	<b>Experiência como professora</b>	<b>Situação funcional</b>
Camélia-E2	59 anos	Pedagogia 1994	Sim	25 anos	Sim	Efetiva
Jasmim-SME	49 anos	Pedagogia 1999	Sim	24 anos	Sim	Efetiva
Melissa-E1	41 anos	Pedagogia 2005	Sim	17 anos	Sim	Efetiva
Orquídea-E1	50 anos	Pedagogia 2014	Sim	3 anos	Sim	Contratada
Rosa- E3	48 anos	Pedagogia 1999	Sim	1 ano	Sim	Contratada
Tulipa-SME	34 anos	Pedagogia 2013	Sim	4 anos	Sim	Contratada
Violeta-E2	70 anos	Pedagogia Não informado	Sim	25 anos	Sim	Efetiva

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados apresentados no Quadro 1 permitem observar o perfil das profissionais participantes da pesquisa que atuam como coordenadoras pedagógicas. Todas são formadas em Pedagogia e têm pós-graduação na área de Educação. Possuem faixa etária entre 34 e 70 anos. Contam com o tempo de experiência que varia de 1 a 25 anos no exercício da profissão. Ambas

possuem experiência como professoras. No tocante à situação funcional dessas profissionais, são quatro efetivas e três contratadas.

Como se observa, são todas mulheres, indicando a relação histórica entre essa área e a função de coordenação pedagógica no contexto educacional, fato que é comprovado na pesquisa de Monteiro e Altmann (2021), quando levantaram dados sobre a ascensão na carreira docente e diferenças de gênero. As autoras afirmam que mesmo que haja certa ascensão masculina em alguns cargos no campo da educação, a maioria ainda é ocupado pelas mulheres.

Além dessa dimensão, os dados revelam uma diferença geracional significativa entre as coordenadoras pedagógicas, com idades variando entre 34 e 70 anos. Violeta, aos 70 anos, continua em plena atividade, refletindo seu compromisso com a profissão e destacando o valor da experiência acumulada ao longo de sua trajetória. Por outro lado, Tulipa, a mais jovem, com 34 anos, traz consigo o entusiasmo e a energia característicos do início de carreira, aliados ao conhecimento atualizado adquirido em sua formação acadêmica recente. Esse contraste entre gerações evidencia tanto a força da experiência quanto a vitalidade e a inovação dos profissionais mais novos na área da coordenação pedagógica, aspectos que não podem ser ignorados em um coletivo de coordenadoras como esse.

O fato de todas as coordenadoras possuírem pós-graduação pode indicar um comprometimento com a formação continuada e a busca por qualificação profissional, características essenciais para enfrentar os desafios do trabalho pedagógico. Essa formação pode também refletir na valorização da carreira por meio do aprimoramento de plano salarial, mas, sobretudo, a percepção de que o papel da coordenadora pedagógica exige uma preparação que vai além da graduação, abrangendo competências específicas para a gestão educacional e o apoio ao desenvolvimento docente.

Em relação à situação funcional das coordenadoras pedagógicas, a equipe conta com quatro funcionárias efetivas, sendo uma delas atuante interna da SME e as demais nas escolas de Educação Infantil do município; três coordenadoras contratadas, sendo uma atuante na SME e as outras duas nas escolas. Vale destacar que as condições de efetivas e contratadas carregam significados importantes. A estabilidade no cargo efetivo permite desfrutar de maior segurança para planejar e implementar ações a longo prazo, o que pode contribuir para a continuidade e o aprofundamento dos projetos pedagógicos. Essa estabilidade também tende a fortalecer o vínculo com a equipe docente e a consolidar a autoridade pedagógica da coordenadora no ambiente escolar. Por outro lado, as coordenadoras contratadas, muitas vezes com vínculos temporários, podem enfrentar desafios relacionados à incerteza quanto à permanência no cargo.

Essa condição pode limitar o planejamento de ações de longo prazo e exigir maior esforço para conquistar a confiança da equipe em um tempo mais curto.

Ainda assim, essa situação pode estimular uma atuação mais dinâmica e adaptável, além de trazer novas perspectivas para a equipe escolar. No entanto, depreende-se disso certa precariedade instituída no sistema escolar brasileiro no que se refere aos contratos temporários que causam, além da instabilidade, alta rotatividade dos profissionais (Novaes, 2010).

Sobre a presença nos encontros formativos com as coordenadoras pedagógicas, Melissa e Orquídea representam a E1. Melissa trabalha no turno matutino, participou de todos os encontros e, quando necessário, repassou todas as informações das reuniões pedagógicas para Orquídea, que devido a outra função que executa no período da manhã não consegue participar frequentemente das reuniões, sejam os encontros formativos ou as reuniões pedagógicas semanais que acontecem na SME.

A E2 tem como Coordenadoras Pedagógicas Camélia e Violeta. Violeta é coordenadora pedagógica do turno vespertino, mas por ser aposentada em seu outro cargo, consegue frequentar as reuniões pedagógicas que acontecem no período matutino, e, sendo assim, conseguiu também participar dos encontros formativos da pesquisa conjuntamente com Camélia, coordenadora pedagógica do turno matutino.

Rosa, que atua na E3, é quem repassa todas as informações para a coordenadora pedagógica do turno vespertino, que se encontra no turno matutino desenvolvendo o trabalho de professora da Educação Infantil, e, por isso, não participou dos encontros formativos.

Jasmim e Tulipa são coordenadoras pedagógicas e durante a pesquisa encontravam-se executando suas funções internamente na SME, de onde coordenavam todo trabalho pedagógico da rede municipal de Educação Infantil.

### **6.3 A produção dos dados**

Todas as coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas de Educação Infantil foram convidadas a participar da pesquisa, sendo livre e individual o aceite. O convite foi aceito pelas coordenadoras que atuam nas escolas e pelas coordenadoras que trabalham na SME e coordenam o trabalho pedagógico da Educação Infantil na rede. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para esta pesquisa, optou-se pela realização de encontros formativos, numa perspectiva em que o diálogo e a escuta atenta fossem premissas básicas. Os encontros formativos com as coordenadoras ocorreram tanto presencial quanto virtualmente, durante o

primeiro semestre de 2024. Presencialmente, os encontros aconteceram na SME, onde as coordenadoras pedagógicas já realizam encontros semanais para discutir práticas pedagógicas para a Educação Infantil da rede municipal. Virtualmente, foi utilizado o aplicativo *Google Meet*, que possibilitou o encontro com a Profa. Dra. Glaucia Signorelli, orientadora desta pesquisa, que no momento do encontro situava-se no Triângulo Mineiro.

As discussões provenientes desses encontros culminaram em reflexões para os desdobramentos do estudo e contribuições para a atuação das coordenadoras pedagógicas na implementação da BNCCEI.

### **6.3.1 Os encontros formativos**

Os encontros foram gravados em áudio, com a permissão das participantes. Em seguida, aplicavam-se os seguintes procedimentos: transcrição do encontro ressaltando os relatos das participantes e um relato descritivo da pesquisadora de como se deu o encontro. A seguir, são apresentados os relatos dos encontros que foram nomeados conforme os fatos e acontecimentos.

#### **6.3.1.1 O primeiro encontro formativo: construindo espaços de diálogos com as Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil**

O primeiro encontro com as Coordenadoras Pedagógicas aconteceu no dia 14 de março de 2024.

Participaram desse encontro as sete coordenadoras convidadas, Camélia, Melissa, Orquídea, Rosa e Violeta, que representam as coordenadoras atuantes nas escolas de Educação Infantil, e Jasmim e Tulipa, que representam as coordenadoras atuantes na SME. Todas elas participaram de forma proativa, respondendo às perguntas geradoras, dialogando, refletindo, questionando, além de contribuírem com dados relevantes para o estudo.

O local do encontro foi uma sala localizada no prédio da SME, com mesa ampla, cadeira para todas as profissionais, televisão com acesso à internet e projetor. Portanto, era um local com materiais básicos para realizar os encontros, com possibilidade para apresentação de slides, encontros via *Google Meet*, discussões e redação de materiais.

A sala é utilizada para os encontros semanais das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, que têm como objetivo a discussão das demandas pedagógicas das escolas de Educação Infantil da rede municipal e elaboração das Circulares utilizadas pelas professoras como base para o planejamento das aulas.

Os encontros formativos foram acordados para acontecerem conjuntamente com essas reuniões semanais. O cuidado para conciliar os encontros formativos da pesquisa com os encontros semanais das coordenadoras pedagógicas se deu objetivando otimizar a carga horária dessas profissionais, visto que há queixas dos profissionais de educação sobre o acúmulo de funções do cargo que implicam em demandas de trabalho extraturno. Essa conciliação facilitou a participação dos sujeitos da pesquisa.

Houve uma preocupação em desenvolver o encontro dentro do tempo previamente combinado com Jasmim, coordenadora pedagógica vinculada à SME. Esse tempo, de uma hora, foi destinado à pesquisa durante a primeira hora das reuniões semanais das coordenadoras, a fim de não comprometer as demandas do trabalho semanal dessas profissionais. Contudo, tal organização apresentou um desafio, pois, devido aos atrasos das participantes, nem sempre era possível iniciar no horário previsto.

Os encontros formativos foram planejados de modo a permitir equitativas possibilidades de participação das coordenadoras, que demonstraram interesse em participar. Isso se deve ao fato de que, conforme relataram, até o momento não haviam participado de nenhuma pesquisa, formação ou atividade semelhante que lhes permitisse manifestar pensamentos e experiências, com a segurança de que seriam acolhidos.

Por fim, o primeiro encontro foi encerrado no horário estipulado, mas com uma demanda evidente por mais discussões que trouxessem relatos reais das experiências dos sujeitos da pesquisa no processo de implementação da BNCCEI. Esse cenário culminou no planejamento de um segundo encontro, voltado para uma análise criteriosa do documento supracitado, com o objetivo de criar uma atmosfera favorável à explanação das mais diversas perspectivas sobre o documento norteador.

### **6.3.1.2 O segundo encontro formativo: provocações, críticas e escuta ativa sobre a BNCC da Educação Infantil**

O segundo encontro aconteceu no dia 02 de abril de 2024, na sala disponibilizada pela SME para os encontros semanais das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil da rede.

Para o segundo encontro, o formato utilizado para acomodação das participantes foi livre: algumas se assentaram no sofá, outras em cadeiras. Foram utilizados o notebook e a televisão como recursos midiáticos para o encontro via *Google Meet* realizado com a presença da nossa convidada, Profa. Dra. Gláucia Signorelli.

Dentre olhares, sorrisos e comentários, foi possível perceber o entusiasmo das coordenadoras em participar de um encontro com uma professora do ensino superior, estudiosa e de vasto currículo.

Uma participante mencionou o quanto é raro esse tipo de encontro entre professores do ensino superior e professores da Educação Básica, em especial da Educação Infantil.

A pauta elaborada para nortear o encontro foi previamente discutida entre pesquisadora e convidada, com o intuito de que as demandas apresentadas pelas coordenadoras pedagógicas durante o primeiro encontro fossem abordadas.

Visto isso, o segundo encontro tratou de explicar possíveis olhares e abordagens sobre a BNCC para a Educação Infantil e aproximar com criticidade documento norteador e a prática pedagógica. A convidada gerou um ambiente propício para que as coordenadoras se posicionassem e expusessem anseios, dúvidas e angústias que as acometem no processo de implementação da BNCCEI.

Palavras como “angústia” e “alívio” permearam os discursos do encontro. Angústias vivenciadas no processo de implementação da BNCCEI e alívio ao perceber que a angústia não é individual, mas um sentimento coletivo entre os sujeitos da pesquisa.

O ponto alto do encontro que gerou mais discussão foi a menção da convidada sobre a ausência da participação efetiva dos professores na elaboração da 3ª versão da BNCCEI, a qual foi homologada.

Percepções como a necessidade de debater maneiras de adaptar o currículo escolar às práticas pedagógicas e à realidade da rede municipal de Educação Infantil, sem desconsiderar o documento norteador, emergiram das discussões e representaram as demandas do grupo naquele momento.

A apresentação das diversas perspectivas sobre a BNCCEI, considerando cada uma das três versões divulgadas do documento, feita pela Profa. Dra. Glaucia, contribuiu para que as coordenadoras pedagógicas se sentissem acolhidas ao expressar suas visões e perspectivas, o que enriqueceu significativamente os dados coletados para a pesquisa.

### **6.3.1.3 O terceiro encontro formativo: perspectivas de aprimoramento no processo de implementação da BNCCEI**

O terceiro encontro com as coordenadoras pedagógicas aconteceu no dia 09 de abril de 2024, retomando momentos de destaque no encontro anterior, além de considerar os desdobramentos da pesquisa e as necessidades emergentes dos encontros.

Até o presente momento, já haviam sido abordados tanto o objetivo da pesquisa quanto a explanação de possíveis olhares e perspectivas sobre o documento mencionado.

Em contrapartida, durante os primeiros dois encontros, as coordenadoras pedagógicas não mencionaram a matriz curricular de referência do município, apenas as Circulares que são elaboradas em reunião semanal por elas e repassadas, posteriormente, para as professoras das escolas de Educação Infantil. Nas Circulares, segundo relataram, constam os objetos de aprendizagem e as diferentes estratégias, como histórias, músicas, indicação de letras e números a serem trabalhados, conceitos e sugestões de atividades relacionadas ao tema (objeto de aprendizagem), abordados em cada semana, e que são trabalhados por toda rede municipal. As professoras, ao receberem as Circulares, elaboram o planejamento com base nesses documentos. Conforme as coordenadoras, o planejamento deve ser elaborado de forma a identificar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCCEI que correspondam aos objetos de aprendizagem da Circular. Além disso, deve incluir referência aos cinco campos de experiência descritos no documento normativo.

A discussão se mostrou relevante no momento em que as coordenadoras pedagógicas demonstraram dificuldade em trabalhar suas práticas pedagógicas em um formato flexível e adaptável, acreditando terem que transplantar a BNCCEI, tal como é, para dentro da sala de aula.

Durante o terceiro encontro, as coordenadoras pedagógicas demonstraram entusiasmo ao lembrar o segundo encontro com a professora convidada. Fizeram muitos elogios, retomaram discussões e, sem demora, comentaram os desafios enfrentados no processo de implementação da BNCCEI, reafirmando que os encontros formativos estavam sendo efetivos para recalculiar a rota nesse processo de implementação.

Em virtude da satisfação que sentiram ao participar do segundo encontro com a professora convidada, indagaram sobre a possibilidade de realizarmos um encontro via Google Meet com os demais profissionais da Educação Infantil da rede municipal. Esse encontro teria como objetivo retomar discussões que impulsionaram os encontros anteriores, como a relevância da pesquisa, a importância da BNCCEI e uma abordagem crítica ao documento.

As coordenadoras nos convidaram, pesquisadora e orientadora, para esse encontro, justificando que as discussões no âmbito educacional costumam ser melhor aceitas pelos profissionais da educação quando conduzidas por convidados externos à rede.

Finalizamos o encontro com as coordenadoras reflexivas e confiantes no processo de ressignificação das práticas pedagógicas, aproximando-as ainda mais da realidade das escolas de Educação Infantil do município.

### 6.3.2 A análise dos dados

A análise dos dados se deu pelo método de Análise de Prosa (André, 1983). A autora apresenta essa abordagem de análise de dados como uma opção que amplia a maneira de entender o objeto de aprendizagem. Ela sugere que, ao invés de utilizar um sistema previamente definido de categorias, seria mais produtivo gerar tópicos e temas a partir da análise dos dados e de sua contextualização no desenvolvimento do estudo, considerando a problemática da pesquisa e seus objetivos. Sobre o formato que assume a Análise de Prosa, a autora afirma que:

É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas e implícitas, verbais ou não-verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas, etc. (André, 1983, p. 67).

A autora propõe esse método de análise de dados como uma alternativa que amplia a compreensão do objeto de aprendizagem, indicando que em vez de um sistema pré-definido de categorias, os tópicos e temas devem emergir do próprio exame dos dados e de sua contextualização na pesquisa.

## 7 SEÇÃO V - ANÁLISE DE DADOS COMO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO DOS PROBLEMAS DE PESQUISA

*Cada pesquisador tem perspectivas, propósitos, experiências anteriores, valores e maneiras de ver a realidade e o mundo que, ao interagirem com o objeto pesquisado, orientam o seu foco de atenção para problemas específicos, mensagens determinadas, aspectos particulares.*

(Marli André)

Os encontros com as coordenadoras pedagógicas apresentaram possibilidades de contribuição mútua, seja na esfera acadêmica, com dados relevantes para os desdobramentos da pesquisa, seja por meio do diálogo, da troca de saberes e informações que refletem no trabalho das participantes da pesquisa.

Dentre os dados que emergiram das discussões, se destaca o desafio apresentado pelas coordenadoras pedagógicas no que se refere ao Currículo da Educação Infantil. A rede municipal de educação adotou o Currículo Referência de Minas (CRMG) considerando que o município, lócus da pesquisa, pertence ao Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais, segundo consta na Portaria nº 17/2020, além de visar a praticidade legal na adoção desse documento, segundo o relato das coordenadoras pedagógicas.

Em contrapartida, a praticidade na utilização do CRMG Gerais não se aplica ao formato de planejamento e práticas pedagógicas adotados pela equipe de coordenadoras pedagógicas da Educação infantil do município. Assim sendo, essas se reúnem semanalmente para a elaboração de uma Circular com a seleção de objetos de aprendizagem propostos para a primeira etapa da Educação Básica de toda a rede. Essa Circular é repassada às professoras para que essas realizem o planejamento semanal, que deve conter os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento conforme a BNCCEI, e que se adequem aos objetos de aprendizagem propostos, por exemplo, na Circular 02/2024, que analisaremos mais adiante, o objeto de aprendizagem é a dengue e todo o planejamento é feito em torno deste objeto.

As coordenadoras pedagógicas demonstraram grande necessidade de fala, as quais, algumas vezes, até ultrapassavam os temas abordados, mas acabavam por revelar profissionais sedentas em se manifestarem e serem ouvidas.

A Análise de Prosa (André, 1983) empreendida tratou das diversas formas de apresentação de dados que emanaram de forma objetiva durante a pesquisa, além dos dados que aparecem de maneira despretensiosa, como olhares, reações a comentários, postura diante dos encontros formativos, demonstração de interesse ou não pela pesquisa.

Os tópicos e temas foram surgindo à medida que realizávamos à leitura e releitura

dos dados e, posteriormente, se desdobram em categorias. O quadro abaixo mostra esse movimento.

Quadro 2 - Análise de prosa: tópicos e temas

<b>TÓPICOS (assuntos)</b>	<b>TEMAS (ideias)</b>
A relevância da pesquisa na prática das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil do município mineiro.	A importância do diálogo e das trocas de experiências entre as Coordenadoras Pedagógicas.
	União, colaboração, novos conhecimentos
	Necessidade de estudar, de se abrir para o novo
	BNCC como uma evolução enquanto documento que norteia a Educação Infantil.
	A importância da Educação Infantil.
	O desafio de compreender e implementar a BNCCEI.
A BNCC e as prerrogativas para adaptação do Currículo para a Educação Infantil.	Um currículo para a Educação Infantil.
Os objetos de conhecimento relacionados ao objetivo de aprendizagem	Estratégia de implementação da BNCCEI.
	A importância da reflexão e criticidade ao analisar documentos como a BNCCEI.
	A importância da utilização das prerrogativas que versam sobre adequação do currículo escolar às necessidades peculiares de cada escola.
Ausência das contribuições dos professores da Educação Básica na elaboração da 3ª versão da BNCC.	Divergência entre documento e a realidade pedagógica da EI.
	Divergência entre o que o documento define para a EI e o que trabalha no 1º ano do EF.
	Ausência de espaços de fala para o(a) profissional da educação.
Pontos positivos da BNCCEI e a garantia de direitos às crianças.	Necessidade da garantia dos direitos das crianças estarem documentados.
Embasamentos legais que versam sobre currículo escolar - o Art.11 da LDB 9394/96	Formato de implementação da BNCCEI na rede municipal de educação.
Abordagem da implementação da BNCCEI na rede municipal de ensino e seus desafios.	Transformações e reflexos da implementação de um novo documento na prática pedagógica.
Aplicação do currículo escolar na Educação Infantil do município.	Práticas pedagógicas da Educação Infantil na rede municipal de ensino.
A importância da formação continuada e do olhar crítico frente às propostas para a educação.	A flexibilização e adequação do currículo escolar à BNCCEI.
A importância da formação continuada e do olhar crítico frente às propostas para a educação.	A função do Coordenador Pedagógico diante da implementação de práticas pedagógicas.

Diante do exposto sobre as leis, documentos e exemplos de currículos para Educação Infantil, qual a opinião sobre o modelo de currículo implementado na Educação Infantil do município?	Reflexos e transformações da implementação de um novo documento na prática pedagógica.
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Frente a esse conjunto de materiais, foram levantadas as categorias que, segundo André (1983, p. 70), “[...] durante o processo de análise pode ser completamente revisto, novas categorias podem ser criadas, diferentes tópicos e temas podem ser identificados e explicações alternativas podem ser geradas”.

No movimento de ouvir, observar e produzir registros, por meio dos encontros formativos, além dos autores que dialogam com os dados trazendo sustentação teórica, tem-se o movimento da análise de dados com início em suas definições categóricas. São essas:

1. Contribuições dos encontros formativos para o aprimoramento profissional: exercício de revisitar, discutir e pensar a prática;
2. O reflexo da BNCC para a Educação Infantil da rede municipal: contribuições, desafios e desdobramentos;
  - 2.1. As implicações políticas e pedagógicas da implementação da BNCCEI na rede municipal de ensino;
3. Aspectos da adaptação curricular para a implementação da BNCCEI na rede municipal de ensino;
4. As Circulares enquanto instrumento de implementação da BNCCEI.

Como dito, as categorias emergiram a partir do levantamento de tópicos e temas, por meio da semelhança e aproximação dos dados. Conforme Lüdke e André (2013, p. 49) “[...] a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que há é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”. E esse foi o processo percorrido.

### **7.1 Contribuições dos encontros formativos para o aprimoramento profissional: o exercício de revisitar, discutir e pensar a prática**

Os encontros formativos da pesquisa significaram oportunidades de dialogar com as coordenadoras pedagógicas sobre a implementação da BNNCEI, buscando um olhar

reflexivo e atento sobre esse exercício e seus desafios.

Sobre esses olhares de reflexão, foi possível compreender os desafios que emergiram do processo de implementação da BNCCEI no município mineiro em questão e que ainda podem emergir. Essa compreensão é advinda das experiências compartilhadas, dos estudos realizados durante os encontros, pelas provocações sobre o motivo das ações relacionadas à implementação da BNCCEI, pela oportunidade de fala que, segundo as participantes, é tão escassa aos profissionais da educação.

No primeiro momento, foi apresentada a pesquisa às participantes e, diante do exposto, foi problematizada a relevância do estudo para o trabalho que desenvolvem. As coordenadoras pedagógicas começaram a explicar suas opiniões. Jasmim disse:

Eu acho que sempre soma, ainda mais que a gente vai ter respaldo científico dessa visão do professorado, da prática da coordenação com a teoria. Então, acho que vai ser bem bacana (Jasmim, 2024).

Em conformidade com Jasmim, Camélia mencionou:

Eu acho muito importante. Esse momento aqui nosso de união e agora você, trazendo novos conhecimentos. Também você vai colocar sua visão e isso vai influenciar a gente. Certamente não seremos as mesmas depois desses momentos (Camélia, 2024).

As falas de Camélia e Jasmim sinalizam que as coordenadoras pedagógicas acreditam que os momentos de diálogo durante os encontros formativos favorecem e agregam experiências à prática profissional, pois permitem o exercício de revisitar, discutir e pensar a prática de forma integrada e colaborativa, a fim de se abrirem para novos conhecimentos e diferentes perspectivas que possam beneficiá-las em seu trabalho.

Trata-se, conforme Imbernón (2010, p. 47), de “[...] apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente [...], estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.”, processo que a pesquisa parece ter proporcionado às coordenadoras.

As coordenadoras pedagógicas reconhecem a importância de processos como esse e, como menciona Jasmim, com o “respaldo científico” que a pesquisa proporciona, além da integração entre a teoria e a prática como aspectos que enriquecem o trabalho pedagógico. Nota-se que valorizam momentos como esses, fundamentados em pesquisa, e têm a expectativa de que os encontros formativos possam ajudá-las a alinhar as práticas de coordenação às demandas da BNCCEI.

A explanação de Camélia destaca, ainda, a importância dos encontros formativos como espaço de troca e transformação profissional. Seu relato destaca três aspectos que são fundamentais em qualquer processo formativo. O primeiro deles é a valorização do coletivo, quando reconhece o momento de união e colaboração entre as participantes, o que reforça a ideia de que processos de formação são mais eficazes quando ocorrem de forma coletiva e dialógica. Outro fator de destaque é a abertura para novos conhecimentos e a demonstração de receptividade à pesquisa, a troca de saberes e as contribuições da pesquisadora, sinalizando que os encontros formativos são uma oportunidade para ampliar perspectivas e enriquecer as práticas. Um terceiro aspecto é a transformação pessoal e profissional que a pesquisa pode proporcionar, quando diz: “[...] certamente não seremos as mesmas”, o que ressalta o potencial transformador da formação, não apenas no nível técnico, mas, também, nas concepções e atitudes dos profissionais.

Sartori e Plaguiarin (2016, p. 188) alertam para a necessidade da ação reflexiva por parte do coordenador pedagógico, pois compreende que “[...] a ação do coordenador pedagógico está enlaçada às condições teórico-práticas, à diversidade formativa e às próprias demandas dos professores, que são os sujeitos primordiais do agir do coordenador pedagógico.

Os encontros, nesse sentido, tornam-se oportunidades concretas para refletir sobre a prática, conforme sinalizam Vieira *et al.* (2018):

O trabalho, nesse sentido, torna-se práxis, quando permite a reflexão e a elaboração da consciência produzida na realidade vivida, diferenciando-se da natureza. De modo inverso, parcelar o trabalho e hierarquizar a escola transformam a atividade do professor em simples “fazer”, sem permitir a reflexão, o “pensar”, descolando os docentes de sua realidade e de sua práxis no próprio trabalho (Vieria *et al.*, 2018, p. 5-6).

Em consonância com esse entendimento, foi proposto ao grupo de coordenadoras pedagógicas, momentos de revisitar a prática, refletir, trocar experiências e saberes, com o intuito de que os encontros formativos tenham reflexo na prática tanto delas próprias quanto das professoras com as quais trabalham.

Mesmo que considerem um momento importante de formação, os depoimentos indicam que as coordenadoras pedagógicas veem esse processo tanto desafiador quanto enriquecedor.

Nessa direção, Freire (1996) reforça que o ponto auge da formação é a "reflexão crítica sobre a prática", ressaltando a importância do pensar de forma criteriosa sobre a ação docente no contexto atual para aperfeiçoar as práticas futuras, o que é fundamental em processos de transformação e adaptação às novas diretrizes curriculares, como a BNCCEI.

De modo geral, as coordenadoras pedagógicas valorizam os encontros como um espaço de transformação, reconhecendo a importância de discutir e conhecer melhor a BNCCEI para a ressignificação das práticas. Esse movimento revela uma postura profissional aberta e colaborativa, fundamental para que a implementação da BNCCEI nas escolas alcance seus objetivos.

Numa visão mais crítica dessa realidade, sabe-se que a BNCCEI foi, muitas vezes, percebida como uma diretriz "de cima para baixo". Homologada e datada para ser colocada em prática, essa imposição pode ter gerado uma aceitação passiva, pautada pela necessidade de cumprir exigências, ao invés da busca pela compreensão coletiva da pertinência ou relevância do documento.

## **7.2 O reflexo da BNCCEI para a Educação Infantil da rede municipal: contribuições, desafios e desdobramentos.**

No tocante ao desafio de implementar uma base nacional em um país com uma extensão territorial como a do Brasil, que por consequência carrega consigo a diversidade local e cultural presentes, Silva e Santos (2018, p.10) apontam que “[...] a adoção de um currículo único em um país com as dimensões e diversidade do Brasil é uma tarefa complexa e multifacetada”. E Rosa contribui com sua reflexão:

Eu acho que é um desafio grande a BNCC porque é um documento que rege o Brasil e o Brasil é feito de tantas diferenças por causa das diversas regiões. Nossa região é uma região privilegiada, nós temos uma educação que tem muito a melhorar, mas perto de outras regiões do país[...]. E trata-se de um documento a nível nacional. É um desafio porque às vezes está atendendo mais uma região que outra, está mais próximo da realidade de uma região do que de outra (Rosa, 2024).

Ao apontar os desafios da implementação da BNCCEI, Rosa demonstra reconhecer a diversidade regional como um desafio para a implementação de um documento único. De fato, o Brasil apresenta desigualdades econômicas, sociais e culturais que afetam diretamente as condições educacionais. Mas, para além dessas desigualdades, a BNCCEI, embora seja um documento normativo nacional, não pretende ser um currículo único (Brasil, 2017). Seu propósito é oferecer uma base comum de direitos de aprendizagem, enquanto os sistemas de ensino e as redes municipais têm autonomia para criar currículos contextualizados.

Tulipa prossegue a reflexão sobre o desafio experimentado no processo de implementar a BNCCEI:

Os desafios foram (e ainda são) inúmeros. Inicialmente, lidar com a resistência de alguns profissionais que não compreendiam o propósito ou viam a Base como mais uma burocracia foi complicado. Também houve dificuldades em traduzir as competências e habilidades propostas para práticas pedagógicas concretas, especialmente em contextos com menos recursos ou com diferentes níveis de formação entre os professores. Atualmente, os desafios incluem manter um acompanhamento constante para garantir que a Base não seja apenas um documento teórico, mas algo realmente aplicável no dia a dia escolar. Além disso, é um esforço contínuo sensibilizar e capacitar as equipes para que enxerguem o valor desse trabalho em longo prazo (Tulipa, 2024).

O relato destaca os desafios enfrentados, que vão desde a resistência de profissionais em relação à BNCCEI até a dificuldade de traduzir os preceitos do documento e colocá-los em prática, considerando, assim como Rosa, o contexto em que estão inseridos. Observa-se a preocupação da coordenadora pedagógica em acompanhar o trabalho na escola, garantindo que seja condizente com o dia a dia escolar. Como mediadora junto às professoras na implementação da BNCCEI, busca sensibilizar e capacitar a equipe para um trabalho significativo na escola.

Ao ressaltarem essas questões, as falas supraditas também demonstram desafios que, exigem a construção de práticas colaborativas entre gestores, professoras e coordenadoras pedagógicas, promovendo um trabalho educativo que possa atender à realidade do contexto educacional do município mineiro. Violeta segue complementando os dizeres das colegas da seguinte maneira:

Apesar de ter tantos anos de educação, tanto na supervisão como professora de sala de aula, a gente não pode ficar muito limitada não, tem que ser aberta ao novo, ler[...] (Violeta, 2024).

Violeta reforça a necessidade de abertura ao novo mesmo que já tenha muito tempo de experiência na educação, vislumbrando uma postura reflexiva e disposta à atualização constante. Indica ainda que o exercício profissional requer um movimento de aprendizado contínuo. Nessa perspectiva, Camélia comenta que:

Ao deparar com a BNCCEI, senti uma sensação de desconforto, por ter que sair da minha zona de conforto e enfrentar a novidade. Eu me lembro de ir a uma reunião a convite da Secretária de Educação em uma faculdade com auditório lotado sobre a BNCC. Me senti preocupada porque como coordenadora pedagógica tinha que entender o documento para orientar minhas professoras. Mas logo estourou a pandemia e as escolas fecharam. Começaram as aulas remotas e eu não tinha como orientar as professoras em relação à base. Eu me debrucei, fui estudar para entender direitinho, fiz o resumo de tudo. Quando nos reunimos, passei para elas (professoras) bem esmiuçado. Mas eu tinha dúvidas, dúvida quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como encaixar as atividades para cada objetivo. Mas foi com a prática, estudando, consultando a BNCCEI, que

superei as dificuldades e consigo analisar os planejamentos das professoras e orientá-las. Acho que já nos acostumamos com a base e agora está bem mais tranquilo (Camélia, 2024).

Camélia expressa uma sensação de desconforto ao ser confrontada com a BNCCEI, o que é comum em processos de mudança, especialmente aqueles que demandam a saída da zona de conforto. Seu depoimento ilustra como as mudanças nas diretrizes educacionais podem gerar ansiedade e incertezas, particularmente entre as coordenadoras pedagógicas, que têm o papel de conduzir as adaptações dos documentos para o contexto escolar. No entanto, demonstrou também seu compromisso como coordenadora.

Nota-se o senso de responsabilidade quando reconheceu que era necessário dominar o conteúdo da BNCCEI para orientar as professoras. Sua iniciativa de estudar o documento e preparar um resumo reflete o comprometimento com o seu papel de mediadora e formadora na escola. No entanto, revela uma postura de certa forma acrítica, evidenciando uma internalização instrumental do documento quanto às suas implicações pedagógicas, políticas e sociais, as quais não se pode perder de vista.

Essa postura pode ser analisada a partir do foco na prática e nos aspectos operacionais que a coordenadora demonstra. Seu depoimento sugere que o uso da BNCCEI está centrado em sua funcionalidade para a elaboração de planejamentos e orientação às professoras. Essa visão pode limitar a reflexão sobre os fundamentos teóricos e as intencionalidades do documento, que coloca em risco as práticas educacionais e a perda de autonomia dos professores. No entanto, a coordenadora demonstra que cumpre seu papel no processo de planejamento e orientação, o que é muito valioso e vai ao encontro do que dizem Garcia e Silva (2017, p. 6) que “O coordenador é o profissional que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico [...]”.

### **7.2.1 As implicações políticas e pedagógicas da implementação da BNCCEI na rede municipal de ensino**

A BNCC para a Educação Infantil versa sobre uma base comum para que todos os estudantes dessa etapa tenham acesso a conhecimentos e habilidades básicas essenciais (Brasil, 2017). Também se observa que as instituições de ensino têm autonomia, segundo a BNCCEI, para adaptarem seus currículos à realidade local, considerando as necessidades e especificidades de seus alunos.

Entre os dizeres das coordenadoras pedagógicas, destaca-se o fato de não terem participado de nenhum tipo de formação para estudar o novo documento. Apenas uma delas afirmou ter participado de uma reunião em uma faculdade, na qual o assunto abordado foi a BNCC. Tampouco tiveram capacitação que orientasse sobre a adaptação dos currículos escolares à BNCCEI.

Conforme o foco da pesquisa, o que está sendo observado nas implicações políticas experimentadas pelas coordenadoras pedagógicas são os desafios emergentes do processo de implementação da BNCCEI. Parte-se da premissa de que o movimento de implementação do documento ocorre conforme a legislação que embasa a Matriz Curricular para a Educação Infantil do município mineiro, *lócus* da pesquisa.

Conforme documento datado de 08 de março de 2024, tem-se a matriz curricular, elaborada e aprovada pela Secretaria Regional de Educação a que pertence o município mineiro, que considera, para sua elaboração, a LDB, nº 9.394, de dezembro de 1996; a BNCC, Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017; as DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGE), Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010; a Resolução CEE/MG, nº 470, de 27 de junho de 2019, que normaliza a implementação do CRMG para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; a Resolução CEE/MG nº 472, de 19 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Nesse sentido, o documento que a SME do município utiliza para organização curricular da Educação Infantil é o documento da Secretaria Regional de Educação de Ubá/MG, regional a qual está jurisdicionada.

Sabe-se que a implementação da BNCCEI demanda uma mudança de perspectiva na forma de organização do currículo escolar ao propor uma abordagem por meio dos campos de experiências e direitos de aprendizagem das crianças, além do desenvolvimento de competências gerais. Em se tratando das implicações políticas da implementação da BNCCEI, tendo em vista as mudanças curriculares que ela propõe, uma das demandas necessárias é a formação continuada e espaços de discussão para todos os envolvidos, de modo que possam se familiarizar com o documento e adaptar suas práticas pedagógicas conforme as diretrizes estabelecidas. No entanto, não foi o que aconteceu e o depoimento de Jasmim revela isso:

Quando chegou, não é, foi dito ‘Vocês vão ter que usar agora a BNCCEI’. Foi aquele buuum! Eu ficava o tempo inteiro me questionando: será que eu estou em outro planeta? Eram colocações até mesmo entre nós, do tipo

‘esquece tudo que foi feito até agora, agora vai ser diferente’. Então eu disse: ‘meu Deus, aí que eu preciso estudar mesmo para ver se eu estou ficando doida’ (Jasmim, 2024).

O depoimento de Jasmim reflete as tensões e inseguranças que surgem com a implementação de novas diretrizes educacionais, como a BNCCEI. A menção sobre deixar para trás práticas pedagógicas e adotar um novo formato de trabalho sinaliza para a ausência de discussão e debate sobre a implantação do referido documento, a ausência do lugar de fala dessas profissionais que acataram uma normativa sem a oportunidade de estudá-la a priori ou mesmo se posicionar sobre ela. Quando relatou “você vão ter que usar agora a BNCCEI”, evidencia que os sujeitos da pesquisa no processo de implementação do documento no município não se manifestaram de forma crítica ao documento, tampouco houve questionamentos e indagações sobre o documento e o formato adotado para implementação desse. Além disso, quando disse, “será que eu estou em outro planeta?”, demonstra o desconforto de se sentir deslocada frente a novas exigências. Jasmim destaca, também, a necessidade de buscar conhecimento para lidar com a situação, evidenciando um esforço pessoal para compreender e integrar as novas diretrizes a prática cotidiana. Esse fato reforça a importância de um processo formativo que acolha essas inquietações e ofereça suporte reflexivo e prático, em vez de apenas impor mudanças de forma abrupta.

No início do processo de implementação da BNCCEI, especificamente no ano de 2020, durante a pandemia da Covid-19, a SME adotou um modelo de trabalho do qual as coordenadoras pedagógicas das escolas não participavam, tampouco as professoras. Da adoção desse modelo emergiu mais um desafio para as coordenadoras pedagógicas, uma vez que são elas que conhecem a realidade e necessidades específicas de suas escolas. Ao serem excluídas do processo de elaboração das atividades propostas para a Educação Infantil, suas ações restringiram-se à execução das decisões da SME.

A adoção desse modelo resultou na queda do desempenho das crianças na escola, momento em que a SME retomou as práticas pedagógicas anteriores ao início da implementação da BNCCEI na rede, e as coordenadoras pedagógicas retomam o trabalho de elaboração das ações curriculares. Tulipa também aponta sua opinião sobre o início de tudo:

Com relação ao início do processo de implantação da base, confesso que o sentimento foi uma mistura de expectativa e receio. Por um lado, havia entusiasmo por ser parte de algo tão significativo para a educação, com o potencial de trazer mais clareza e uniformidade aos objetivos de ensino. Por outro, havia a preocupação sobre como seria possível alinhar tantas realidades distintas a um documento tão abrangente (Tulipa, 2024).

O depoimento de Tulipa expressa a ambivalência que, muitas vezes, acompanha mudanças educacionais de grande impacto, como a implementação da BNCCEI, abordada nas pesquisas de Dias, Soares e Oliveira (2021), Bortolonga, Cunha e Costa (2023), Caires e Mascia (2023), Costa, Nascimento e Costa (2023), Dias e Oliveira (2023), por exemplo.

Por um lado, Tulipa revela entusiasmo ao perceber a importância histórica e o potencial transformador do documento. Esse sentimento de expectativa positiva que a coordenadora pedagógica deixa transparecer expressa sua crença na melhoria e maior coesão no trabalho pedagógico. Por outro lado, seu receio reflete uma preocupação legítima com o desafio de alinhar as múltiplas realidades e contextos escolares a um documento único e abrangente. Entende-se que esse é um ponto de tensão, o qual evidencia o conflito entre a universalidade proposta pela BNCCEI e a singularidade das práticas pedagógicas em diferentes contextos, levantando questões sobre o respeito à diversidade educacional.

O depoimento de Tulipa sintetiza um dilema central do processo, ou seja, a busca pelo equilíbrio entre a padronização e a flexibilidade indispensável para atender às especificidades de cada realidade. Esse modo de pensar indica certa criticidade da coordenadora sobre as limitações e possíveis consequências desse alinhamento.

Em sua crítica não rejeita o documento em sua totalidade, mas chama atenção para questões fundamentais que precisam ser consideradas no processo de implementação da BNCCEI. Tulipa parece consciente da necessidade de um olhar atento às especificidades locais e a flexibilidade curricular, o que demonstra maturidade profissional e compreensão das complexidades do sistema educacional.

Porém, sabe-se que os desafios da implementação de um documento como a BNCCEI são bem maiores quando não se tem um processo formativo contínuo que qualifique os professores para essa atuação. Além disso, essa demanda se justifica pela complexidade do documento e pelas mudanças que ele propõe nas práticas pedagógicas.

Ainda no tocante aos desafios do processo de implementação da BNCCEI, as coordenadoras pedagógicas também mencionam questões como a desconectividade entre abordagens da BNCCEI e a prática pedagógica realizada nas escolas de Educação Infantil, sobre a divergência entre documentos oficiais para a Educação Infantil e a realidade pedagógica, a divergência entre o que o documento define para a Educação Infantil e o que se cobra e se trabalha logo no início do 1º ano do Ensino Fundamental e a ausência de um olhar criterioso sobre o documento norteador. Jasmim comenta que:

Quando chegou a BNCC, que é um documento sério, as pessoas olharam para ela como sendo uma verdade absoluta, não teve criticidade. Alguns pontos do documento não são bacanas (Jasmim, 2024).

Esse posicionamento afirma a ausência de um olhar criterioso ao receber e trabalhar com documentos da esfera das políticas públicas aplicadas à educação, somada à ausência efetiva de professores da Educação Básica na elaboração da versão final da BNCCEI. Jasmim relembra:

Houve alguns estudos, sim. Vinham trechos para nós discutirmos na escola, o que a gente achava e o que a gente não achava. Mas o que se ouvia? A gente fica morrendo aí de dar opinião e quando faz o documento não leva nada em consideração. E foi o que realmente aconteceu (Jasmim, 2024).

Essa menção reafirma a ausência de participação efetiva dos profissionais de Educação Básica na elaboração de documentos legais para a educação. Violeta comenta:

As vezes a gente vê alguma falha no documento (BNCCEI). Eu já me questioneei sobre quem é que fez a elaboração final (3ª versão). Quando as vezes eu deparo com algumas situações, algumas divergências, eu falo assim: Gente, mas quem será que fez “o finalmente?” Quem bateu o martelo para isso aqui? (Violeta, 2024).

Melissa complementa a fala de Violeta, explanando suas angústias ao trabalhar na implementação da BNCCEI:

Há uma divergência entre o infantil e o que já se cobra no primeiro ano do ensino fundamental (Melissa, 2024).

E Jasmim complementa a fala de Melissa, compartilhando as mesmas angústias da colega.

Nós tivemos agora a avaliação do RENALFA no 1º ano (EF) pela 1ª vez. Ela foi aplicada para o 1º ano, tanto língua portuguesa quanto matemática [...], mas a gente vê coisas desconexas, porque uma avaliação nessa altura do campeonato, espera-se que as crianças tenham aprendido todo aquele conteúdo já na Educação Infantil, e não é o que acontece. Eu tenho observado algumas coisas. Vem uma prova que é do governo do estado. Você tem que aplicar aquela prova. Aí vem uma prova que é do governo federal, que tem um pouco de discrepância com o estado. “Aquilo que você trabalha na Educação Infantil, eles tiveram muita facilidade de fazer. A dificuldade na realização da prova do RENALFA foi no que não se trabalha na EI, a exemplo[...]. Então eu acho que nós ainda somos privilegiados de fazer uma leitura disso, de repensar algumas coisas que podem ajudar, mas e quem não tem esse privilégio? Não tem essa ponte? Como é que a gente fica? Então, eu sinto que o governo do estado pensa de uma forma e que o federal pensa de outra (Jasmim, 2024).

As falas supraditas alertam sobre propostas desconexas entre governo estadual e governo federal, apresentadas pelas questões dispostas nas avaliações externas. Assim como a

desconectividade das propostas para a Educação Infantil trazidas na BNCCEI às questões propostas pelas avaliações externas no começo do ano letivo para alunos de 1º ano do Ensino Fundamental, com exigências de percepções pedagógicas complexas para aquela etapa de ensino.

Observando as falas supracitadas, é possível perceber que existem abordagens desconexas entre as avaliações externas do governo estadual e federal, visto a observação das coordenadoras pedagógicas que destacam questões presentes nessas avaliações com níveis de aprendizagem que não são contemplados pela BNCCEI para a Educação Infantil. E, portanto, existe a necessidade de repensar práticas pedagógicas a fim de dirimir distâncias entre o planejamento educacional e avaliações externas, estaduais e federais, para que o rendimento dos alunos em tais atividades não seja insatisfatório. Por tudo dito, Violeta conclui que: “Quem detém o saber, não detém o poder” (Violeta, 2024).

Diante do exposto, é notória a ideia por parte das coordenadoras pedagógicas de que há ausência de espaços de fala para o(a) profissional da educação.

Mencionando embasamentos legais que versam sobre o currículo escolar, destaca-se o Art. 11 da LDB 9.394/96, Parágrafo único, que diz: “Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de Educação Básica.” Caminha-se para o formato de implementação da BNCCEI na rede municipal de educação, e Jasmim diz:

A prefeitura segue essa matriz do estado como um todo, não é só no infantil. É opção dela (prefeitura) seguir, até porque é mais fácil, até porque vem inspetor aí. Mas o que que a gente faz? A gente faz essas Circulares com o nosso planejamento próprio, adaptando. Só que quando o professor vai fazer o planejamento lá, ele tem que buscar a BNCCEI como referência (Jasmim, 2024).

Ainda sobre a abordagem da implementação da BNCCEI na rede municipal de ensino e seus desafios, no tocante às transformações e reflexos da implementação de um novo documento na prática pedagógica, Jasmim conta que:

Vale lembrar que a educação, uma das funções dela, é possibilitar viver melhor na sociedade, com cada vez mais autonomia e independência. Como é que eu vou viver melhor se eu não conheço letra, se eu não conheço número? Houve no nosso município um desacordo, um mal entendimento e isso trouxe muito prejuízo [...] Da LDB, da BNCC, do que se esperava (dos referidos documentos). Arrancaram da sala de aula, da frente das crianças alfabetos e números, que essas aprendiam de forma inconsciente, e isso me corta o coração, porque eu acho que trouxe um grande prejuízo. Tentaram implementar a BNCCEI de forma bem suave, sem cartazes, não podia ter alfabeto na sala [...]. No fundo, ninguém aceitou isso (profissionais da

educação). Até que a Secretaria Municipal de Educação me propôs voltarmos para o molde inicial (modelo de educação anterior à BNCCEI) (Jasmim, 2024).

Como reflexo e transformação da implementação de um novo documento na prática pedagógica, Jasmim mencionou que após trabalharem com outra perspectiva de currículo implantada pela SME perceberam que:

O resultado na sala de aula, a produtividade começou a cair. Então começou-se a valorizar a forma como se trabalhava antes, tanto que a gente voltou para ela (Jasmim 2024).

Sobre a perspectiva de participação das coordenadoras pedagógicas, ressalta-se que durante todos os encontros, as temáticas abordadas em pauta e as perguntas geradoras foram explanadas para todo o grupo.

As cinco coordenadoras pedagógicas que atuam em âmbito escolar, assim como Tulipa que atua na SME, ao se manifestarem, direcionavam o olhar à coordenadora pedagógica Jasmim, como em um pedido de aprovação.

Sempre, ao serem questionadas, antes que respondessem algo, também se dirigiam por meio do olhar à coordenadora Jasmim. Em alguns momentos, pela dificuldade em responder às perguntas geradoras, esperavam que Jasmim pudesse responder. Em outros momentos, oportunizavam a primeira fala para Jasmim, como a coordenadora pedagógica que representava as falas das demais, o que acarretou na sobreposição de falas de Jasmim em relação às demais coordenadoras pedagógicas.

Por fim, nos desdobramentos do processo formativo que envolveu momentos de troca de experiências, estudo e reflexão, entre outros, as participantes da pesquisa apontaram para a necessidade de construir uma ponte entre teoria e prática revestidas em atividades pedagógicas, para a importância da reflexão e criticidade ao analisarem documentos como a BNCC, por exemplo, e para a relevância da utilização das prerrogativas que versam sobre adequação do currículo escolar às necessidades peculiares de cada escola.

### **7.3 A adaptação curricular para a implementação da BNCCEI na rede municipal de ensino**

O fato de a SME não ter o seu próprio currículo e adotar o CRMG para implementação da BNCCEI traz implicações pedagógicas. Na prática, as coordenadoras disseram que discutem semanalmente os objetos de aprendizagem a serem trabalhados (temáticas em torno das quais

desenvolvem as atividades). As decisões são registradas no formato de uma Circular, a qual é entregue às professoras da rede, que elaboram os seus planejamentos semanais. Essas, por sua vez, pesquisam na BNCCEI os códigos alfanuméricos dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que façam correspondência à programação da Circular, elaborando o planejamento pedagógico da semana.

A seguir, como exemplo, tem-se uma Circular elaborada pelas Coordenadoras Pedagógicas, que será analisada posteriormente no item 7.4.

Figura 1 – Circular 02/2024

REDE MUNICIPAL DE ENSINO APOIO PEDAGÓGICO - SME		SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
<b>CIRCULAR 02 / 2024</b> <b>DETTETIVES DA DENGUE</b> SEMANA DE 04 A 08 DE MARÇO DE 2024 <b>PLANEJAMENTO</b>		
04/03 (2ª F)	<b>HISTÓRIA: UM REINO SEM DENGUE – TEATRO (EM ANEXO)</b> <b>RODA DE CONVERSA SOBRE A DENGUE – TRABALHAR O MOSQUITO Aedes Aegypti</b> → INÍCIO DA TAREFA 1ª E 2ª PERÍODO → JUNTO A TAREFA MANDAR A MISSÃO DO DIA PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS.	
05/03 (3ª F)	<b>COMO SE REPRODUZ E OS SINTOMAS.</b> → JUNTO A TAREFA MANDAR A MISSÃO DO DIA PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS.	
06/03 (4ª F)	<b>TRATAMENTO DA DOENÇA.</b> <b>CONSCIENTIZAÇÃO DO USO DO REPELENTE -</b> → UMA DAS FORMAS DE PREVENÇÃO CONTRA AS INFECÇÕES TRANSMITIDAS PELO MOSQUITO Aedes. → JUNTO A TAREFA MANDAR A MISSÃO DO DIA PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS.	
07/03 (5ª F)	<b>CAÇADA AO MOSQUITO DA DENGUE - LIMPEZA DO AMBIENTE</b> → AS PROFESSORAS PROPOSITAMENTE ESPALHARÃO PELA ESCOLA EMBALAGENS QUE GERALMENTE SÃO LOCAS FAVORÁVEIS PARA A REPRODUÇÃO DO Aedes, COMO LÁMINAS E TAMPINHAS. A TAREFA SERÁ SABER PELA ESCOLA RECOLHENDO TODO O LIXO QUE PUDER SER "CASINHA" DO Aedes. → JUNTO A TAREFA MANDAR A MISSÃO DO DIA PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS.	
08/03 (6ª F)	<b>CARTAZ DETETIVES MIRINS – MÃOZINHAS – EM ANEXO</b> <b>MÚSICA: ZUM ZUM ZUM – YASMIN VERÍSSIMO</b> → ENTREGA CERTIFICADO AGENTE MIRIM CONTRA A DENGUE – REGISTRE COM FOTOS	
<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS</b>		
<b>MATERNAL</b>	<b>1º PERÍODO</b>	<b>2º PERÍODO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• EU SOU... NOME DA CRIANÇA.</li> <li>• RASGAR, AMASSAR PICAR (COORDENAÇÃO MOTORA)</li> <li>• CONCEITO: CHEIO / VAZIO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LETRA INICIAL DO NOME.</li> <li>• DESTACAR A VOGAL A DE FORMA ORAL.</li> <li>• CONCEITO: CHEIO / VAZIO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RECORDAR AS VOGAIS (A,E,I,O,U).</li> <li>• RECORDAR OS NÚMEROS DE 1 A 5.</li> <li>• CONCEITO: CHEIO / VAZIO.</li> </ul>

BILHETE	
<b>SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS,</b> COM OBJETIVO DE CONSCIENTIZAR E PREVENIR A POPULAÇÃO EM RELAÇÃO À DENGUE, ZIKA E CHIKUNGUNYA, DOENÇAS TRANSMITIDAS PELO MOSQUITO Aedes Aegypti. NOSSA ESCOLA ORIENTARÁ AS FAMÍLIAS A REALIZAR ALGUMAS AÇÕES (MISSÃO DIÁRIA) PARA EVITAR O CRIADOURO E A PROLIFERAÇÃO DO MOSQUITO.	
VOCÊ, SEU FILHO(A) E NÓS, PODEMOS FAZER UMA VISCONDE DO RIO BRANCO SEM DENGUE! CONTAMOS COM A REALIZAÇÃO DE TODAS AS AÇÕES (MISSÃO) PROPOSTAS!	
<b>AÇÕES</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Atente-se aos vasos de plantas</b> Coloque areia até a borda dos pratos para evitar o acúmulo de água. Atenhamente, lave-os uma vez por semana com sabão e escova.</li> <li>2. <b>Libere-se de objetos que acumulam água</b> Dê o destino correto a latas, garrafas, potes, pneus e qualquer outro tipo de objeto que possa servir como criadouro, optando pela reciclagem sempre que possível.</li> <li>3. <b>Armazene garrafas da forma correta</b> Se você deseja guardar garrafas e outros objetos que podem acumular água, armazene-os tampados ou com a boca para baixo.</li> <li>4. <b>Evite a contaminação de calhas e calhas-d'água</b> As calhas devem ser mantidas desobstruídas e livres de folhas e galhos, enquanto a calha-d'água deve estar sempre bem tampada.</li> <li>5. <b> Higienize recipientes que armazenam água</b> Tanques, bairns e tonéis utilizados para guardar água da chuva, por exemplo, devem ficar tampados e ser higienizados semanalmente com escova e sabão. As piscinas devem ser tratadas com cloro.</li> <li>6. <b>Terça cuidado com o lixo</b> Amarrar bem as sacolas e depositá-las em lixeiras fora do alcance de animais. Não jogue lixo em terrenos baldios.</li> </ol>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ESCOLHER A MISSÃO E MANDAR JUNTO A TAREFA UMA POR DIA</b></li> </ul>	
<b>CARTAZ DETETIVES MIRINS – MÃOZINHAS</b> 	

Fonte: Coordenadoras pedagógicas.

Para compreensão do processo de adaptação do currículo da rede municipal de ensino para a Educação Infantil, por meio dos encontros formativos, fez-se a seguinte provocação: “Sendo a BNCCEI uma base comum em todo o Brasil, o que vocês têm feito para implementarem, na prática, esse documento? Então Melissa se pronunciou:

Nós organizamos a semana para o professor. Na verdade, acho que a gente tenta facilitar a vida do professor. Ao invés dele receber o que ele vai trabalhar por meio do documento inteiro da BNCCEI, ele recebe o que ele vai trabalhar naquela semana, para tentar nortear, para tentar facilitar (Melissa, 2024).

E complementando a fala de Melissa, Jasmim disse:

A ideia de fazer essa Circular semanal é geralmente para isso mesmo, para ter a contribuição [...] Então qual é o objetivo? É que toda semana também a gente avalie o que está dando certo, porque que não está, elas (Coordenadoras Pedagógicas) vão para a escola, elas escutam as professoras, trazem a indagação delas, entendeu? E isso acho que tranquiliza a gente também, porque não há um ser Supremo que dita tudo, há uma conectividade e tomada de decisão coletiva, dividindo as responsabilidades (Jasmim, 2024).

Os depoimentos apresentam uma visão detalhada sobre o papel e a intencionalidade da Circular semanal no planejamento pedagógico. Essa prática combina aspectos de organização e orientação e evidenciam esforços para incluir algum grau de reflexão e participação.

As falas supraditas alertam para a presença da elaboração da Circular com o objetivo de facilitar o planejamento pedagógico das professoras, o qual, caso não acontecesse por meio da Circular, se daria por consulta direta ao documento da BNCCEI, uma vez que a coordenadora Melissa diz que a Circular funciona como uma seleção de objetos de aprendizagem a serem trabalhados por semana. A Circular busca simplificar a rotina das professoras, o que, por um lado, pode aliviar a carga de trabalho dessas e contribuir para a clareza do planejamento.


Em razão disso, destacam-se duas questões. A primeira trata da ideia de entregar algo pronto ao professor, que não participa ativamente da elaboração da Circular. Mesmo com o objetivo de tornar o planejamento do professor mais fácil, entregar uma Circular que não conta com a participação efetiva das professoras na elaboração acaba por minar as possibilidades de autonomia das profissionais, além de traduzir uma concepção de que os professores, de modo geral, são sujeitos que apenas executam tarefas, independente de suas capacidades de decidir sobre o andamento dos conteúdos do ensino. A segunda questão é a intenção de “facilitar a vida” da professora que parece ser real, mas pode ser interpretada como uma prática que subjuga capacidades e ideias daqueles que lidam diretamente com as crianças e suas necessidades nas salas de aula.

Alarcão (2005) chama a atenção para a importância do professor reflexivo na produção do conhecimento pedagógico:

[...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente



	(E03T502) EXPRESSAR-SE LIVREMENTE POR MEIO DE DESENHO, PINTURA, COLAGEM, DOBRADURA E ESCULTURA, CRIANDO PRODUÇÕES BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS. - TENTAR ESCRVER O NOME.	
<b>ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÃO</b>	(E03E09MG) DESENVOLVER NOÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS. - IDENTIFICAR DIA DA SEMANA, MÊS, ANO, TEMPO (ENSOLARADO, NUBLADO OU CHUVOSO), TRABALHAR O CALENDÁRIO DIARIAMENTE, ORALMENTE, ENFATIZANDO O TEMPO PERCORRIDO (ONTEM/AMANHÃ/HOJE).	
<b>QUARTA-FEIRA: 06-03-2024</b>		
ATIVIDADE DE CLASSE E TAREFA- FOLHA TRATAMENTO DA DOENÇA, COM FOCO NO USO DO REPELENTE CONCEITO: CHEIO E VAZIO RECORTE LIVRE		
<b>EU, OUTRO E O NÓS</b>	(E03E003) AMPLIAR AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS, DESENVOLVENDO ATITUDES DE PARTICIPAÇÃO E COOPERAÇÃO (E03E094) RECONTAR HISTÓRIAS OUVIDAS E PLANEAR COLETIVAMENTE ROTEIROS DE VÍDEOS E DE ENCENAÇÕES, DEFININDO OS CONTEXTOS, OS PERSONAGENS, A ESTRUTURA DA HISTÓRIA. - CONVERSA INFORMAL SOBRE O TRATAMENTO DA DOENÇA, PRINCIPALMENTE NO USO DE REPELENTE. - RELEMBRAR A HISTÓRIA: UM REINO SEM DENGUE	
<b>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS</b>	(E03C604) ADOTAR HÁBITOS DE AUTOCUIDADO RELACIONADOS A HIGIENE, ALIMENTAÇÃO, CONFORTO E APARÊNCIA. DESAFIO EM FAMÍLIA: AMARRAR BEM AS SACOLAS DE LIXO E DEPOSITAR EM LIXEIRAS FORA DO ALCANCE DE ANIMAIS. (E02CG05) DESENVOLVER PROGRESSIVAMENTE AS HABILIDADES MANUAIS, ADQUIRINDO CONTROLE PARA DESENHAR, PINTAR, RASGAR, FOLHEAR, ENTRE OUTROS. - RECORTE LIVRE DE IMAGENS DE REVISTAS E COLAR NO CADERNO PINTANDO O SETE OU EM OUTRO LUGAR QUE QUEIRA.	
<b>ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÃO</b>	(E03E004) REGISTRAR OBSERVAÇÕES, MANIPULAÇÕES E MEDIDAS, USANDO MÚLTIPLAS LINGUAGENS (DESENHO, REGISTRO POR NÚMEROS OU ESCRITA ESPONTÂNEA), EM DIFERENTES SUPORTES. - CIRCULAR O VASO CHEIO DE FLORES E FAZER UM X NO VAZIO.	
	(E03E081) ESTABELEÇER RELAÇÕES DE COMPARAÇÃO ENTRE OBJETOS, OBSERVANDO SUAS PROPRIEDADES.	
		- CONCEITO: CHEIO/VAZIO. USAR OBJETOS PRESENTES NA SALA PARA COMPARAÇÃO. (E03E09MG) DESENVOLVER NOÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS. - IDENTIFICAR DIA DA SEMANA, MÊS, ANO, TEMPO (ENSOLARADO, NUBLADO OU CHUVOSO), TRABALHAR O CALENDÁRIO DIARIAMENTE, ORALMENTE, ENFATIZANDO O TEMPO PERCORRIDO (ONTEM/AMANHÃ/HOJE).
<b>QUINTA-FEIRA: 07-03-2024</b>		
ATIVIDADE DE CLASSE E TAREFA- FOLHA CAÇADA AO MOSQUITO DA DENGUE: LIMPEZA DO AMBIENTE. (ANDAR PELA ESCOLA RECOLHENDO EMBALAGENS E OUTROS POSSÍVEIS CRIADOUROS DO MOSQUITO) ESPALHÁ-LOS PELA ESCOLA PREVIAMENTE ENTREGA DOS CERTIFICADOS		
<b>EU, OUTRO E O NÓS</b>	(E03E001) DEMONSTRAR EMPATIA PELOS OUTROS, PERCEBENDO QUE AS PESSOAS TEM DIFERENTES SENTIMENTOS, NECESSIDADES E MANEIRAS DE PENSAR E AGIR. - CONVERSA INFORMAL SOBRE O PROJETO: TODOS CONTRA A DENGUE, FALANDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE UM AMBIENTE LIMPO.	
<b>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS</b>	(E03C605) COORDENAR SUAS HABILIDADES MANUAIS NO ATENDIMENTO ADEQUADO A SEUS INTERESSES E NECESSIDADES EM SITUAÇÕES DIVERSAS. - BRINQUEDO LIVRE - CAÇADA AO MOSQUITO DA DENGUE.	
<b>TRAÇOS, CORES E FORMAS</b>	(E03T502) EXPRESSAR-SE LIVREMENTE POR MEIO DE DESENHO, PINTURA, COLAGEM, DOBRADURA E ESCULTURA, CRIANDO PRODUÇÕES BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS. - CONTORNAR O MOSQUITO DA DENGUE. - FAZER UM X SOBRE OS MOSQUITOS DA DENGUE. LIMPEZA DO AMBIENTE. (ANDAR PELA ESCOLA RECOLHENDO EMBALAGENS E OUTROS POSSÍVEIS CRIADOUROS DO MOSQUITO) ESPALHÁ-LOS PELA ESCOLA PREVIAMENTE.	
<b>ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÃO</b>	(E03E09MG) DESENVOLVER NOÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS. - IDENTIFICAR DIA DA SEMANA, MÊS, ANO, TEMPO (ENSOLARADO, NUBLADO OU CHUVOSO), TRABALHAR O CALENDÁRIO DIARIAMENTE, ORALMENTE, ENFATIZANDO O TEMPO PERCORRIDO (ONTEM/AMANHÃ/HOJE).	
<b>SEXTA-FEIRA: 08-03-2024</b>		
PINTANDO O SETE		
<b>TRAÇOS, CORES E FORMAS</b>	(E03T502) EXPRESSAR-SE LIVREMENTE POR MEIO DE DESENHO, PINTURA, COLAGEM, DOBRADURA E ESCULTURA, CRIANDO PRODUÇÕES BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS.	

	- PINTANDO O SETE -HOJE IREMOS HOMENAGEAR UMA MULHER ESPECIAL, VAMOS CARIMBAR A MÁGZINHA E COLOCAR UM CABINHO COM FAILTO DE PICOLE, DEPOIS, A PROFESSORA IRÁ ESCRVER O NOME DA MULHER QUE VOCÊ HOMENAGEOU.	
<b>ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÃO</b>	(E03E09MG) DESENVOLVER NOÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS. - IDENTIFICAR DIA DA SEMANA, MÊS, ANO, TEMPO (ENSOLARADO, NUBLADO OU CHUVOSO), TRABALHAR O CALENDÁRIO DIARIAMENTE, ORALMENTE, ENFATIZANDO O TEMPO PERCORRIDO (ONTEM/AMANHÃ/HOJE).	
MODELO DA FLOR PARA SER FEITA NO PINTANDO O SETE		
		

Fonte: Coordenadora pedagógica - Escola 1.

As menções de Jasmim e Tulipa sobre a forma como realizam o planejamento foram acolhidas pelas demais coordenadoras pedagógicas, que também sentiram certa estranheza ao contatar a BNCCEI, pois, segundo relatam, é um documento de abordagem destoante dos demais documentos a que a essas profissionais tiveram acesso anteriormente como o RCNEI (Brasil, 1998) e as DCNEI (Brasil, 2009).

Dessa forma, o processo de implementação da BNCCEI vivenciado por essas coordenadoras pedagógicas, permeado por muitos desafios, foi objeto de muitas reflexões, e isso se aproxima do que dizia Freire (1996, p. 81):

Não é demais lembrar que, no processo educacional, a prática educativa exige uma reflexão crítica e a participação ativa dos educadores na elaboração do currículo e das diretrizes que vão orientá-los, caso contrário, a educação se transforma em uma imposição autoritária que nega a autonomia dos profissionais.

A necessidade manifesta pelo estudo aponta a importância de as coordenadoras e professoras refletirem sobre a prática, objetivando contactar o novo e se apropriar de

conhecimentos necessário para desenvolver sua profissionalidade. Esse movimento poderia ser oportunizado por meio de formação continuada em prol do aperfeiçoamento profissional, que acarretaria um trabalho realizado com maior segurança e uma melhor qualidade.

Jasmim continuou explanando sua visão sobre a implementação da BNCCEI na rede municipal de ensino, recebendo apoio das demais coordenadoras pedagógicas, que creditam suas falas, seja balançando a cabeça como quem concorda, seja pelo olhar de afirmação a cada fala.

A gente não pode confrontar a BNCCEI porque é um documento norteador e é usada para o nosso país inteiro, mas também a gente não pode esquecer aquilo que estudamos como Piaget, Vygotsky e todos as contribuições de todos os outros [...] (Jasmim, 2024)

A coordenadora destaca a importância da BNCCEI como um documento de referência nacional. Entretanto, aborda a importância de uma proposta pedagógica que seja fundamentada em autores como Piaget, Vygotsky e outros teóricos, cuja ausência na BNCCEI foi percebida pela profissional, pois considera que a teoria deve dialogar com os princípios desse documento. O próprio Vygotsky (1998) aponta para a importância desses dois elementos:

A teoria não é uma simples explicação da prática, mas uma construção que deve orientar as ações dos educadores, ajudando-os a compreender e transformar sua prática cotidiana. O conhecimento teórico não é um produto isolado, mas está intimamente ligado à realidade prática da educação (Vygotsky, 1998, p. 62).

Sendo assim, torna-se fundamental o elo entre teoria e prática no campo educacional, na perspectiva de que são complementares e interdependentes. A teoria assume o papel de nortear a ação dos professores, para poderem realizar reflexões e intervenções pedagógicas significativas, para além das práticas automáticas.

#### **7.4 As Circulares enquanto instrumento de implementação da BNCCEI**

A Educação Infantil tem se consolidado como um período fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem ser planejadas de forma cuidadosa e estruturada, com base em diretrizes que orientem a ação docente. A Circular semanal das coordenadoras pedagógicas é utilizada como instrumento de orientação do professorado, pois fornece diretrizes para o planejamento das atividades,

promovendo a uniformidade na rede.

A análise da elaboração e planejamento da Circular das coordenadoras pedagógicas de Educação Infantil visa compreender o processo de construção do documento, assim como a aplicação desse em âmbito escolar. Essa análise busca observar a importância dessa Circular enquanto suporte para o planejamento pedagógico em rede na Educação Infantil, que aborda diretrizes para o planejamento semanal e a necessidade de adequação aos campos de experiência da BNCCEI, conforme as atividades propostas pelas docentes.

A Circular semanal das coordenadoras pedagógicas funciona como um documento que orienta as professoras da Educação Infantil sobre os temas educacionais a serem abordados em cada semana. Sua importância se dá pelo fato de a SME optar por um trabalho em rede, ou seja, todas as escolas de Educação Infantil do município mineiro são orientadas a trabalhar conjuntamente.

Portanto, a elaboração e planejamento da Circular centraliza e sistematiza as ações pedagógicas das coordenadoras, possibilitando que toda a rede de Educação Infantil esteja alinhada em torno dos objetos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento abordados no documento semanal.

Além disso, a Circular serve como uma ferramenta de integração e acompanhamento contínuo do trabalho realizado na rede municipal, permitindo ajustes pedagógicos e identificação de necessidades emergentes por meio do retorno que as professoras dão às coordenadoras pedagógicas de suas instituições, retorno que é compartilhado e debatido nas reuniões semanais das coordenadoras pedagógicas.

É importante destacar que a opção pelo trabalho em rede é da SME e que a elaboração das Circulares acontece pelas coordenadoras pedagógicas em reuniões semanais, dentro da própria SME. As professoras comunicam às suas coordenadoras pedagógicas suas expectativas e resultados da aplicação da Circular, comunicação repassada e discutida por todas as coordenadoras pedagógicas durante os encontros.

Observa-se que há a ideia de participação do corpo docente na elaboração do documento semanal norteador da Educação Infantil municipal quando Jasmim diz: “[...] elas (Coordenadoras Pedagógicas) vão para a escola, elas escutam as professoras, trazem a indagação delas [...]”. O que não significa que essa participação aconteça de forma efetiva, sendo essa uma lacuna deixada por esta pesquisa. Isso sugere novas pesquisas que envolvam os professores, que são os principais atores responsáveis por colocar em prática a BNCCEI.

Na sequência, serão analisadas três Circulares elaboradas pelas coordenadoras pedagógicas e os respectivos planejamentos semanais de três professoras. Circulares e planejamentos foram cedidos pelas coordenadoras pedagógicas, que disponibilizaram materiais que consideraram possíveis de serem compartilhados para a análise de dados. Foram disponibilizadas as Circulares 02/2024, 27/2024 e 34/2024. Em relação aos planejamentos, foi disponibilizada uma amostra de cada escola, Escola 01, Escola 02 e pela Escola 03, referentes às turmas de 1º período.

As Circulares seguem um padrão estrutural. Inicia-se com a definição do tema semanal ou objeto de aprendizagem, apresentado no título da Circular. Após a definição do tema, apresenta a abordagem específica para cada dia da semana, por meio de uma tabela em que consta: dia da semana e abordagem do tema. Para cada dia da semana, há uma proposta de atividades. Na sequência, apresenta os objetivos de aprendizagem por etapa, sendo maternal, 1º período e 2º período. Sugestões de atividades finalizam o documento.

Ao receberem a Circular, as professoras inserem os objetivos de aprendizagem de acordo com a BNCCEI, de modo que sejam correspondentes às atividades propostas para cada dia da semana, de maneira a complementar os cinco campos de experiência da referida base, sendo essa uma das exigências na elaboração dos planos.

Ao elaborarem o plano da semana, as professoras destacam inicialmente o campo de experiência, o código alfanumérico selecionado e respectivo objetivo. Seguem com sua descrição e, em seguida, a atividade pedagógica proposta. Para a atividade proposta, pode haver mais de um código alfanumérico relacionado. Assim, as professoras planejam cada dia da semana, especificadamente.

O planejamento deve ser detalhado, ressaltando os objetivos e metodologias propostas. Deve conter atividades pedagógicas que englobem tanto os objetos de aprendizagem, nomeados na Circular como objetivos de aprendizagem, quanto os objetivos de aprendizagem da BNCCEI, as especificidades do tema para cada dia da semana, além de abordar todos os campos de experiência.

Esse formato adotado pela rede municipal para que as professoras elaborem o planejamento semanal exige que essas profissionais tenham um olhar atento, visando contemplar todas as exigências na elaboração do plano. No processo de análise das Circulares, foi possível perceber que nem sempre as professoras conseguem atender todas as propostas desse material, o que resulta em associações forçadas entre as atividades pedagógicas, objetivos de aprendizagem e campos de experiências da BNCCEI.

Entende-se que a relação entre objetivos de aprendizagem (BNCCEI) e as atividades pedagógicas propostas, decorre da exigência em se contemplar os cinco campos de experiência da BNCCEI, além da complexibilidade em relacionar os objetivos da Circular à propostas pedagógicas, de modo que sejam condizentes com as especificidades de cada turma.

Em síntese, a Circular semanal é uma ferramenta utilizada para a organização e planejamento da Educação Infantil na rede municipal. O que não se pode afirmar é que as necessidades e os ritmos de aprendizagem individuais de cada criança sejam contemplados pelo documento.


Os elementos priorizados para análise de dados das Circulares e respectivos planos compreendem a relação entre objetivos de aprendizagem da BNCCEI e atividades propostas, os eixos estruturantes interações e brincadeiras, os direitos de aprendizagem, e protagonismo infantil.

Figura 3 - Circular 02/2024

 <b>REDE MUNICIPAL DE ENSINO</b> <b>APOIO PEDAGÓGICO - SME</b>		<b>SECRETARIA</b> <b>DE EDUCAÇÃO</b>
<b>CIRCULAR 02 / 2024</b> <b>DETETIVES DA DENGUE</b> SEMANA DE 04 A 08 DE MARÇO DE 2024 <b>PLANEJAMENTO</b>		
04/03 (2°F)	<b>HISTÓRIA: UM REINO SEM DENGUE – TEATRO (EM ANEXO)</b> RODA DE CONVERSA SOBRE A DENGUE – <b>TRABALHAR O MOSQUITO AEDES AEGYPTI</b> → <b>INÍCIO DA TAREFA 1º E 2º PERÍODO</b> → JUNTO A TAREFA MANDAR A MISSÃO DO DIA PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS.	
05/03 (3°F)	<b>COMO SE REPRODUZ E OS SINTOMAS.</b> → JUNTO A TAREFA MANDAR A MISSÃO DO DIA PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS.	
06/03 (4°F)	<b>TRATAMENTO DA DOENÇA.</b> <b>CONSCIENTIZAÇÃO DO USO DO REPELENTE -</b> → UMA DAS FORMAS DE PREVENÇÃO CONTRA AS INFECÇÕES TRANSMITIDAS PELO MOSQUITO AEDES. → JUNTO A TAREFA MANDAR A MISSÃO DO DIA PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS.	
07/03 (5°F)	<b>CAÇADA AO MOSQUITO DA DENGUE – LIMPEZA DO AMBIENTE</b> → AS PROFESSORAS PROPOSITAMENTE ESPALHARÃO PELA ESCOLA EMBALAGENS QUE GERALMENTE SÃO LOCAIS FAVORÁVEIS PARA A REPRODUÇÃO DO AEDES, COMO LATINHAS E TAMPINHAS. A TAREFA SERÁ SAIR PELA ESCOLA RECOLHENDO TODO O LIXO QUE PUDE SER “CASINHA” DO AEDES. → JUNTO A TAREFA MANDAR A MISSÃO DO DIA PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS.	
08/03 (6°F)	<b>CARTAZ DETETIVES MIRINS – MÃOZINHAS – EM ANEXO</b> <b>MÚSICA: ZUM ZUM ZUM – YASMIN VERISSIMO</b> → ENTREGA CERTIFICADO AGENTE MIRIM CONTRA A DENGUE – REGISTRE COM FOTOS	
<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS</b>		
<b>MATERNAL</b>	<b>1º PERÍODO</b>	<b>2º PERÍODO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• EU SOU...NOME DA CRIANÇA.</li> <li>• RASGAR, AMASSAR PICAR (COORDENAÇÃO MOTORA)</li> <li>• CONCEITO: CHEIO / VAZIO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LETRA INICIAL DO NOME.</li> <li>• DESTACAR A VOGAL A DE FORMA ORAL.</li> <li>• CONCEITO: CHEIO / VAZIO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RECORDAR AS VOGAIS (A,E,I,O,U).</li> <li>• RECORDAR OS NÚMEROS DE 1 A 5.</li> <li>• CONCEITO: CHEIO / VAZIO.</li> </ul>
<b>BILHETE</b>		
<b>SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS,</b> COM OBJETIVO DE CONSCIENTIZAR E PREVENIR A POPULAÇÃO EM RELAÇÃO À DENGUE, ZIKA E CHIKUNGUNYA, DOENÇAS TRANSMITIDAS PELO MOSQUITO <b>AEDES AEGYPTI</b> , NOSSA ESCOLA ORIENTARÁ AS FAMÍLIAS A REALIZAR ALGUMAS AÇÕES (MISSÃO DIÁRIA) PARA EVITAR O CRIADOURO E A PROLIFERAÇÃO DO MOSQUITO.  VOCÊ, SEU FILHO(A) E NÓS, PODEMOS FAZER UMA VISCONDE DO RIO BRANCO SEM DENGUE! CONTAMOS COM A REALIZAÇÃO DE TODAS AS AÇÕES (MISSÃO) PROPOSTAS!		
<b>AÇÕES</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Atente-se aos vasos de plantas</b> Coloque areia até a borda dos pratinhos para evitar o acúmulo de água. Alternativamente, lave-os uma vez por semana com sabão e escova.</li> <li>2. <b>Livre-se de objetos que acumulam água</b> Dê o destino correto a latas, garrafas, potes, pneus e qualquer outro tipo de objeto que possa servir como criadouro, optando pela reciclagem sempre que possível.</li> <li>3. <b>Armazene garrafas da forma correta</b> Se você deseja guardar garrafas e outros objetos que podem acumular água, armazene-os tampados ou com a boca para baixo.</li> <li>4. <b>Evite a contaminação de calhas e caixas-d'água</b> As calhas devem ser mantidas desobstruídas e livres de folhas e galhos, enquanto a caixa-d'água deve estar sempre bem tampada.</li> <li>5. <b>Higienize recipientes que armazenam água</b> Tanques, barris e tonéis utilizados para guardar água da chuva, por exemplo, devem ficar tampados e ser higienizados semanalmente com escova e sabão. As piscinas devem ser tratadas com cloro.</li> <li>6. <b>Tenha cuidado com o lixo</b> Amarre bem as sacolas e deposite-as em lixeiras fora do alcance de animais. Não jogue lixo em terrenos baldios.</li> </ol>		
<b>• ESCOLHER A MISSÃO E MANDAR JUNTO A TAREFA UMA POR DIA</b>		
<b>CARTAZ DETETIVES MIRINS – MÃOZINHAS</b>		
		

Fonte: Coordenadora pedagógica – Escola 1.


Figura 4 - Plano semanal referente à Circular 02/2024

	
PROFESSORA: ISABELA TEIXEIRA DA SILVA - 1º PERÍODO	
PLANO DE AULA SEMANA 04/03/2024 A 08/03/2024	
SEGUNDA-FEIRA- 04-03-2024	
-ATIVIDADE DE CLASSE E TAREFA- FOLHA - ESCRITA ESPONTÂNEA DA LETRA A. -HISTÓRIA: UM REINO SEM DENGUE	
O EU, O OUTRO E O NÓS	(EI03E001) DEMONSTRAR EMPATIA PELOS OUTROS, PERCEBENDO QUE AS PESSOAS TEM DIFERENTES SENTIMENTOS, NECESSIDADES E MANEIRAS DE PENSAR E AGIR.  - CONVERSA INFORMAL SOBRE A DENGUE. FALAR SOBRE A DOENÇA E O SEU CONTÁGIO.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	(EI03CG04) ADOTAR HÁBITOS DE AUTOCUIDADO RELACIONADOS A HIGIENE, ALIMENTAÇÃO, CONFORTO E APARÊNCIA.  -RECONHECER A IMPORTÂNCIA DE SE CUIDAR E DE CUIDAR DO AMBIENTE AO REDOR PARA QUE O MOSQUITO DA DENGUE NÃO SE REPRODUZA.  -DESAFIO EM FAMÍLIA: LAVAR OS PRATINHOS DOS VASOS DE PLANTA UMA VEZ POR SEMANA COM SABÃO E ESCOVA E COLOCAR AREIA ATÉ A BORDA, PARA EVITAR O ACÚMULO DE ÁGUA.  (EI03CG05) COORDENAR SUAS HABILIDADES MANUAIS NO ATENDIMENTO ADEQUADO A SEUS INTERESSES E NECESSIDADES EM SITUAÇÕES DIVERSAS.  - BRINCADEIRA COM PECINHAS DE ENCAIXE.
TRAÇOS, CORES E FORMAS	(EI03TS02) EXPRESSAR-SE LIVREMENTE POR MEIO DE DESENHO, PINTURA, COLAGEM, DOBRADURA E ESCULTURA, CRIANDO PRODUÇÕES BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS.  - ESCRITA ESPONTÂNEA DA LETRA A.  -TENTAR ESCRVER O NOME E CIRCULAR A PRIMEIRA LETRA DE PRETO.  -COLOCAR AREIA OU OUTRO MATERIAL NO PRATINHO DO VASO DE PLANTA.  -LIGAR O REI ÀS GARRAFAS CHEIAS, PARA ELIMINAR OS MOSQUITOS DA DENGUE.

ESCUA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	(EI03EF01) EXPRESSAR IDEIAS, DESEJOS E SENTIMENTOS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS, POR MEIO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA (ESCRITA ESPONTÂNEA), DE FOTOS, DESENHOS E OUTRAS FORMAS DE EXPRESSÃO.  - MOSTRAR IMAGENS DO Aedes Aegypti  (EI02EF05) RELATAR EXPERIÊNCIAS E FATOS ACONTECIDOS, HISTÓRIAS OUVIDAS, FILMES OU PEÇAS TEATRAIS ASSISTIDAS ETC.  - VÍDEOS RELACIONADOS A DENGUE.  -HISTÓRIA: UM REINO SEM DENGUE (RECURSO: LIVRO IMPRESSO OU PALITOCHE)
ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÃO	(EI03ET09MG) DESENVOLVER NOÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS  - IDENTIFICAR DIA DA SEMANA, MÊS, ANO, TEMPO (ENSOLARADO, NUBLADO OU CHUVOSO), TRABALHAR O CALENDÁRIO DIARIAMENTE, ORALMENTE, ENFATIZANDO O TEMPO PERCORRIDO (ONTEM/AMANHÃ/HOJE).
TERÇA-FEIRA- 05-03-2024	
ATIVIDADE DE CLASSE E TAREFA- FOLHA RELEMBRAR A HISTÓRIA- UM REINO SEM DENGUE SINTOMAS DA DENGUE	
O EU, O OUTRO E O NÓS	(EI03E003) AMPLIAR AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS, DESENVOLVENDO ATITUDES DE PARTICIPAÇÃO E COOPERAÇÃO.  - CONVERSA INFORMAL SOBRE OS SINTOMAS DA DENGUE.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	(EI02CG05) DESENVOLVER PROGRESSIVAMENTE AS HABILIDADES MANUAIS, ADQUIRINDO CONTROLE PARA DESENHAR, PINTAR, RASGAR, FOLHEAR, ENTRE OUTROS.  - DESENHO LIVRE.  (EI03CG04) ADOTAR HÁBITOS DE AUTOCUIDADO RELACIONADOS A HIGIENE, ALIMENTAÇÃO, CONFORTO E APARÊNCIA.  DESAFIO EM FAMÍLIA: DESCARTE OU RECICLE OBJETOS COMO GARRAFAS, VASILHAS, BRINQUEDOS, OU QUALQUER OUTRO, QUE POSSA SERVIR DE CRIADOURO PARA O MOSQUITO.
TRAÇOS, CORES E FORMAS	(EI02TS02X) UTILIZAR MATERIAIS VARIADOS COM POSSIBILIDADES DE MANIPULAÇÃO (ARGILA, MASSA DE MODELAR), EXPLORANDO CORES, TEXTURAS, SUPERFÍCIES, PLANOS, FORMAS E VOLUMES AO CRIAR OBJETOS BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS.  - FAZER O RISCO DA COR VERMELHA SOBRE O MOSQUITO DA DENGUE.  -CIRCULAR A PRIMEIRA LETRA DO NOME COM A COR PRETA.

	(EI03TS02) EXPRESSAR-SE LIVREMENTE POR MEIO DE DESENHO, PINTURA, COLAGEM, DOBRADURA E ESCULTURA, CRIANDO PRODUÇÕES BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS. - TENTAR ESCREVER O NOME.
<b>ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÃO</b>	(EI03ET09MG) DESENVOLVER NOÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS. - IDENTIFICAR DIA DA SEMANA, MÊS, ANO. TEMPO (ENSOLARADO, NUBLADO OU CHUVOSO). TRABALHAR O CALENDÁRIO DIARIAMENTE, ORALMENTE, ENFATIZANDO O TEMPO PERCORRIDO (ONTEM/AMANHÃ/HOJE).
<b>QUARTA-FEIRA- 06-03-2024</b>	
<b>ATIVIDADE DE CLASSE E TAREFA- FOLHA</b> <b>TRATAMENTO DA DOENÇA, COM FOCO NO USO DO REPELENTE</b> <b>CONCEITO: CHEIO E VAZIO</b> <b>RECORTE LIVRE</b>	
<b>O EU, O OUTRO E O NÓS</b>	(EI03EO03) AMPLIAR AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS, DESENVOLVENDO ATITUDES DE PARTICIPAÇÃO E COOPERAÇÃO  (EI03EF04) RECONTAR HISTÓRIAS OUVIDAS E PLANEJAR COLETIVAMENTE ROTEIROS DE VIDEOS E DE ENCENAÇÕES, DEFININDO OS CONTEXTOS, OS PERSONAGENS, A ESTRUTURA DA HISTÓRIA. - CONVERSA INFORMAL SOBRE O TRATAMENTO DA DOENÇA, PRINCIPALMENTE NO USO DE REPELENTE. -RELEMBRAR A HISTÓRIA: UM REINO SEM DENGUE
<b>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS</b>	(EI03CG04) ADOTAR HÁBITOS DE AUTOCUIDADO RELACIONADOS A HIGIENE, ALIMENTAÇÃO, CONFORTO E APARÊNCIA.  DESAFIO EM FAMÍLIA: AMARRE BEM AS SACOLAS DE LIXO E DEPOSITE-AS EM LIXEIRAS FORA DO ALCANCE DE ANIMAIS.  (EI02CG05) DESENVOLVER PROGRESSIVAMENTE AS HABILIDADES MANUAIS, ADQUIRINDO CONTROLE PARA DESENHAR, PINTAR, RASGAR, FOLHEAR, ENTRE OUTROS. -RECORTE LIVRE DE IMAGENS DE REVISTAS E COLAR NO CADERNO PINTANDO O SETE OU EM OUTRO LUGAR QUE QUEIRA.
<b>ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÃO</b>	(EI03ET04) REGISTRAR OBSERVAÇÕES, MANIPULAÇÕES E MEDIDAS, USANDO MÚLTIPLAS LINGUAGENS (DESENHO, REGISTRO POR NÚMEROS OU ESCRITA ESPONTÂNEA), EM DIFERENTES SUPORTES. - CIRCULAR O VASO CHEIO DE FLORES E FAZER UM X NO VAZIO.  (EI03ET01) ESTABELECEER RELAÇÕES DE COMPARAÇÃO ENTRE OBJETOS, OBSERVANDO SUAS PROPRIEDADES.

	- CONCEITO: CHEIO/VAZIO. USAR OBJETOS PRESENTES NA SALA PARA COMPARAÇÃO.  (EI03ET09MG) DESENVOLVER NOÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS. - IDENTIFICAR DIA DA SEMANA, MÊS, ANO. TEMPO (ENSOLARADO, NUBLADO OU CHUVOSO). TRABALHAR O CALENDÁRIO DIARIAMENTE, ORALMENTE, ENFATIZANDO O TEMPO PERCORRIDO (ONTEM/AMANHÃ/HOJE).
<b>QUINTA-FEIRA- 07-03-2024</b>	
<b>ATIVIDADE DE CLASSE E TAREFA- FOLHA</b> <b>CAÇADA AO MOSQUITO DA DENGUE: LIMPEZA DO AMBIENTE. (ANDAR PELA ESCOLA RECOLHENDO EMBALAGENS E OUTROS POSSÍVEIS CRIADOUROS DO MOSQUITO) ESPALHÁ-LOS PELA ESCOLA PREVIAMENTE</b> <b>ENTREGA DOS CERTIFICADOS</b>	
<b>O EU, O OUTRO E O NÓS</b>	(EI03EO01) DEMONSTRAR EMPATIA PELOS OUTROS, PERCEBENDO QUE AS PESSOAS TEM DIFERENTES SENTIMENTOS, NECESSIDADES E MANEIRAS DE PENSAR E AGIR. - CONVERSA INFORMAL SOBRE O PROJETO: TODOS CONTRA A DENGUE, FALANDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE UM AMBIENTE LIMPO.
<b>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS</b>	(EI03CG05) COORDENAR SUAS HABILIDADES MANUAIS NO ATENDIMENTO ADEQUADO A SEUS INTERESSES E NECESSIDADES EM SITUAÇÕES DIVERSAS. - BRINQUEDO LIVRE. -CAÇADA AO MOSQUITO DA DENGUE.
<b>TRAÇOS, CORES E FORMAS</b>	(EI03TS02) EXPRESSAR-SE LIVREMENTE POR MEIO DE DESENHO, PINTURA, COLAGEM, DOBRADURA E ESCULTURA, CRIANDO PRODUÇÕES BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS. - CONTORNAR O MOSQUITO DA DENGUE. -FAZER UM X SOBRE OS MOSQUITOS DA DENGUE. LIMPEZA DO AMBIENTE. (ANDAR PELA ESCOLA RECOLHENDO EMBALAGENS E OUTROS POSSÍVEIS CRIADOUROS DO MOSQUITO) ESPALHÁ-LOS PELA ESCOLA PREVIAMENTE.
<b>ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÃO</b>	(EI03ET09MG) DESENVOLVER NOÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS. - IDENTIFICAR DIA DA SEMANA, MÊS, ANO. TEMPO (ENSOLARADO, NUBLADO OU CHUVOSO). TRABALHAR O CALENDÁRIO DIARIAMENTE, ORALMENTE, ENFATIZANDO O TEMPO PERCORRIDO (ONTEM/AMANHÃ/HOJE).
<b>SEXTA-FEIRA 08-03-2024</b>	
<b>PINTANDO O SETE</b>	
<b>TRAÇOS, CORES E FORMAS</b>	(EI03TS02) EXPRESSAR-SE LIVREMENTE POR MEIO DE DESENHO, PINTURA, COLAGEM, DOBRADURA E ESCULTURA, CRIANDO PRODUÇÕES BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS.

	- PINTANDO O SETE -HOJE IREMOS HOMENAGEAR UMA MULHER ESPECIAL, VAMOS CARIMBAR A MÃOZINHA E COLOCAR UM CABINHO COM PAILITO DE PICOLÉ, DEPOIS, A PROFESSORA IRÁ ESCREVER O NOME DA MULHER QUE VOCÊ HOMENAGEOU.
ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÃO	(EI03ET09MG) DESENVOLVER NOÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS. - IDENTIFICAR DIA DA SEMANA, MÊS, ANO. TEMPO (ENSOLARADO, NUBLADO OU CHUVOSO). TRABALHAR O CALENDÁRIO DIARIAMENTE, ORALMENTE, ENFATIZANDO O TEMPO PERCORRIDO (ONTEM/AMANHÃ/HOJE).
MODELO DA FLOR PARA SER FEITA NO PINTANDO O SETE	
	

Fonte: Coordenadora pedagógica – Escola 1.

Essa Circular e o respectivo plano semanal apresentam uma sequência de atividades para a Educação Infantil, tendo como objeto de aprendizagem (tema) a "Dengue". Considera-se que este tema é pertinente, pois permite que, desde cedo, as crianças se tornem conscientes da importância da saúde e do cuidado com o meio ambiente, promovendo atitudes preventivas e colaborativas que as ajudam a compreender seu papel individual e social.

A Circular, além de sugerir história e música para serem trabalhadas, traz um conteúdo informativo tanto para as crianças quanto para as famílias, que deve ser contemplado no plano semanal.

No plano, foi possível perceber o movimento de interação presente nas atividades, que abarcam o trabalho coletivo na sala de aula e o envolvimento da família, decorrentes do tema da Circular. Como exemplo, podemos citar os momentos em que realizam conversas informais, os desafios em família no cuidado com a dengue e os relatos de experiências.

Quanto às brincadeiras, uma necessidade na Educação Infantil, embora perceba-se um clima lúdico permeando algumas das atividades, apenas duas das trinta e quatro atividades propostas, distribuídas em cinco dias da semana, referem-se ao brincar. São essas: brincadeiras com pecinhas de encaixe e brinquedo livre. Ambas sem relação com o tema abordado, mas que remetem à brincadeira como um direito da criança na escola -

brincar como direito de aprendizagem segundo a BNCCEI, pelo qual ela aprende, interage, participa e explora objetos.

Conforme o documento norteador, as interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, pois são: “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2017, p. 37).

É importante destacar ainda que a BNCCEI compreende que “[...] a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2017, p. 37).

Dessa forma, as interações e as brincadeiras são vistas como essenciais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. As brincadeiras podem ser diversas, dirigidas ou espontâneas e devem visar a interação social e a exploração de mundo (Brasil, 2017).

Apesar da normatização que a BNCCEI traz sobre as brincadeiras e interações enquanto eixos estruturantes, percebe-se os eixos presentes em atividades que derivam de outra atividade central, ou mesmo são planejadas de forma isolada do tema que norteia o planejamento.

Observa-se a forma lúdica presente em algumas atividades do plano. Pinto e Tavares (2010, p. 232) evidenciam a importância desse formato, quando dizem que: "Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade [...]. É despertado o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista". Nesse sentido, a forma lúdica é uma abordagem que propicia ao aluno um contexto de criação ao invés de um contexto de reprodução.

Em relação aos objetivos de aprendizagem selecionados no plano semanal em análise, é possível perceber que contemplam os cinco campos de experiência da BNCCEI. Os objetivos de aprendizagem do referido documento são citados e relacionados às atividades em dezoito momentos. De todos esses, quatro pertencem ao campo de experiência “O eu, o outro e o nós”; outros quatro pertencem ao campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”; cinco momentos estão relacionados ao campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”; “Traços, sons, cores e formas” aparece em quatro momentos. “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, apenas uma menção.

Vale ressaltar que os objetivos EI02TS02X (terça-feira, 05/03/2024, C. Ex. Traços, sons, cores e formas) e EI03ET09MG (quarta-feira, 06/03/2024, C. Ex. Espaços, tempos, quantidades e transformações) tratam-se de uma alteração e criação, respectivamente, realizadas pelo CRMG em relação à BNCCEI, que se justifica:

Seguindo a orientação do Parecer CNE/CP nº 2 de 2017 e a LDB, o Currículo Referência de Minas Gerais possui parte diversificada integrada ao documento, respeitando a diversidade local e adaptativa a cada contexto. Desta forma, diversos objetivos e direitos de aprendizagem, bem como habilidades e competências foram alteradas para oferecer uma perspectiva regional e contextualizada quando necessário (Minas Gerais, 2018, p. 40).

É importante destacar que, conforme informações colhidas das coordenadoras pedagógicas, o CRMG é utilizado apenas com finalidade legal, sendo a BNCCEI o documento de consulta para que as professoras elaborem o plano semanal. Além disso, as coordenadoras definem a utilização da Circular como ferramenta para a construção do elo entre a BNCCEI e o planejamento pedagógico.

Avaliando os objetivos de aprendizagem alterados e criados pelo Currículo CRMG, se identifica uma divergência entre a informação fornecida pelas coordenadoras pedagógicas, de que o CRMG é adotado somente para fins legais e não como documento que subsidia a elaboração dos planos.

Sobre a seleção dos objetivos de aprendizagem, essa se mostra adequada às atividades propostas e abarcam ações como demonstrar empatia, adotar hábitos de autocuidado, coordenar suas habilidades manuais, expressar-se livremente, expressar ideias, desejos e sentimentos, relatar experiências e fatos, desenvolver noções espaço-temporais, ampliar relações interpessoais, desenvolver progressivamente habilidades manuais, recontar histórias, registrar observações, estabelecer relações de comparação, que demonstram o enfoque no desenvolvimento humano, integrando aspectos emocionais, cognitivos, motores e sociais, pertinentes à etapa da Educação infantil.

Em relação às ações planejadas, essas sinalizam que os direitos de aprendizagem - conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (Brasil, 2017), estão presentes no plano semanal. Uns mais evidentes que outros, mas todos contemplados. Como exemplo, pode-se destacar atividades como conversas informais, escrita espontânea, desenho livre, que possibilitam a criança se expressar; as atividades em família e a atividade de caçada ao mosquito, que permitem a participação de todos, a interação e a exploração.

Quanto às atividades em folhas, presentes nos quatro dos cinco dias do plano semanal, entende-se que, dependendo da forma como forem realizadas, podem minar a possibilidade de participação e interação da criança na construção de suas aprendizagens. Como sugestão, poderia ser abordada a possibilidade de que os objetivos de aprendizagem relacionados a essas atividades sejam também trabalhados de forma concreta, por exemplo, antes da atividade de Circular a primeira letra do nome na folha, a imagem do mosquito *Aedes Aegypti* poderia ser apresentada na roda e com o alfabeto móvel, as crianças serem desafiadas e encontrar a primeira letra do nome do mosquito. Também há a possibilidade de espalhar pela escola diversas imagens e solicitar às crianças que encontrem a imagem que representa o mosquito da dengue, atividades que podem ser mais interativas e prazerosas para as crianças.

A própria BNCCEI ressalta que os direitos de aprendizagem asseguram condições para que as crianças: “[...] aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017, p. 37).

Esses direitos são relevantes à medida que orientam as práticas pedagógicas, criam um elo entre os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem, e promovem o desenvolvimento integral da criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos e capaz de construir conhecimentos, aspecto fundamental para o desenvolvimento do currículo na Educação Infantil.

No entanto, mesmo que alguns desses direitos da criança estejam presentes no dia a dia, são observadas algumas contradições quando se trata do protagonismo infantil no desenvolvimento curricular, aspecto muito discutido atualmente por professores e pesquisadores da infância. Nota-se muito mais ações dos adultos do que das crianças, ou seja, as atividades estão mais centralizadas nas ações das professoras, com pouca ênfase no protagonismo das crianças e, segundo a BNCCEI (Brasil, 2017), é fundamental que as crianças participem ativamente, tomando decisões, contribuindo com criatividade em todas as ações. Na atividade "Caçada ao mosquito", por exemplo, as crianças poderiam ser incentivadas a propor as regras ou a planejar a organização da busca, atuando de modo ativo na atividade.

Dessa forma, o plano semanal analisado apresenta alinhamento inicial com as diretrizes da BNCCEI, ao incorporar os direitos de aprendizagem, os campos de experiência e respectivos objetivos. Contudo, é necessário avançar na promoção de maior

protagonismo infantil, substituindo atividades impressas por propostas mais concretas, exploratórias e desafiadoras, que envolvam as crianças de forma ativa. Além disso, o brincar, embora reconhecido, carece de maior centralidade, devendo ser tratado como um eixo transversal e estruturante, capaz de potencializar aprendizagens significativas e integradas.

Figura 5 - Circular 27/2024

**REDE MUNICIPAL DE ENSINO**  
**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA - SME** **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

**CIRCULAR 27/2024**  
**“SONHO MÁGICO E COLORIDO DE CRIANÇA”**

**SEMANA DE 30 A 04 DE OUTUBRO DE 2024**  
**PLANEJAMENTO**

30/09 (2ºF)	<b>RODA DE CONVERSA</b> SOBRE O QUE É SER CRIANÇA, SEUS DIREITOS E DEVERES, SOBRE SEUS SONHOS. <b>HISTÓRIA:</b> UM SONHO MÁGICO DE CRIANÇA-TAÍS AGOSTINI
01/10 (3ºF)	<b>MÚSICA:</b> SUPERFANTÁSTICO – PATATI PATATÁ (EM ANEXO). <b>EBA!</b> TERÇA-FEIRA É DIA DE TRABALHAR AS <b>LETRAS</b> . <b>MATERNAL:</b> REFORÇAR A LETRA <b>F</b> (FELIZ). <b>1ºPERÍODO:</b> INTRODUIZIR A LETRA <b>S</b> (SUPERFANTÁSTICO). <b>2ºPERÍODO:</b> INTRODUZIR A <b>FAMÍLIA SILÁBICA DO S</b> (SUPERFANTÁSTICO).
02/10 (4ºF)	<b>TEMA:</b> DIREITOS DAS CRIANÇAS. CONTAÇÃO ATRAVÉS DA LUVIA DE HISTÓRIAS - (MATERIAL EM ANEXO) <b>VÍDEO MÚSICA:</b> MOTIVOS PARA SORRIR ( EM ANEXO)
03/10 (5ºF)	<b>TEMA:</b> DEVERES DAS CRIANÇAS. CONTAÇÃO ATRAVÉS DA LUVIA DE HISTÓRIAS - (MATERIAL EM ANEXO) <b>EBA!</b> QUINTA-FEIRA É DIA DE TRABALHAR OS <b>NÚMEROS</b> . <b>MATERNAL:</b> REFORÇAR O NÚMERO <b>6</b> . <b>1ºPERÍODO:</b> INTRODUIZIR O NÚMERO <b>12</b> . <b>2ºPERÍODO:</b> INTRODUIZIR O NÚMERO <b>15</b> .
04/10 (6ºF)	<b>TIRAR FOTOS NO PAINEL 3D PARA O DIA DAS CRIANÇAS</b> (ARQUIVO ANEXO) <b>PINTANDO O 7</b> <b>COM O BALÃO MÁGICO</b>

**OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS**

<b>MATERNAL 3</b>	<b>1º PERÍODO</b>	<b>2º PERÍODO</b>
<b>CORES VARIADAS COLORIDO</b>	<b>CORES VARIADAS COLORIDO</b>	<b>CORES VARIADAS COLORIDO</b>
<b>PRIMEIRA LETRA DO NOME.</b>	<b>NOME COMPLETO CLASSE E TAREFA.</b>	<b>NOME COMPLETO CLASSE E TAREFA</b>
<b>INTRODUZIR A LETRA F DE FELIZ.</b>	<b>REFORÇAR A LETRA S DE SUPERFANTÁSTICO.</b>	<b>REFORÇAR A FAMÍLIA SILÁBICA DO S: SUPERFANTÁSTICO.</b>
<b>RIMA</b> <b>CONCEITO:</b> FELIZ E TRISTE	<b>RIMA</b> <b>CONCEITO:</b> FELIZ E TRISTE	<b>RIMA</b> <b>CONCEITO:</b> FELIZ E TRISTE
<b>REFORÇAR O NÚMERO 6</b>	<b>INTRODUZIR O NÚMERO 12</b>	<b>INTRODUZIR O NÚMERO 15</b>
<b>FORMATO:</b> OVAL	<b>FORMATO:</b> OVAL	<b>FORMATO:</b> OVAL


**OBSERVAÇÕES**

- A **CIRCULAR 25** FICARÁ A CARGO DE CADA ESCOLA QUE DEVERÁ FAZÊ-LA DE ACORDO COM A PROGRAMAÇÃO DO DIA DAS CRIANÇAS.
- A SEMANA DE 14 A 18 DE OUTUBRO SERÁ DE **RECESSO** ESCOLAR.
- NO DIA 03/10 ENCERRAREMOS O 3º BIMESTRE – O PROFESSOR TERÁ ATÉ O DIA 04/10 PARA FECHAR O SISTEMA SYENS.



Fonte: Coordenadora pedagógica- Escola 3.

Figura 6 - Plano semanal referente à Circular 27/2024

 <b>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</b>	
<p>ATENÇÃO: É <b>INDISPENSÁVEL</b> A LEITURA DA CIRCULAR E DO PLANEJAMENTO, PARA ORGANIZAR COM ANTECEDÊNCIA O MATERIAL NECESSÁRIO NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DIÁRIAS EM SALA DE AULA.</p> <p align="center"><b>CIRCULAR 27/2024 * "SONHO MÁGICO E COLORIDO DE CRIANÇA"</b></p> <p align="center"><b>ESCOLA MUNICIPAL NELY DE OLIVEIRA</b></p> <p align="center">PLANO DE AULA SEMANAL 1º PERÍODO DATA: 30/09 A 04/10/2024</p>	
<p><b>ROTINA DIÁRIA:</b> RODINHA, ORAÇÃO, MÚSICAS: (BOM DIA/BOA TARDE COLEGUINHA, COMO VAI? ETC), QUE DIA É HOJE? TRABALHAR TEMPO, CONTAGEM DIÁRIA DOS ALUNOS (MAIS OU MENOS MENINAS/MENINOS), AJUDANTE DO DIA, CHAMADINHAS DIFERENCIADAS (COM MÚSICA OU NÃO), QUEM FALTOU? CONVERSAR SOBRE AS ATIVIDADES QUE SERÃO DESENVOLVIDAS EM CADA DIA.</p>	
<p align="center"><b>SEGUNDA-FEIRA 30/09/2024</b></p> <p><b>RODA DE CONVERSA:</b> SOBRE O QUE É SER CRIANÇA, SEUS DIREITOS E DEVERES, SOBRE SEUS SONHOS.</p> <p><b>HISTÓRIA:</b> UM SONHO MÁGICO DE CRIANÇA – TAÍS AGOSTINI</p> <p><b>VÍDEO:</b> TEMA DA SEMANA.</p>	
O EU, O OUTRO E O NÓS	<p>(EI03EO04X) COMUNICAR SUAS IDEIAS E SENTIMENTOS ÀS PESSOAS E GRUPOS DIVERSOS, INCLUINDO O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.</p> <p>- CONVERSA NA RODINHA SOBRE O QUE É SER CRIANÇA, QUE ELAS TÊM DIREITOS E DEVERES, SABER UM SONHO DE CADA CRIANÇA.</p> <p>- VÍDEO COM O TEMA DA SEMANA.</p> <p>(EI03EO05) DEMONSTRAR VALORIZAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DE SEU CORPO E RESPEITAR AS CARACTERÍSTICAS DOS OUTROS (CRIANÇAS E ADULTOS) COM OS QUAIS CONVIVE.</p> <p>- OBSERVAR AS EMOÇÕES - TRISTE E FELIZ</p>
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	<p>(EI03CG05) COORDENAR SUAS HABILIDADES MANUAIS NO ATENDIMENTO ADEQUADO A SEUS INTERESSES E NECESSIDADES EM SITUAÇÕES DIVERSAS</p> <p>- BRINQUEDO: PEQUENO CONSTRUTOR.</p>
TRAÇOS, CORES E FORMAS	<p>(EI03TS02) EXPRESSAR-SE LIVREMENTE POR MEIO DE DESENHO, PINTURA, COLAGEM, DOBRADURA E ESCULTURA, CRIANDO PRODUÇÕES BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS.</p> <p>- ESCREVER AS LETRAS DO ALFABETO JÁ TRABALHADAS. COLORIDO NAS ATIVIDADES.</p>
ESCUTA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	<p>(EI02EF04) FORMULAR E RESPONDER PERGUNTAS SOBRE FATOS DA HISTÓRIA NARRADA, IDENTIFICANDO CENÁRIOS, PERSONAGENS E PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS.</p> <p>- HISTÓRIA: UM SONHO MÁGICO DE CRIANÇA - TAÍS AGOSTINI</p>

	-INTERPRETAÇÃO DA HISTÓRIA.
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÕES	<p>(EI03ET03) IDENTIFICAR E SELECIONAR FONTES DE INFORMAÇÕES, PARA RESPONDER A QUESTÕES SOBRE A NATUREZA, SEUS FENÔMENOS, SUA CONSERVAÇÃO.</p> <p>- OBSERVAR COMO ESTÁ O TEMPO.</p> <p>(EI03ET07) RELACIONAR NÚMEROS ÀS SUAS RESPECTIVAS QUANTIDADES E IDENTIFICAR O ANTES, O DEPOIS E O ENTRE EM UMA SEQUÊNCIA.</p> <p>-REALIZAR A CONTAGEM DA TURMA E REGISTRAR A QUANTIDADE DE MENINOS E MENINAS.</p> <p>(EI03ET08X) EXPRESSAR MEDIDAS (PESO, ALTURA, ETC.) CONSTRUINDO GRÁFICOS BÁSICOS E TABELAS.</p> <p>- IDENTIFICAR A DATA DO DIA E DA SEMANA NO CALENDÁRIO.</p>
	<b>TERÇA – FEIRA 01/10/2024</b>
	<p><b>MÚSICA:</b> SUPERFANTÁSTICO - PATATI PATATÁ</p> <p><b>INTRODUZIR A LETRA S DE SUPERFANTÁSTICO</b></p>
O EU, O OUTRO E O NÓS	<p>(EI03EO04) COMUNICAR SUAS IDEIAS E SENTIMENTOS A PESSOAS E GRUPOS DIVERSOS.</p> <p>- RODA DE CONVERSA SOBRE COMO É BOM SER CRIANÇA, DE QUAIS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS ELES MAIS GOSTAM.</p>
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	<p>(EI03CG05) COORDENAR SUAS HABILIDADES MANUAIS NO ATENDIMENTO ADEQUADO A SEUS INTERESSES E NECESSIDADES EM SITUAÇÕES DIVERSAS.</p> <p>- BRINQUEDOS DE ENCAIXE.</p>
TRAÇOS, CORES E FORMAS	<p>(EI03TS02) EXPRESSAR-SE LIVREMENTE POR MEIO DE DESENHO, PINTURA, COLAGEM, DOBRADURA E ESCULTURA, CRIANDO PRODUÇÕES BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS.</p> <p>- TRAÇAR A LETRA DO DIA: S DE SUPERFANTÁSTICO, IDENTIFICAR E COLORIR A LETRA APRENDIDA.</p>
ESCUTA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	<p>(EI02EF01) DIALOGAR COM CRIANÇAS E ADULTOS, EXPRESSANDO SEUS DESEJOS, NECESSIDADES, SENTIMENTOS E OPINIÕES.</p> <p>- CONVERSA NA RODINHA SOBRE O QUE É SUPERFANTÁSTICO – DEIXÁ-LOS SOLTAREM A IMAGINAÇÃO E BUSCAR O CONHECIMENTO PRÉVIO.</p>
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÕES	<p>(EI03ET03) IDENTIFICAR E SELECIONAR FONTES DE INFORMAÇÕES, PARA RESPONDER A QUESTÕES SOBRE A NATUREZA, SEUS FENÔMENOS, SUA CONSERVAÇÃO.</p> <p>- OBSERVAR O TEMPO.</p> <p>(EI03ET07) RELACIONAR NÚMEROS ÀS SUAS RESPECTIVAS QUANTIDADES E IDENTIFICAR O ANTES, O DEPOIS E O ENTRE EM UMA SEQUÊNCIA.</p> <p>- CONJUNTOS - RELACIONAR O NÚMERO A SUA QUANTIDADE.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- REALIZAR A CONTAGEM DA TURMA E REGISTRAR A QUANTIDADE DE MENINOS E MENINAS</li> <li>- IDENTIFICAR A DATA DO DIA E DA SEMANA NO CALENDÁRIO.</li> </ul>
<b>QUARTA - FEIRA - 02/10/2024</b>	
<b>HISTÓRIA:</b> CONTAÇÃO ATRAVÉS DA LUVAS DE HISTÓRIAS <b>TEMA:</b> DIREITO DAS CRIANÇAS. <b>VÍDEO MÚSICA:</b> MOTIVOS PARA SORRIR	
O EU, O OUTRO E O NÓS	(EI03E004) COMUNICAR SUAS IDEIAS E SENTIMENTOS A PESSOAS E GRUPOS DIVERSOS. <ul style="list-style-type: none"> <li>- RODA DE CONVERSA SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇAS - USAR A HISTÓRIA PARA MOSTRAR ESSES DIREITOS</li> </ul>
CORPO, GESTOS E MOVIMENTO	(EI03CG03) CRIAR MOVIMENTOS, GESTOS, OLHARES E MÍMICAS EM BRINCADEIRAS, JOGOS E ATIVIDADES ARTÍSTICAS COMO DANÇA, TEATRO E MÚSICA. <ul style="list-style-type: none"> <li>- PARQUINHO.</li> </ul>
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	(EI03TS02) EXPRESSAR-SE LIVREMENTE POR MEIO DE DESENHO, PINTURA, COLAGEM, DOBRADURA E ESCULTURA, CRIANDO PRODUÇÕES BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS. <ul style="list-style-type: none"> <li>- DESENHO DO BRINQUEDO PREFERIDO, TRAÇADO DA LETRA S.</li> </ul>
ESCUA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	(EI03EF07) LEVANTAR HIPÓTESES SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS VEICULADOS EM PORTADORES CONHECIDOS, RECORRENDO A ESTRATÉGIAS DE OBSERVAÇÃO GRÁFICA E/OU DE LEITURA. <ul style="list-style-type: none"> <li>- USAR A LUVAS DE HISTÓRIAS E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS. VER SE ELAS ENTENDEM O QUE SIGNIFICA OS DIREITOS QUE ELAS TÊM.</li> </ul>
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÕES	(EI03ET07) RELACIONAR NÚMEROS ÀS SUAS RESPECTIVAS QUANTIDADES E IDENTIFICAR O ANTES, O DEPOIS E O ENTRE EM UMA SEQUÊNCIA. <ul style="list-style-type: none"> <li>- CONJUNTOS - OBSERVAR AS QUANTIDADES E REGISTRAR O NUMERAL.</li> <li>- REALIZAR A CONTAGEM DA TURMA E REGISTRAR A QUANTIDADE DE MENINOS E MENINAS.</li> <li>- IDENTIFICAR A DATA DO DIA E DA SEMANA NO CALENDÁRIO.</li> <li>- REALIZAR A CONTAGEM DA LETRA M NO TRAVA-LÍNGUAS</li> </ul>
<b>QUINTA - FEIRA - 03/10/2024</b>	
<b>TEMA:</b> DEVERES DAS CRIANÇAS. <b>HISTÓRIA:</b> CONTAÇÃO ATRAVÉS DA LUVAS DE HISTÓRIAS - MATERIAL EM ANEXO <b>INTRODUZIR</b> O NUMERAL 12 - PRIMEIRO NO CONCRETO ( CONTAR OBJETOS)	
O EU, O OUTRO E O NÓS	(EI03E004) COMUNICAR SUAS IDEIAS E SENTIMENTOS A PESSOAS E GRUPOS DIVERSOS. <ul style="list-style-type: none"> <li>- CONVERSA SOBRE OS DEVERES DAS CRIANÇAS - EXPLICAR CADA UM</li> </ul>

CORPO, GESTOS E MOVIMENTO	(EI03CG05) COORDENAR SUAS HABILIDADES MANUAIS NO ATENDIMENTO ADEQUADO A SEUS INTERESSES E NECESSIDADES EM SITUAÇÕES DIVERSAS. <ul style="list-style-type: none"> <li>- MASSINHA.</li> </ul>
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	(EI03TS02) EXPRESSAR-SE LIVREMENTE POR MEIO DE DESENHO, PINTURA, COLAGEM, DOBRADURA E ESCULTURA, CRIANDO PRODUÇÕES BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS. <ul style="list-style-type: none"> <li>- TRAÇAR O NUMERAL DO DIA. COLORIDO NA ATIVIDADE.</li> <li>- ESCRITA DOS NUMERAIS APRENDIDOS.</li> </ul>
ESCUA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	(EI02EF01) DIALOGAR COM CRIANÇAS E ADULTOS, EXPRESSANDO SEUS DESEJOS, NECESSIDADES, SENTIMENTOS E OPINIÕES. <ul style="list-style-type: none"> <li>- EXPRESSAR A OPINIÃO SOBRE OS DEVERES DAS CRIANÇAS.</li> </ul>
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÕES	(EI02ET01X) EXPLORAR E DESCREVER SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE AS CARACTERÍSTICAS E PROPRIEDADES DOS OBJETOS (TEXTURA, MASSA, TAMANHO, COR, TEMPERATURA). <ul style="list-style-type: none"> <li>- FORMA: OVAL.</li> <li>(EI03ET03) IDENTIFICAR E SELECIONAR FONTES DE INFORMAÇÕES, PARA RESPONDER A QUESTÕES SOBRE A NATUREZA, SEUS FENÔMENOS, SUA CONSERVAÇÃO.</li> <li>- OBSERVAR COMO ESTÁ O TEMPO.</li> <li>(EI03ET07) RELACIONAR NÚMEROS ÀS SUAS RESPECTIVAS QUANTIDADES E IDENTIFICAR O ANTES, O DEPOIS E O ENTRE EM UMA SEQUÊNCIA.</li> <li>- REALIZAR A CONTAGEM DA TURMA E REGISTRAR A QUANTIDADE DE MENINOS E MENINAS</li> <li>- IDENTIFICAR A DATA DO DIA E DA SEMANA NO CALENDÁRIO.</li> <li>- CONJUNTOS - RELACIONAR O NÚMERO A SUA RESPECTIVA QUANTIDADE E REGISTRAR.</li> <li>- NUMERAIS ATÉ O 12.</li> </ul>
<b>SEXTA - FEIRA - 04/10/2024</b>	
<b>FOTO:</b> TIRAR FOTO NO PAINEL 3D PARA O DIA DAS CRIANÇAS. <b>TEMA:</b> PINTANDO O 7 COM O BALÃO MÁGICO. <b>RECREAÇÃO:</b> CORRE CUTIA, CANTIGAS DE RODA.	
O EU, O OUTRO E O NÓS	(EI03E004) COMUNICAR SUAS IDEIAS E SENTIMENTOS A PESSOAS E GRUPOS DIVERSOS. <ul style="list-style-type: none"> <li>- CONVERSA SOBRE O QUE APRENDEMOS AO LONGO DA SEMANA, SOBRE SER CRIANÇA, SEUS DIREITOS E DEVERES.</li> </ul>
CORPO, GESTOS E MOVIMENTO	(EI02CG03) EXPLORAR FORMAS DE DESLOCAMENTO NO ESPAÇO (PULAR, SALTAR, DANÇAR), COMBINANDO MOVIMENTOS E SEGUINDO ORIENTAÇÕES. <ul style="list-style-type: none"> <li>- RECREAÇÃO: CORRE CUTIA, CANTIGAS DE RODA.</li> </ul>

TRAÇOS, CORES E FORMAS	SONS, FALAS, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	(EI03TS02) EXPRESSAR-SE LIVREMENTE POR MEIO DE DESENHO, PINTURA, COLAGEM, DOBRADURA E ESCULTURA, CRIANDO PRODUÇÕES BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS. - MONTAR O BALÃO COM E.V.A, LÃ E DESENHO DENTRO DO CESTO DO BALÃO DELE E DO DEU BRINQUEDO FAVORITO.
ESPAÇOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÕES	TEMPOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÕES	(EI03EF03) ESCOLHER E FOLHEAR LIVROS, PROCURANDO ORIENTAR-SE POR TEMAS E ILUSTRAÇÕES E TENTANDO IDENTIFICAR PALAVRAS CONHECIDAS. - LIVROS PARA FOLHEAR.  (EI03ET03) IDENTIFICAR E SELECIONAR FONTES DE INFORMAÇÕES, PARA RESPONDER A QUESTÕES SOBRE A NATUREZA, SEUS FENÔMENOS, SUA CONSERVAÇÃO. - OBSERVAR COMO ESTÁ O TEMPO.  (EI03ET07) RELACIONAR NÚMEROS ÀS SUAS RESPECTIVAS QUANTIDADES E IDENTIFICAR O ANTES, O DEPOIS E O ENTRE EM UMA SEQUÊNCIA. - REALIZAR A CONTAGEM DA TURMA E REGISTRAR A QUANTIDADE DE MENINOS E MENINAS - IDENTIFICAR A DATA DO DIA E DA SEMANA NO CALENDÁRIO.

Fonte: Coordenadora pedagógica- Escola 3.

Essa Circular e respectivo plano semanal apresentam uma sequência de atividades para a Educação Infantil que aborda cujo tema “Sonho mágico e colorido de criança”. O tema em destaque se baseia na história de Taís Agostini, “Um sonho mágico de criança”. É uma história contada em vídeo, com ilustrações infantis e que relata sobre uma garotinha que sonhou com um mundo encantado em que as crianças têm os seus direitos garantidos e sabem cumprir seus deveres.

A temática é muito interessante e pertinente, pois discute um assunto que diz respeito à criança e à infância, ensinando sobre direitos e deveres, sendo essa uma abordagem fundamental para a formação da criança. Nessa perspectiva, observa-se que a Circular atende ao que propõe a BNCCEI em seu texto ao afirmar que:

[...] Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/1990) [...] (Brasil, 2017, p. 19).

Conhecer seus direitos e deveres contribui para que a criança construa sua identidade como cidadã, compreendendo seu papel na sociedade e desenvolvendo sua autonomia para expressar suas opiniões, necessidades e sentimentos. Ao entender que possui direitos, a criança se sente mais segura e confiante para se posicionar. Da mesma forma, a compreensão dos deveres a insere em um contexto de responsabilidade e respeito ao outro.

Uma vertente para os direitos das crianças aparece no texto da BNCCEI e trata, especificamente, dos direitos de aprendizagem que lhes são assegurados pelo documento, a saber: conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se, “[...] para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver” (Brasil, 2017, p. 25).

Além da temática escolhida, se observa que a Circular apresenta propostas de atividades, especificando história, música, vídeo, momentos de conversas informais e, também, conteúdos relacionados à escrita (números e letras), conforme a etapa em que se encontram as crianças. Apresenta, ainda, observações para guiar o trabalho a ser desenvolvido na semana.

O plano semanal, advindo da Circular, destaca a importância de apresentar às crianças seus direitos e deveres em conversas informais na rodinha e por meio de vídeo. Chama a atenção para observar de que maneira as crianças estão se expressando, se de

forma triste ou feliz, por exemplo, e isso demonstra preocupação com a criança, com seu estado de espírito, o que, de certa forma, tem implicações em seu processo de desenvolvimento.

Além disso, o Plano propõe uma variedade de atividades, incluindo vídeos, contação de história e música.

Em relação aos objetivos de aprendizagem selecionados no plano semanal em análise, é possível perceber que contemplam os cinco campos de experiência da BNCCEI. Os objetivos de aprendizagem da BNCCEI são citados e relacionados às trinta e uma atividades planejadas. De todas essas atividades, cinco pertencem ao campo de experiência “O eu, o outro e o nós”; outras cinco pertencem ao campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”; onze atividades estão relacionadas ao campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”; “Traços, sons, cores e formas” aparece em cinco atividades; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” têm cinco menções.

A seleção dos objetivos de aprendizagem da BNCCEI se mostra adequada, mas em alguns casos a relação entre objetivos e atividades propostas parecem equivocadas, como, por exemplo, o objetivo (EI03TS02) do dia 03/10/2024: “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (Brasil, 2017, p. 48), à solicitação de traçar, na atividade em folha, o numeral do dia e depois escrever os números que já foram trabalhados.

Também se percebem um equívoco na relação entre o objetivo de aprendizagem (EI03ET08X): “Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos e tabelas” (Brasil, 2017, p. 52) e a atividade de identificação da data e do dia da semana no calendário. Esse objetivo parece não corresponder à atividade proposta. Como sugestão, poderia ser realizada outra pesquisa para identificar um objetivo de aprendizagem apropriado, ou modificar a atividade proposta, substituindo-a pela construção de um gráfico com as crianças utilizando caixinhas de fósforo ou outro material concreto que representem quantos direitos e deveres as crianças observaram na história trabalhada naquela semana, por exemplo.

Esse equívoco reflete uma dificuldade em conectar os objetivos a práticas significativas e adequadas à faixa etária, o que pode limitar o alcance das aprendizagens esperadas. Para superar essa lacuna, é fundamental que o planejamento articule, de forma clara e coerente, os objetivos com atividades que promovam experiências concretas,

lúdicas e desafiadoras, respeitando o protagonismo infantil e os contextos socioculturais das crianças.

No tocante às atividades previstas no plano, em sua maioria, sinalizam que os direitos de aprendizagem - conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se - (Brasil, 2017), estão sendo contemplados. Propostas como cantigas de roda, brincadeira corre-cutia, rodas de conversa, parquinho, abordagem dos direitos e deveres das crianças e observação das emoções dessas, apontam para a criação de um contexto propício a garantia de tais direitos.

Sobre a forma de abarcar os objetivos, o planejamento pedagógico apresenta a preocupação em trabalhar abordagens rotineiras de maneira diversificada, quando convida os professores a proporem a chamada diária de forma diferenciada, aspecto importante para que as abordagens diárias não se tornem de reprodução, sem reflexão.

Destacam-se outras atividades como desenhos livres, pintura, colagens e a exploração de outros espaços para além da sala de aula. Em contrapartida, se percebe a preocupação com o desenvolvimento da escrita, que compromete o tempo de aula e diminui a possibilidade de trabalhar outros tipos de atividades. Como consequência, se evidencia a ausência do protagonismo das crianças no processo de aprendizagem, uma vez que não participam ativamente desse processo, apenas cumprem a lição.

Há a presença de interações e brincadeiras, como rodas de conversa, cantigas de roda e brincadeiras tradicionais. No entanto, se percebe que as interações e brincadeiras não ocupam o lugar de eixos estruturantes no desenvolvimento do planejamento, mas o de opções de atividades pedagógicas. Segundo Corazza e Aquino (2011), brincadeiras relacionadas à estratégia para ensinar o conteúdo escolar, trata-se de atitudes permitidas apenas com hora marcada.

Assim, observa-se que o plano semanal analisado apresenta elementos positivos ao abordar temáticas pertinentes à formação cidadã das crianças e contemplar, em alguma medida, os direitos de aprendizagem preconizados pela BNCCEI. Contudo, desafios importantes permanecem, especialmente na articulação coerente entre os objetivos de aprendizagem e as atividades propostas, além de uma maior valorização do protagonismo infantil e do brincar como eixo estruturante. Superar essas lacunas exige um olhar mais atento e reflexivo sobre as práticas pedagógicas, garantindo que essas sejam alinhadas aos objetivos da BNCCEI, mas, sobretudo, às necessidades das crianças. Dessa forma, se acredita que é possível construir experiências significativas que respeitem a infância em sua essência e promovam o desenvolvimento integral das crianças.

Figura 7 - Circular 34/2024


**REDE MUNICIPAL DE ENSINO**  
**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA - SME**




**CIRCULAR 34/2024**

**PROJETO: A MAIOR HISTÓRIA DE AMOR DO MUNDO.**



**SEMANA DE 02 A 06 DE DEZEMBRO DE 2024**

**PLANEJAMENTO**

02/12 (2°F)	<p><b>RODA DE CONVERSA</b> SOBRE O VERDADEIRO SENTIDO NATAL.  <b>HISTÓRIA:</b> A TOCA DO TATU. (EM ANEXO).</p>
03/12 (3°F)	<p><b>RECONTO DA HISTÓRIA:</b> A TOCA DO TATU. (EM ANEXO).  <b>EBA! TERÇA-FEIRA É DIA DE TRABALHAR AS LETRAS.</b>                  A LETRA DEVERÁ SER INTRODUZIDA COMO NOME DADO AO TATU DA HISTÓRIA.</p> <p><b>MATERNAL:</b> REFORÇAR A LETRA <b>J</b> (JUÇA).  <b>1º PERÍODO:</b> INTRODUZIR A LETRA <b>Z</b> (ZEZÉ).  <b>2º PERÍODO:</b> INTRODUZIR A <b>FAMÍLIA SILÁBICA DO Z</b> (ZEZÉ).</p>
04/12 (4°F)	<p><b>VÍDEO:</b> A ESTRELA E OS SINOS DE NATAL. (EM ANEXO)  <b>TEMA:</b> TRABALHAR COM AS CRIANÇAS AS ONOMÁTOPEIAS DO VÍDEO ACIMA.  <b>MÚSICA:</b> SINO DE BELÉM – MICHEL TELÓ</p>
05/12 (5°F)	<p><b>MÚSICA:</b> BRILHA ESTRELINHA (EM ANEXO)  <b>PINTANDO O 7 COM A ESTRELINHA DE NATAL</b>                  A ESTRELINHA DEVERÁ SER CONFECCIONADA COM OS ALUNOS, SER COLOCADA EM UM PALITO E SER ENVIADA PARA CASA NA SEXTA-FEIRA DIA 06/12.</p>
06/12 (6°F)	<p><b>MÚSICA:</b> SONS DE NATAL (EM ANEXO)  <b>PIQUENIQUE NATALINO</b>                  VAMOS SUGERIR AOS ALUNOS QUE VENHAM NESTE DIA COM <b>GORRO DE NATAL</b> E/OU VESTIDOS COM <b>ROUPAS VERMELHAS</b>. <b>ATENÇÃO: NÃO É OBRIGATORIO, É APENAS UMA SUGESTÃO.</b></p>




**OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS**

<b>MATERNAL 3</b>	<b>1º PERÍODO</b>	<b>2º PERÍODO</b>
<p><b>TRABALHAR AS CORES DO NATAL</b></p> <p><b>TENTAR ESCREVER O NOME.</b></p> <p>REFORÇAR A LETRA <b>J</b>  <b>JUCA</b></p> <p><b>RIMA</b>  <b>CONCEITO:</b> REFORÇAR OS TRABALHADOS</p> <p>REFORÇAR O NÚMERO <b>8</b></p> <p><b>FORMATO:</b> ESTRELA</p>	<p><b>TRABALHAR AS CORES DO NATAL</b></p> <p><b>NOME COMPLETO CLASSE E TAREFA.</b></p> <p>INTRODUZIR A LETRA <b>Z</b>  <b>ZEZÉ</b></p> <p><b>RIMA</b>  <b>CONCEITO:</b> REFORÇAR OS TRABALHADOS</p> <p>REFORÇAR O NÚMERO <b>14</b></p> <p><b>FORMATO:</b> ESTRELA</p>	<p><b>TRABALHAR AS CORES DO NATAL</b></p> <p><b>NOME COMPLETO CLASSE E TAREFA</b></p> <p>INTRODUZIR A <b>FAMÍLIA SILÁBICA DO Z</b>  <b>ZEZÉ</b></p> <p><b>RIMA</b>  <b>CONCEITO:</b> REFORÇAR OS TRABALHADOS</p> <p>REFORÇAR O NÚMERO <b>18 a 20</b></p> <p><b>SUBTRAÇÃO COM DESENHOS</b></p> <p><b>FORMATO:</b> ESTRELA</p>



Fonte: Coordenadora Pedagógica – Escola 2.

Figura 8 - Plano semanal referente à Circular 34/2024

 <b>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</b>	
<p><b>ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DA CIRCULAR E DO PLANEJAMENTO, PARA ORGANIZAR COM ANTECEDÊNCIA O MATERIAL NECESSÁRIO NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DIÁRIAS EM SALA DE AULA.</b></p>	
<p>ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO LUIZ SOARES DA ROCHA</p>	
<p>PROF. IRANI PLANO DE AULA SEMANAL: PRIMEIRO PERÍODO DATA: 02/12 A 06/12/2024</p>	
<p><b>CIRCULAR 34/2024</b></p> <p><b>PROJETO: A MAIOR HISTÓRIA DE AMOR DO MUNDO.</b></p>	
<p><b>SEGUNDA-FEIRA 02/12/2024</b> - HISTÓRIA: A TOCA DO TATU. SIGNIFICADO DO VERDADEIRO NATAL.</p>	
O EU, O OUTRO E O NÓS	<p>(EI03EO01) DEMONSTRAR EMPATIA PELOS OUTROS, PERCEBENDO QUE AS PESSOAS TÊM DIFERENTES SENTIMENTOS, NECESSIDADES E MANEIRAS DE PENSAR E AGIR.</p> <p>- ACOlhIMENTO. RODINHA. CONVERSAR SOBRE ROTINA, COMBINADOS, COMO FOI O FIM DE SEMANA. - PERCEBER QUE SUAS AÇÕES IMPACTAM NO BEM-ESTAR COLETIVO.</p>
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	<p>EI03CG05) COORDENAR SUAS HABILIDADES MANUAIS NO ATENDIMENTO ADEQUADO A SEUS INTERESSES E NECESSIDADES EM SITUAÇÕES DIVERSAS.</p> <p>- PINTAR AS PALAVRAS DA ÁRVORE DE NATAL.</p>
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	<p>(EI02TS02) UTILIZAR MATERIAIS VARIADOS COM POSSIBILIDADES DE MANIPULAÇÃO (ARGILA, MASSA DE MODELAR), EXPLORANDO CORES, TEXTURAS, SUPERFÍCIES, PLANOS, FORMAS E VOLUMES AO CRIAR OBJETOS TRIDIMENSIONAIS.</p> <p>- COM MASSINHA DE MODELAR, FAÇA OBJETOS ALUSIVOS A HISTÓRIA "A TOCA DO TATU".</p> <p>(EI03TS03) RECONHECER AS QUALIDADES DO SOM (INTENSIDADE, DURAÇÃO, ALTURA E TIMBRE), UTILIZANDO-AS EM SUAS PRODUÇÕES SONORAS E AO OUVIR MÚSICAS E SONS.</p>

	<p>- COLOCAR UMA MÚSICA NATALINA BEM BAIXINHA PARA CONTAR A HISTÓRIA: A TOCA DO TATU. (PODE SER INSTRUMENTAL)</p>
ESCUÇA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	<p>(EI03EF01) EXPRESSAR IDEIAS, DESEJOS E SENTIMENTOS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS, POR MEIO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA (ESCRITA ESPONTÂNEA), DE FOTOS, DESENHOS E OUTRAS FORMAS DE EXPRESSÃO.</p> <p>- EM RODINHA, EXPLICAR PARA AS CRIANÇAS O VERDADEIRO SENTIDO DO NATAL: AMOR, PAZ, FRATERNIDADE, UNIÃO ETC. - DEIXAR QUE AS CRIANÇAS SE EXPRESSEM.</p> <p>(EI03EF03) ESCOLHER E FOLHEAR LIVROS, PROCURANDO ORIENTAR-SE POR TEMAS E ILUSTRAÇÕES E TENTANDO IDENTIFICAR PALAVRAS CONHECIDAS.</p> <p>- EM RODINHA, CONTAR A HISTÓRIA: A TOCA DO TATU. EXPLORAR ORALMENTE A HISTÓRIA.</p> <p>(EI03EF08) SELECIONAR LIVROS E TEXTOS DE GÊNEROS CONHECIDOS PARA A LEITURA DE UM ADULTO E/OU PARA SUA PRÓPRIA LEITURA (PARTINDO DE SEU REPERTÓRIO SOBRE ESSES TEXTOS, COMO A RECUPERAÇÃO PELA MEMÓRIA, PELA LEITURA DAS ILUSTRAÇÕES ETC.</p> <p>- APÓS EXPLORAR A ILUSTRAÇÃO NATALINA "LER" AS PALAVRAS QUE ESTÃO NA ÁRVORE; COPIAR AQUELA QUE MAIS TOCOU SEUS SENTIMENTOS.</p> <p>(EI03EF09) LEVANTAR HIPÓTESES EM RELAÇÃO À LINGUAGEM ESCRITA, REALIZANDO REGISTROS DE PALAVRAS E TEXTOS, POR MEIO DA ESCRITA ESPONTÂNEA.</p> <p>- ESCRITA DO NOME COMPLETO</p>
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÕES	<p>(EI02ET04) IDENTIFICAR RELAÇÕES ESPACIAIS (DENTRO E FORA, EM CIMA, EMBAIXO, ACIMA, ABAIXO, ENTRE E DO LADO) E TEMPORAIS (ANTES, DURANTE E DEPOIS).</p> <p>- INDAGUE AOS PEQUENOS SOBRE: ONDE O TATU PLANEJOU, ORGANIZOU A FESTA DE NATAL (DENTRO DA TOCA). - ONDE REALMENTE ACONTECEU A FESTA DE NATAL (FORA DA TOCA).</p> <p>(EI03ET09MG) DESENVOLVER NOÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS.</p> <p>- EXPLORAR O CALENDÁRIO. QUANTOS DIAS FALTAM PARA O NATAL?</p>
<p><b>TERÇA-FEIRA 03/12/2024</b> - RECONTO DA HISTÓRIA: A TOCA DO TATU. LETRA Z: NOME DO TATU: ZEZE. - ENVIAR O BILHETE DO PIQUENIQUE NATALINO.</p>	
O EU, O OUTRO E O NÓS	<p>EI03EO04X- COMUNICAR SUAS IDEIAS E SENTIMENTOS ÀS PESSOAS E GRUPOS DIVERSOS, INCLUINDO O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.</p>

	<p>- IDENTIFICAR , AO SEU MODO, AS PRÓPRIAS SENSações E EMOçõES, NA EXPECTATIVA DA CHEGADA DO NATAL.</p> <p>- COMO SUA FAMÍLIA SE PREPARA PARA O NATAL?</p>
<b>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS</b>	<p>(EI03CG02)DEMONSTRAR CONTROLE E ADEQUAÇÃO DO USO DE SEU CORPO EM BRINCADEIRAS E JOGOS, ESCUTA E RECONTO DE HISTÓRIAS, ATIVIDADES ARTÍSTICAS, ENTRE OUTRAS POSSIBILIDADES.</p> <p>-NA ÁREA EXTERNA DA ESCOLA, COM O USO DO BAMBOLÊ, PEÇA QUE CADA CRIANÇA FIQUE PERTO DO BAMBOLÊ E SIGA OS COMANDOS: PULAR PARA O LADO DE DENTRO DO BAMBOLÊ... PULAR PARA O LADO DE FORA DO BAMBOLÊ. (DENTRO DA TOCA/ FORA DA TOCA).</p> <p>EI03CG05)COORDENAR SUAS HABILIDADES MANUAIS NO ATENDIMENTO ADEQUADO A SEUS INTERESSES E NECESSIDADES EM SITUAÇÕES DIVERSAS.</p> <p>-COBRIR O TRAJEJADO DA LETRA Z E TENTAR TRAÇAR A LETRA.</p>
<b>TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS</b>	<p>(EI02TS02) UTILIZAR MATERIAIS VARIADOS COM POSSIBILIDADES DE MANIPULAÇÃO (ARGILA, MASSA DE MODELAR), EXPLORANDO CORES, TEXTURAS, SUPERFÍCIES, PLANOS, FORMAS E VOLUMES AO CRIAR OBJETOS TRIDIMENSIONAIS.</p> <p>-COM MASSINHA DE MODELAR FAZER A LETRA Z DE ZEZE, NOME DO TATU.</p>
<b>ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</b>	<p>(EI03EF04)RECONTAR HISTÓRIAS OUVIDAS E PLANEJAR COLETIVAMENTE ROTEIROS DE VÍDEOS E DE ENCENAÇÕES, DEFININDO OS CONTEXTOS, OS PERSONAGENS, A ESTRUTURA DA HISTÓRIA.</p> <p>-RECONTAR A HISTÓRIA: A TOCA DO TATU. EXPLORAR ORALMENTE.</p> <p>(EI03EF08)SELECIONAR LIVROS E TEXTOS DE GÊNEROS CONHECIDOS PARA A LEITURA DE UM ADULTO E/OU PARA SUA PRÓPRIA LEITURA (PARTINDO DE SEU REPERTÓRIO SOBRE ESSES TEXTOS, COMO A RECUPERAÇÃO PELA MEMÓRIA, PELA LEITURA DAS ILUSTRAÇÕES ETC</p> <p>- "LER" E CIRCULAR OS DESENHOS CUJOS NOMES INICAM COM A LETRA Z.</p> <p>(EI03EF09)LEVANTAR HIPÓTESES EM RELAÇÃO À LINGUAGEM ESCRITA, REALIZANDO REGISTROS DE PALAVRAS E TEXTOS, POR MEIO DA ESCRITA ESPONTÂNEA.</p> <p>-ESCRITA DO NOME COMPLETO</p>

<b>ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÕES</b>	<p>(EI03ET09MG) DESENVOLVER NOÇõES ESPAÇO-TEMPORAIS.</p> <p>- EXPLORAR O CALENDÁRIO. QUANTOS DIAS FALTAM PARA O PIQUENIQUE NATALINO DA TURMA?</p>
<p><b>QUARTA-FEIRA- 04/12/2024 - VÍDEO: A ESTRELA E OS SINOS DE NATAL (VARAL DA HISTÓRIA).</b></p> <p><b>MÚSICA: SINO DE BELÉM (MICHEL TELÓ).</b></p>	
<b>O EU, O OUTRO E O NÓS</b>	<p>(EI03EO02)JAGIR DE MANEIRA INDEPENDENTE, COM CONFIANÇA EM SUAS CAPACIDADES, RECONHECENDO SUAS CONQUISTAS E LIMITAÇÕES.</p> <p>-PARTICIPAR DAS ATIVIDADES PROPOSTAS COM ENTUSIASMO E RESPEITO AOS COLEGAS.</p>
<b>CORPO, GESTOS E MOVIMENTO</b>	<p>(EI03CG01)CRIAR COM O CORPO FORMAS DIVERSIFICADAS DE EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS, SENSações E EMOçõES, TANTO NAS SITUAÇÕES DO COTIDIANO QUANTO EM BRINCADEIRAS, DANÇA, TEATRO, MÚSICA.</p> <p>-CANTAR E DANÇAR A MÚSICA: SINOS DE BELÉM (MICHEL TELÓ).</p> <p>- INTERAGIR COM A CONTAÇÃO DA HISTÓRIA, FAZENDO OS GESTOS E BARULHOS DE ACORDO COM OS MOMENTOS DA HISTÓRIA.</p> <p>EI03CG05)COORDENAR SUAS HABILIDADES MANUAIS NO ATENDIMENTO ADEQUADO A SEUS INTERESSES E NECESSIDADES EM SITUAÇÕES DIVERSAS.</p> <p>- ATIVIDADE DE CLASSE: CIRCULAR A ESTRELA MENOR</p> <p>- FAZER UM X NA ÁRVORE DE NATAL MAIS ALTA</p>
<b>TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS</b>	
<b>ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</b>	<p>(EI03EF01) EXPRESSAR IDEIAS, DESEJOS E SENTIMENTOS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS, POR MEIO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA (ESCRITA ESPONTÂNEA), DE FOTOS, DESENHOS E OUTRAS FORMAS DE EXPRESSÃO.</p> <p>-RODA DE CONVERSA SOBRE O VÍDEO ASSISTIDO: A ESTRELA E OS SINOS DE NATAL.</p> <p>-EXPLICAR, DE MANEIRA SIMPLES, QUE A ESTRELA E O SINO SÃO ALGUNS DOS SÍMBOLOS DO NATAL (FALAR DOS OUTROS SÍMBOLOS E SEUS SIGNIFICADOS).</p>
<b>ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÕES</b>	<p>(EI03ET05)CLASSIFICAR OBJETOS E FIGURAS DE ACORDO COM SUAS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS.</p> <p>-EXPLORAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DA PROPRIEDADE GEOMÉTRICA DO OBJETO "ESTRELA": FORMA, CONTO, FACES.</p> <p>(EI03ET07) mRELACIONAR NÚMEROS ÀS SUAS RESPECTIVAS QUANTIDADES E IDENTIFICAR O ANTES, O DEPOIS E O ENTRE EM UMA SEQUÊNCIA.</p>

	<p>- COMPLETAR A ÁRVORE DE NATAL COM O NÚMERO DE BOLINHAS PEDIDAS.</p> <p>(E103ET09MG)DESENVOLVER NOÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS.</p> <p>- EM RODA DE CONVERSA, EXPLORAR A PASSAGEM DO TEMPO. DURANTE AS ESTAÇÕES DO ANO INTEIRO A ESTRELINHA DESPONTAVA NO CANTINHO DO CEU E PERGUNTAVA "JÁ POSSO ENTRAR? ATÉ CHEGAR O ÚLTIMO MÊS DO ANO.</p>
<p><b>QUINTA – FEIRA – 05/12/2024.</b> MÚSICA: BRILHA ESTRELINHA. CONFECÇÃO DA ESTRELINHA.</p>	
O EU, O OUTRO E O NÓS	<p>(E103E007)USAR ESTRATÉGIAS PAUTADAS NO RESPEITO MÚTUO PARA LIDAR COM CONFLITOS NAS INTERAÇÕES COM CRIANÇAS E ADULTOS.</p> <p>-RESPEITAR AS REGRAS NAS BRINCADEIRAS E NOS DIFERENTES ESPAÇOS.</p>
CORPO, GESTOS E MOVIMENTO	<p>E103CG05)COORDENAR SUAS HABILIDADES MANUAIS NO ATENDIMENTO ADEQUADO A SEUS INTERESSES E NECESSIDADES EM SITUAÇÕES DIVERSAS</p> <p>-CONFECÇÃO DA ESTRELINHA.</p>
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	<p>(E103TS03)RECONHECER AS QUALIDADES DO SOM (INTENSIDADE, DURAÇÃO, ALTURA E TIMBRE), UTILIZANDO-AS EM SUAS PRODUÇÕES SONORAS E AO OUVIR MÚSICAS E SONS.</p> <p>-OUVIR E DANÇAR AO SOM DA MÚSICA: BRILHA ESTRELINHA.</p>
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	<p>(E103EF01)EXPRESSAR IDEIAS, DESEJOS E SENTIMENTOS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS, POR MEIO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA (ESCRITA ESPONTÂNEA), DE FOTOS, DESENHOS E OUTRAS FORMAS DE EXPRESSÃO.</p> <p>- EXPRESSAR SOBRE SEUS SENTIMENTOS AO OUVIR A MÚSICA "BRILHA ESTRELINHA".</p>
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÕES	<p>(E103ET05)CLASSIFICAR OBJETOS E FIGURAS DE ACORDO COM SUAS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS.</p> <p>- JOGO DOS 4 ERROS: DESCOBRIR E MARCAR X EM CADA UM DELES.</p>

	<p>(E102ET06) UTILIZAR CONCEITOS BÁSICOS DE TEMPO (AGORA, ANTES, DURANTE, DEPOIS, ONTEM, HOJE, AMANHÃ, LENTO, RÁPIDO, DEPRESSA, DEVAGAR).</p> <p>-TRABALHAR O CALENDÁRIO ORALMENTE. MOSTRAR O DIA DA SEMANA, MÊS.</p> <p>(E103ET07)RELACIONAR NÚMEROS ÀS SUAS RESPECTIVAS QUANTIDADES E IDENTIFICAR O ANTES, O DEPOIS E O ENTRE EM UMA SEQUÊNCIA.</p> <p>-COMPLETAR A SEQUENCIA NUMÉRICA ATÉ O 18, TRAÇANDO OS NUMERAIS FALTOSOS.</p>
<p><b>SEXTA-FEIRA- 06/12/2024.</b> PIQUENIQUE NATALINO. DIA DO BRINQUEDO! PINTANDO O 7: ENFEITAR A ESTRELA. MÚSICA: SONS DE NATAL.</p>	
O EU, O OUTRO E O NÓS	<p>(E102E006) RESPEITAR AS REGRAS BÁSICAS DE CONVÍVIO SOCIAL NAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS.</p> <p>-DIA DO BRINQUEDO. -PIQUENIQUE NATALINO.</p>
CORPO, GESTOS E MOVIMENTO	<p>(E103CG01)CRIAR COM O CORPO FORMAS DIVERSIFICADAS DE EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS, SENSACIONES E EMOÇÕES, TANTO NAS SITUAÇÕES DO COTIDIANO QUANTO EM BRINCADEIRAS, DANÇA, TEATRO, MÚSICA.</p> <p>-ASSISTIR AO VÍDEO E CANTAR A MÚSICA: SONS DE NATAL, UTILIZANDO A ESTRELINHA CONFECIONADA.</p> <p>E103CG05)COORDENAR SUAS HABILIDADES MANUAIS NO ATENDIMENTO ADEQUADO A SEUS INTERESSES E NECESSIDADES EM SITUAÇÕES DIVERSAS</p> <p>-PINTANDO O 7: ENFEITAR A ESTRELA DE NATAL.</p>
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	<p>(E103EF01) EXPRESSAR IDEIAS, DESEJOS E SENTIMENTOS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS, POR MEIO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA (ESCRITA ESPONTÂNEA), DE FOTOS, DESENHOS E OUTRAS FORMAS DE EXPRESSÃO.</p> <p>-EM RODINHA, CONVERSAR COM AS CRIANÇAS SOBRE O NATAL. EXPRESSANDO IDEIAS, DESEJOS E SENTIMENTOS PARA UM FIM DE ANO QUE SE APROXIMA.</p>
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÕES	<p>(E103ET09MG)DESENVOLVER NOÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS.</p>

	- EXPLORAR O CALENDÁRIO. QUANTOS DIAS FALTAM PARA TERMINAR O ANO DE 2024?
--	---

Fonte: Coordenadora pedagógica – Escola 2.

Essa Circular e o plano semanal apresentam uma sequência de atividades para a Educação Infantil com base no projeto “A maior história de amor do mundo”. A Circular em destaque objetiva abordar o Natal como tema gerador das atividades pedagógicas.

É pertinente que se trabalhe na Educação Infantil com um tema que possibilite à criança “expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.”, conforme anuncia o objetivo de aprendizagem EI03EF01 da BNCCEI (Brasil, 2017, p. 49). Dessa forma, trabalhar com temas que permitam à criança se expressar sobre suas vivências é essencial para integrar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Como nos outros planos, as atividades partem de uma história, e, nesse caso, trata-se de “História de Natal - A Toca do Tatu”, da autora Carolina Rodrigues da Silva Souza. A obra apresenta, por meio de seu personagem principal, o tatu, a descoberta de que o Natal vai muito além de presentes e enfeites. Para essa descoberta, o animal conta com a participação de seus amigos.

A contação de histórias na primeira etapa da educação básica é um instrumento que desperta nas crianças sentimentos, desenvolve a imaginação e criatividade, amplia vocabulário, convida a refletir sobre diferentes perspectivas. Também pode ser usada como estratégia geradora de temas que se pretende trabalhar. Durante a análise das três Circulares, foi possível perceber a presença de contação de histórias.

A BNCCEI (2017, p. 42) aborda que “[...] é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.” Evidencia-se, assim, que atividades narrativas e interativas contribuem para a formação integral das crianças, pois, não apenas fortalecem habilidades cognitivas e o desenvolvimento da linguagem dessas, mas também contribuem para o desenvolvimento socioemocional e a construção de uma identidade que equilibra a singularidade e o pertencimento a um grupo.

Também se pode ver que, conforme a primeira atividade proposta para o dia 3 de dezembro de 2024, houve o direcionamento para que as crianças identificassem, a seu modo, as próprias sensações e emoções, na expectativa da chegada do Natal, e relatassem como os familiares se preparam para a chegada dessa data, o que as coloca no lugar de fala e possibilita a expressão oral, enriquecendo a capacidade de comunicação e promovendo o desenvolvimento da consciência emocional, ao mesmo tempo em que valoriza suas vivências e experiências culturais relacionadas à data comemorativa.

Nesse sentido, Pinto (1997, p. 65), afirma que “As crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta.” Nota-se que, no planejamento em questão, há essa abertura para as crianças se expressarem e serem ouvidas quando são convidadas a relatarem sobre o final de semana, quando são questionadas sobre como suas famílias se preparam para o Natal e são convidadas a cantar e dançar ouvindo a história em destaque e expressarem seus sentimentos.

Nas atividades propostas, é possível perceber a preocupação em introduzir a letra Z de forma concreta, ao pedir que as crianças a confeccionem utilizando massinha. A mesma forma é abordada ao trabalhar os conceitos dentro/fora no pátio da escola, relacionando os comandos da atividade à brincadeira “Toca do tatu”, em menção à história trabalhada no decorrer da semana.

Percebe-se, mais uma vez, que as brincadeiras e interações advêm do tema da Circular e assumem um lugar de opções metodológicas, ao invés de estarem no lugar de eixo estruturante no planejamento pedagógico. Quando brincadeiras e interações são tratadas como opções metodológicas e não como elementos estruturantes, corre-se o risco de reduzir seu papel a atividades complementares ou superficiais, desconsiderando seu potencial transformador no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação aos objetivos de aprendizagem selecionados no plano em análise, é possível perceber que os cinco campos de experiência da BNCCEI estão sendo contemplados. Os objetivos de aprendizagem da BNCCEI são citados e relacionados às atividades do planejamento escolar em trinta e sete momentos/atividades. De todos esses, cinco pertencem ao campo de experiência “O eu, o outro e o nós”; outros oito pertencem ao campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”; dez estão relacionados ao campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”; o campo “Traços, sons, cores e formas” aparece em quatro momentos e “Escuta, fala, pensamento e imaginação” tem dez.

A seleção dos objetivos de aprendizagem se mostra adequada às atividades propostas e abarcam ações como demonstrar empatia pelos outros, coordenar habilidades manuais, manipular materiais, reconhecer as qualidades do som, expressar ideias, desejos e sentimentos, escolher e folhear livros, selecionar livros e textos, levantar hipóteses, identificar relações espaciais, desenvolver noções espaço-temporais, comunicar ideias e sentimentos, controlar o corpo, recontar histórias, trabalhar independência, expressar-se através do corpo, classificar objetos e figuras, relacionar números, trabalhar o respeito mútuo, utilizar conceitos básicos de tempo, respeitar regras básicas de convívio social. Essas atividades apontam para um

planejamento pedagógico que reconhece a importância de práticas significativas e interativas, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e abarcando habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

As ações supraditas sinalizam que os direitos de aprendizagem - conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se - (Brasil, 2017) se fazem presentes no plano semanal, em atividades como acolhimento, identificação de sensações e emoções, relatos de experiências familiares, interações durante a contação de histórias, rodas de conversa, dança, dia do brinquedo. O que não se pode afirmar é que os direitos de aprendizagem estão sendo garantidos de forma efetiva, porque, para isso, seria necessário o reconhecimento da criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento e aprendizado, aspecto que demandaria observação do cotidiano escolar.

Apesar da inclusão de atividades lúdicas e concretas que oferecem à criança oportunidades de expressão e protagonismo, percebe-se a prevalência de atividades didáticas baseadas em fichas e folhas. Essa abordagem, embora tenha seu lugar em alguns contextos, pode limitar a participação ativa e efetiva das crianças no processo de construção de saberes. Muitas dessas atividades tendem a ser direcionadas e repetitivas, não favorecendo a descoberta, a exploração criativa ou a construção significativa de conhecimentos. Esse modelo de prática corre o risco de reduzir o papel da criança a uma posição passiva, onde ela apenas reproduz informações, em vez de experimentar, questionar e criar. Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p. 274) afirmam que:

[...] o protagonismo infantil vincula-se à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re)solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas, sob supervisão e/ou orientação dos adultos com quem convivem.

Para garantir uma educação alinhada aos direitos de aprendizagem e ao protagonismo infantil, é essencial priorizar propostas pedagógicas que valorizem a interação, o brincar e o aprender por meio de experiências concretas e desafiadoras, promovendo o engajamento ativo das crianças no processo educativo.

Vale ressaltar que nem todas as atividades utilizadas para análise de dados estão descritas de forma clara. Logo, o processo de análise é permeado por subjetividades que correspondem à nossa forma de interpretação.

Em relação às Circulares, se percebe um documento com características norteadoras para o trabalho das professoras, ao destacar possibilidades de abordagens pedagógicas e ao sugerir atividades.

Em contrapartida, se observa que, no momento em que a orientação é para que as Circulares sejam contempladas no planejamento, de modo a atender aos objetivos de aprendizagem previstos nessas, bem como relacioná-los aos objetivos de aprendizagem previstos na BNCCEI, além de contemplar os cinco campos de experiência semanalmente e as abordagens temáticas para cada dia da semana, fazem com que a utilização desse material diminua tanto a possibilidade de atuação autônoma das professoras, bem como a aproximação do planejamento pedagógico às especificidades de cada turma de Educação Infantil da rede municipal de ensino.

As Circulares nos mostram a forma que as Coordenadoras Pedagógicas encontraram para desenvolver o currículo escolar, mas que o formato adotado não trata de um desenvolvimento curricular em que o coletivo escolar participa efetivamente. Antes, assemelha-se ao formato de uma organização vertical, ou seja, à medida que se desce essa estrutura, a autonomia e o poder de decisões diminui.

No tocante à elaboração do planejamento pedagógico na Educação Infantil, essa deve ser uma ação intencional, que leve em consideração as necessidades das crianças, os conteúdos a serem abordados e as estratégias de ensino adequadas a cada faixa etária. Conforme Moreira (2008):

O planejamento pedagógico, na educação infantil, deve ser flexível e sensível às necessidades das crianças, considerando sua realidade e promovendo práticas que favoreçam seu desenvolvimento integral. A escolha das estratégias deve estar alinhada à compreensão profunda do processo de aprendizagem e das especificidades de cada faixa etária (Moreira, 2008, p. 102).

Para alcançar efetividade e resultados positivos, o planejamento pedagógico e sua implementação devem ser flexíveis, permitindo ajustes conforme as demandas específicas de cada turma. Além disso, a articulação entre teoria e prática, aliada à avaliação constante, deve ser utilizada com o objetivo de garantir um planejamento dinâmico e eficaz, promovendo um aprendizado significativo e integral. No entanto, pelo formato adotado pela rede municipal de Educação para o desenvolvimento do planejamento, a flexibilidade, o dinamismo e a eficácia podem estar comprometidos.

## 8 SEÇÃO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] ficam indicados temas e problemas que nos desafiam na prática cotidiana das escolas, nos posicionamentos que assumimos na gestão das políticas educacionais, nas pesquisas que desenvolvemos nas universidades.*

(Ademilson Soares)

O presente estudo buscou identificar e analisar possíveis desafios no processo de implementação da BNCCEI nas escolas de Educação Infantil, almejando a possibilidade de ampliar a visão sobre os desafios desse processo, identificar soluções práticas em prol de uma melhoria contínua da Educação Infantil, contribuindo para que as diretrizes da base supracitada sejam aplicadas de maneira efetiva, a fim de fortalecer as práticas pedagógicas alinhadas às necessidades e especificidades das crianças, bem como para a construção de um ambiente educativo significativo e coerente com os princípios da Educação Infantil.

O processo de implementação da BNCCEI na rede municipal de ensino da cidade mineira, considerando as coordenadoras pedagógicas como mediadoras desse processo permitiu analisar, conjuntamente, aspectos como transformações de leis que abarcam a primeira etapa da Educação Básica, atribuições das coordenadoras pedagógicas e desafios experimentados na implementação da BNCCEI.

Observou-se que a elaboração da BNCCEI surgiu por meio de um movimento histórico em prol da constituição de uma base única para a educação brasileira, tendo sua primeira menção no ano de 1988, no texto da CF (Brasil, 1988). A sinalização para elaboração de uma base única para todo território brasileiro foi assunto presente em leis, planos e diretrizes, especialmente a partir do final dos anos 1990.

Tem-se então, no ano de 2017, a homologação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, que correspondia à 3ª versão do documento, que tomou como data limite para sua implementação em todo território nacional o ano de 2020.

A homologação da BNCCEI trouxe e ainda tem trazido mudanças no desenvolvimento do currículo escolar e na reformulação dos PPP das escolas que, alinhados ao documento normatizador, provocaram adaptações e ajustes no que diz respeito ao material didático, aos recursos metodológicos, mas, principalmente, ao trabalho das professoras e coordenadoras pedagógicas, que são as protagonistas na linha de frente da implementação da referida base.

No tocante aos desafios identificados pela pesquisa, o primeiro deles refere-se à complexidade de implementar uma base única em um país de dimensões territoriais e culturais vastas. Cada região do país possui suas particularidades em relação à

infraestrutura, seus recursos disponíveis, práticas pedagógicas consolidadas em âmbito escolar e sua realidade social. Implementar uma base única de maneira efetiva requer entender os desafios e propor diretrizes que contemplem e respeitem essa pluralidade, a fim de garantir equidade no sistema educacional.

O desafio de alinhar as múltiplas realidades e contextos escolares a um documento único e abrangente se faz presente em âmbito escolar e representa um ponto de tensão, o qual evidencia o conflito entre a universalidade proposta pela BNCCEI e a singularidade das práticas pedagógicas em diferentes contextos, levantando questões sobre o respeito e a diversidade educacional.

A pesquisa também identificou o desafio no processo de implementação da BNCCEI no município mineiro para as profissionais da educação, por ser um movimento que não teve o suporte de uma formação continuada efetiva que as ajudassem a compreender o documento e trabalhá-lo, pela sobrecarga de trabalho docente, pela resistência de algumas profissionais por terem que abandonar práticas já institucionalizadas.

Ainda abordando os desafios do processo de implementação da BNCCEI, as coordenadoras pedagógicas mencionam questões como a desconexão entre as abordagens do documento normativo e a prática pedagógica realizada nas escolas de Educação Infantil, a divergência entre os documentos oficiais para a Educação Infantil e a realidade pedagógica, a incompatibilidade entre a BNCCEI e o que é cobrado e trabalhado logo no início do 1º ano do Ensino Fundamental, além da ausência de um olhar criterioso e crítico sobre o documento norteador por parte dos profissionais envolvidos no processo de implementação.

A rede municipal de educação adotou o CRMG, uma vez que o município não elaborou seu próprio currículo e, segundo as coordenadoras pedagógicas, o currículo adotado não atende às especificidades da rede de ensino. Dessa forma, as coordenadoras pedagógicas elaboram, semanalmente, as Circulares como instrumento de implementação da BNCCEI, documento que é utilizado pelas professoras para a elaboração do plano semanal.

As principais medidas adotadas pelas coordenadoras pedagógicas para tornar efetivas as orientações regulatórias da BNCCEI, de acordo com as informações obtidas nos encontros formativos, referem-se à orientação destinada às professoras para que consultem a BNCCEI, relacionando os objetos de aprendizagem definidos na Circular aos objetivos de aprendizagem previstos no documento, além de contemplar os cinco campos de experiência. Essa orientação é transmitida por meio das Circulares, que têm como finalidade nortear o trabalho das professoras no planejamento das aulas para a Educação

Infantil.

Os desafios observados pelas coordenadoras pedagógicas em relação à implementação da BNCCEI incluem o formato adotado pela SME para trabalhar com a referida base, a ausência de formação específica e capacitação para lidar com o documento, e o distanciamento percebido entre o conteúdo do documento e as necessidades emergentes do contexto educacional, que atribui aos profissionais da educação o papel de meros executores. Além disso, destacam-se o acúmulo de funções, a resistência às mudanças por parte dos profissionais da educação e os desafios inerentes a um documento único de alcance nacional, como é o caso da BNCC.

E para que as coordenadoras pedagógicas consigam atuar de forma efetiva, torna-se necessário que essas transitem entre as transformações da legislação educacional, ressignificando as práticas escolares e reconhecendo a implementação da BNCCEI como um processo político-pedagógico. O desafio está em compreender as normatizações trazidas pela BNCCEI, sem descaracterizar projetos de educação, projetos de formação humana, projetos de formação integral da criança, que compõem o PPP das escolas. E, ainda, refletir sobre o que melhor sustenta o currículo da EI.

Diante dos desafios expostos, pode-se perceber a importância de um processo formativo efetivo que qualifique as coordenadoras pedagógicas para desempenharem suas atribuições, demanda que se justifica, entre outras questões, pela complexidade da BNCCEI e pelas mudanças que ela propõe nas práticas pedagógicas. À medida que as pesquisas na área da Educação Infantil e da BNCC surgem, emerge a necessidade de formação e orientação concreta que prepare os profissionais da educação para lidar com as transformações propostas nas leis que regem o sistema de ensino no Brasil.

Os dados que emanaram dos encontros formativos mostraram certa insatisfação das profissionais envolvidas no processo de implementação da BNCCEI. Também sinalizaram para a aceitação do formato de implementação sem resistência, que aponta tanto para a forma passiva de aceitação da referida base quanto da adesão do município ao CRMG, sem a participação efetiva e consulta às profissionais da educação do município mineiro.

Para que a ausência percebida pelas coordenadoras pedagógicas de uma participação efetiva de professores, especialistas e pesquisadores da infância na elaboração da 3ª versão da BNCCEI, assim como a definição do CRMG como modelo para o município sem consulta aos docentes, não seja replicada no processo de implementação do documento, sugere-se a inclusão das professoras na elaboração da Circular. Essa participação busca promover uma maior aproximação do documento às demandas da rede de ensino municipal e, especialmente, garantir que os saberes teóricos e experienciais das

professoras sejam valorizados e reconhecidos como fundamentais para a qualidade do trabalho pedagógico. A participação pode ocorrer de forma representativa, com a presença de uma professora de cada escola ou, ao menos, uma professora da rede nas reuniões de elaboração das Circulares.

Uma alternativa para enfrentar os desafios advindos do processo de implementação da BNCCEI são os grupos de estudo e encontros formativos que, como dito outrora, possibilitam aos sujeitos refletirem sobre a prática, trocarem experiências, buscarem aprendizado, uma vez que os desafios apresentados exigem a construção de práticas colaborativas que promovam um trabalho educativo capaz atender à realidade do contexto educacional do município mineiro.

Os encontros formativos da pesquisa significaram oportunidades de dialogar com as coordenadoras pedagógicas sobre a implementação da BNNCEI, buscando um olhar reflexivo e atento sobre esse exercício e seus desafios. Sobre esses olhares de reflexão, foi possível compreender os desafios que emergiram do processo de implementação da BNCCEI no município mineiro em questão, e que ainda podem emergir. Essa compreensão é advinda das experiências compartilhadas, dos estudos realizados durante os encontros, pelas provocações sobre o porquê das ações relacionadas à implementação da BNCCEI, pela oportunidade de fala que, segundo as participantes, é tão escassa aos profissionais da educação.

É notório que a BNCCEI precisa preencher uma lacuna histórica, por haver uma desconexão entre a prática pedagógica e o que o documento normatizador estabelece. Compreende-se que essa desconexão demonstra uma realidade em que coordenadoras pedagógicas e professoras encontram dificuldade na aplicabilidade prática para as normatizações do documento. Esse, por sua vez, pode ser percebido como distante da realidade o que propicia o surgimento de desafios em sua implementação que demandem mais soluções práticas e adaptáveis.

Em relação à lacuna histórica supradita, tem-se a percepção de que essa emana da falta de diálogo efetivo entre as políticas educacionais e os profissionais que as executam. Quando esses profissionais não se sentem parte do processo de construção e implementação das políticas educacionais, as orientações normativas são vistas como impostas, em vez de integradas às práticas pedagógicas.

A fim de superar essa desconexão percebida entre a BNCCEI e a prática pedagógica, com o intuito de que o documento normativo não seja apenas uma exigência legal, mas também uma ferramenta que promova a integração entre teoria e prática, é fundamental reconhecer e

valorizar o papel das coordenadoras pedagógicas e professoras como agentes centrais na construção de uma educação efetiva, proporcionando a essas profissionais formação continuada, recursos pedagógicos adequados e oportunidades de diálogo para alinhar expectativa e realidade educacional. Desse modo, a BNCCEI poderá atuar como um instrumento articulador entre teoria e prática, normatização e demandas pedagógicas, sendo capaz de fortalecer a eficácia do sistema educacional.

A implementação da BNCCEI requer um esforço coletivo, contínuo e humanizado dos seus envolvidos. As coordenadoras pedagógicas estão, nesse sentido, no centro desse processo, como elo entre a legislação e a prática nas escolas, uma vez que têm, como atribuição o papel de mediadoras entre políticas educacionais e práticas pedagógicas.

Na observância das falas das coordenadoras pedagógicas durante os encontros formativos, percebeu-se que a aceitação das políticas públicas se sobrepõe ao movimento de estudo, reflexão e olhar crítico dessas. Por isso, a importância da oferta de formação efetiva a essas profissionais, para que, dessa forma, consigam promover formação continuada para as professoras.

O papel das coordenadoras pedagógicas em transformar as diretrizes da BNCCEI em ações pedagógicas concretas é fundamental e resulta na construção de um instrumento de trabalho elaborado na rede municipal de ensino, a Circular. Por isso, entender, apoiar e valorizar suas atribuições é um caminho necessário para transformar desafios em possibilidades reais de mudança.

A implementação da BNCCEI é um processo que transcende a simples aplicação de normativas e demanda um movimento reflexivo, colaborativo e crítico por parte de todos os envolvidos. O êxito dessa empreitada depende do reconhecimento das coordenadoras pedagógicas e professoras da Educação Infantil como protagonistas no diálogo entre a legalidade e as necessidades de cada contexto e entre a teoria e a prática vivenciada nas escolas. Para tanto, é imprescindível a construção de espaços que favoreçam escuta, diálogo e formação continuada, promovendo ressignificação das políticas educacionais e valorização dos saberes docentes.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 31, p. 707-727, 2010.

AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 2005.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de; SOUSA, Sandra Cristina Ferreira de. Ousadia na produção curricular de uma rede de educação infantil: singularidades borram campos e quadros. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 14, n. Esp, p. 149–175, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12728>. Acesso em: 15 out. 2024.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.

BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e currículo: o entusiasmo da cultura e a alegria da criança na superação de uma educação homogeneizadora. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 33, p. 74-93, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12698>. Acesso em: 15 out. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência- uma entrevista de Maria Carmen Silveira Barbosa para a RCC. **RevistaCom Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 9-13, 2018.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; CUNHA, Neire Márcia da; COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil: algumas questões conceituais em análise. **Educação em Foco**, [S.l.], v. 26, n. 48, 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5786>. Acesso em: 15 out. 2024.

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

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2009, seção 1, p. 14. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 46, p. 1-4, 9 mar. 2016.

BRASIL. **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quinto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 15 jan. 2024.

CAIRES, Tatiane; MASCIA, Márcia. Análise das relações de poder-saber e a construção da verdade nos documentos curriculares: Base Nacional Comum Curricular e Projeto Político Pedagógico de uma escola de Educação Infantil. **Cadernos Cajuína**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. e238108-e238108, 2023.

CARDOZO, Antônia Avanildes *et al.* A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.l.], v. 7, n. 10, p. 2266–2276, 2021. Disponível em:  
<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2796>. Acesso em: 15 out. 2024.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do; MARCOS, Neide Aurora de Souza. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: revisão de literatura. **Educação em Foco**, [S.l.], v. 26, n. 48, 2023.

CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Júlio Groppa. **Dicionário das ideias feitas em educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSTA, Mávia Matias; FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Currículo da Educação Infantil: das concepções teóricas à proposta pedagógica curricular sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2024.

COSTA, Rejane Peres Neto; NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; COSTA, Alessandra Silva da. Base nacional comum curricular: os (Des) caminhos de uma política em nível municipal. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, [S.l.], v. 21, n. 10, p. 17711-17732, 2023.

CURY, Carlos Alberto Jamil; REIS; Magalli; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral, LOPES, Denise Maria de Carvalho. Educação Infantil e currículo: um olhar sobre os olhares da produção acadêmica. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-13, set.-dez. 2020.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicologia da Educação**, [S.l.], n. 42, 2016.

AMORIM, Anna Thércia José Carvalho; DE OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes. BNCC, Educação Infantil e as intervenções do mercado: alguns apontamentos. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.l.], v. 8, p. e15625-e15625, 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, [S.l.], n. 45, p. 66-71, 1983.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Academia.edu**, [S.l.], 2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/34531705/O\\_curriculonaeducacaoinfantil.pdf](https://www.academia.edu/download/34531705/O_curriculonaeducacaoinfantil.pdf). Acesso em: 10 ago. 2024.

DIAS, Adelaide Alves; OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de. O papel regulador do comitê gestor da Base Nacional Comum Curricular na elaboração da proposta curricular da Paraíba. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 1-14, 2023.

DIAS, Adelaide Alves; SOARES, Francisco Alex Pereira; OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de. Políticas educacionais neoconservadoras e suas implicações para as propostas curriculares da educação infantil. **Zero-a-seis**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 1155-1182, 2021.

FAGUNDES, Vanessa Giovanella; CAMPOS, Rosania; SASSON, Melissa Daiane Hans. Base Nacional Comum Curricular: concepções e implicações para a educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 30, n. 1, p. 109-139, 15 nov. 2023 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15720>. Acesso em: 16 out 2024.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, [S.l.], v. 29, p. 783-803, 2021.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Produções curriculares e educação infantil – apostas

ou garantias?. **Eccos – Revista Científica**, [S. l.], n. 59, p. e13657, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13657>. Acesso em: 15 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack; SILVA, Cind Nascimento. Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 1405-1422, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 63–80, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/155>. Acesso em: 6 jan. 2025.

GIARETA, Paulo Fioravante. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S.l.], v. 6, p. 1-38, 2021.

GIURIATTI, Patrícia; STECANELA, Nilda. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: percursos de políticas educativas para as infâncias. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 1137-1159, 2022.

GOBBATO, Carolina; KLUG, Andara Dias de Almeida; KREMER, Claines. Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: repercussões nas práticas pedagógicas em uma escola do Litoral Norte/RS. **Olhar de Professor**, [S.l.], v. 25, p. 1-20, 2022.

GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen; PASSOS, Laurizete Ferragut. Inserção profissional do coordenador pedagógico: parceria colaborativa entre iniciantes e experientes a partir da pesquisa-formação. **Educação: Teoria e Prática**, [S.l.], v. 32, n. 65, 2022.

GUIZZO, Bianca Salazar; ALMEIDA, Vanessa da Silva. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: uma discussão a partir dos Estudos Culturais. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 33, p. 15–32, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12640> . Acesso em: 15 out. 2024.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 35, n. 74, p. 271-289, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Desdobramentos formativos da proposta curricular de educação infantil da Paraíba a partir da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, [S.I.], v. 14, n. 1, 2021.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa

exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023.

LOUZADA, Virginia Cecilia da Rocha. A Educação Infantil e a BNCC: o contexto das avaliações externas em larga escala. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 53, p. 118–141, 2023.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisas em educação: uma abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete Esteves. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: Processos e práticas**. Santos: Universitária Leopoldianum, 2016. p. 33-47.

MARCOLINO, Suzana; DIAS, Adelaide Alves. Sobre o currículo na Educação Infantil: Uma revisão sistemática de literatura. **EccoS–Revista Científica**, [S.l.], n. 65, p. e23238-e23238, 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MESQUITA, Fabiana Jardim Paes Leme de; GISI, Maria Lourdes. A interface neoliberal nas políticas da educação infantil: discussão rumo ao contexto da BNCC. **Educação: Teoria e Prática**, [S.l.], v. 32, n. 65, 2022.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2025.

MINAS GERAIS. **Lei Complementar 100, de 05 de novembro de 2007**. Institui a unidade de gestão previdenciária integrada - ugeprevi - do regime próprio de previdência dos servidores públicos do estado de minas gerais e do regime próprio de previdência dos militares do estado de minas gerais e o conselho estadual de previdência - ceprev -, altera a lei complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=100&ano=2007>. Acesso em: 15 de jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; SILVA, Marcia Tostes Costa da; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Comunidade Investigativa e Desenvolvimento Profissional de Professores. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, [S.l.], v. 32, n. 71, p. 39-58, 2023.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: retomando proposições e ampliando o debate. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 44–63, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12975>. Acesso em: 15 out. 2024.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Ascensão na carreira docente e diferenças de gênero. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/70432>. Acesso em: 17 dez. 2024

MOREIRA, Antônio. **Currículo e cultura: uma perspectiva crítica**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2008.

NERI, Cristiana Rodrigues Ferreira; GROTTI, Giane Lucelia. Políticas para educação infantil: o currículo de referência único do Acre. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 55, p. 1–30, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i55.4873. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingeducusoc/article/view/4873>. Acesso em: 15 out. 2024.

NOVAES, Luiz Carlos. A formação (des)continuada dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 247-265, maio/ago.2010.

OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de; DIAS, Adelaide Alves. Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil: processo de construção e concepções norteadoras. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 14, n. 1, 2021.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 95-103, 2013.

ORTEGA, André Randazzo. O início da história da educação de Visconde do Rio Branco: a criação das primeiras instituições e o estabelecimento da rede estadual no município. Anais do In: Congresso Nacional de Educação. 10., 2024. **Anais [...]**. Fortaleza, Conedu, 2024. Disponível em: [<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/113555>]. Acesso em: 17 dez. 2024.

PAULA, Rubian Mara de; MORO, Catarina. Base Nacional Comum Curricular: as implicações para o currículo da Educação Infantil no Estado Paraná. **Olhar de Professor**, [S.l.], v. 26, p. 1-21, 2023.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes**: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PEREIRA, Soeli Terezinha; DE LA IGLESIA, Yara Rodrigues. A política curricular da Educação Infantil: uma análise crítica. **Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina**, [S.l.], v. 3, n. 2, 2022.

PINTO, Cibele Lemes; TAVARES, Helenice Maria. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. **Revista da Católica, Uberlândia**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In*: PINTO, Manuel SARMENTO, Manuel Jacinti. (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho; Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico**. São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO. Vera Maria Nigro de Souza. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. *In*: XVII ENDIPE; 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, ENDIPE, 2014.

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo da; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil. **Zero-a-seis**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 1183-1203, 2021.

SANTOS, Ana Carolina Franco dos. **O coordenador pedagógico na implementação e consolidação de uma política curricular no Ensino Fundamental**. 2022. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade de São Paulo, Araraquara, 2022.

SANTOS, Marlene oliveira dos. Formação de professores da Educação Infantil e BNCC: narrativas em disputa. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 26, n. 52, p. 147–171, 2022.

SANTOS, Solange Estanislau dos; MACEDO, Elina Elias de. BNCC para a educação infantil e a urgência de resistências. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 1–14, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12694>. Acesso em: 15 out. 2024.

SARTORI, Jerônimo; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Revista Espaço Pedagógico**, [S.l.], v. 23, n. 1, 2016.

SILVA, Camila Ferreira da; SAMPAIO, Cecília Acácia da Silva; SANTOS, Victória Soares dos. Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil: Construção do documento e suas implicações. **Cadernos Cajuína**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. e227315-e227315, 2022.

SILVA, Cleusa Feniman da; FENIMAN, Neusa. A Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: desafios na implantação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. 1062–1064, 2023.

SILVA, José Rogério da. Educação Infantil: da constituição de 1988 a BNCC, avanços e entraves! **Educere - Revista da Educação**, Umuarama, v.20, n. 2, p. 371-392, jul./dez. 2020.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no

Estado de Goiás. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 23, p. 964-983, 2015.

SILVA, Maria Valnice; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. A BNCC e as implicações para o currículo da educação básica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA DIVERSIDADE DO SEMIÁRIDO. **Anais [...]**. CONADIS, 2018. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conadis/2018/TRABALHO\\_EV116\\_MD1\\_SA13\\_ID786\\_08102018110158.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conadis/2018/TRABALHO_EV116_MD1_SA13_ID786_08102018110158.pdf). Acesso em: 12 ago. 2024.

SITNIESKI, Juliana Paula; MARQUES, Franciele Fátima. Concepções de Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Perspectiva**, [S.l.], v. 45, n. 172, p. 29-42, 2021.

SOARES, Ademilson. Pesquisas sobre políticas curriculares para a educação infantil: algumas questões epistemológicas no contexto da BNCC. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 33, p. 129-149, 2021.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac; BETTIOL, Célia Aparecida. Entre o “dito” e o “não-dito”: uma análise crítica da BNCC e do RCA para a educação infantil na rede de educação do Amazonas. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 26–43, 2022.

SOUZA, Daiane Lanes de; SARTURI, Rosane Carneiro; BAPTISTELLA, Estefani. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: movimentos, disputas e resistências. **Olhar de Professor**, [S.l.], v. 25, p. 1-20, 2022.

TELES, Iracema dos Santos; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A Concepção de Infância nas Três Versões da BNCC para a Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 1-9, 2023.

TELES, Iracema dos Santos; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O currículo para a educação infantil apresentado nas três versões da BNCC The curriculum for early childhood education presented in the three versions of the bncc. **Brazilian Journal of Development**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 3996-4006, 2022.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **Eccos -Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-18, e10726, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.10726>.

VELOSO, Antonia Pereira. **O processo de implementação da BNCC no município de Nova Olinda - CE**: um estudo de caso no Centro de Educação Infantil Josefa Cordeiro de Matos. 2021. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Cariri - URCA, Nova Olinda, 2021. Disponível em: <https://www.urca.br/mpe/wp-content/uploads/sites/14/2023/01/DISSERTACAO-ANTONIA-PEREIRA-VELOSO.pdf>. Acesso em: 20.07.2024.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores. **Dialogia**, [S. l.], n. 43, p. e24371, 2023.

VIEIRA, Emilia Peixoto *et al.* As condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 29, p. 467-491, 2018.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VISCONDE DO RIO BRANCO. **Lei Complementar Nº 026/2009**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Visconde do Rio Branco. Visconde do Rio Branco, 28 de dezembro de 2009.

VISCONDE DO RIO BRANCO. **Portaria Nº 17/2020**, de 25 de novembro de 2020. Dispõe sobre a homologação da adesão do município de Visconde do Rio Branco ao Currículo Referência de Minas Gerais. Visconde do Rio Branco, 25 de novembro de 2020.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura *et al.* Direitos de aprendizagem e campos de experiência na BNCC: repercussões para as práticas pedagógicas na educação infantil. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 20, n. 10, p. 4800-4822, 2023.

## **APÊNDICE A - A implementação da BNCC nas escolas de educação infantil: uma análise da atuação das coordenadoras pedagógicas em um município mineiro**

A presente pesquisa é de caráter formativo tendo em vista o desenvolvimento da prática pedagógica exercida pelos sujeitos. Pretende promover um benefício social, ao discutirmos uma temática fundamental ao desenvolvimento curricular na Educação Infantil. Os sujeitos terão liberdade para escolher participar ou não do estudo. Sua colaboração é totalmente voluntária, porém muito significativa. Sendo aceito, será garantido o sigilo de informações/dados obtidos, não identificando, em nenhum momento, os sujeitos e/ou seus locais de trabalho. Os(as) participantes terão devolutivas do trabalho, ao final do estudo, ou em qualquer momento que desejar solicitar.

### **Questionário**

1) Nome:

---

2) Idade:

---

3) Endereço completo:

---

4) Formação acadêmica – curso de:

---

5) Ano de conclusão da formação:

---

6) Instituição de ensino em que formou:

---

7) Atua como coordenador(a) pedagógico(a) há quanto tempo?

---

8) Já atuou em outra atividade/função? Qual?

---

9) Situação funcional no município em que atua? Efetivo(a) ou contratado(a).

---

**Agradecemos pela atenção dedicada à pesquisa.**

*No caso de qualquer emergência entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis pelos Telefones (32)99931-9932 (Thais) / (34) 98848-4888 (Glaucia), ou pelos endereços eletrônicos [thais.paz@estudante.ufla.br](mailto:thais.paz@estudante.ufla.br)/ [glauciasignorelli.ufla@gmail.com](mailto:glauciasignorelli.ufla@gmail.com)*

## APÊNDICE B - Síntese dos encontros formativos com as coordenadoras pedagógicas

Quadro 3 - Síntese dos encontros formativos com as coordenadoras pedagógicas

Encontros	Duração	Datas	Conteúdos tratados	Estratégias formativas
Encontro 1	1h30min	19/03/2024	Apresentação sobre a pesquisa destacando os seguintes pontos: do que trata, objetivos e metodologias, além dos resultados esperados.	Estratégia: questionar as coordenadoras pedagógicas sobre “qual a relevância da pesquisa para sua prática profissional?”  Apresentação interativa, discussões mediadas.
Encontro 2	1h30min	02/04/2024	Perspectivas diversas sobre a BNCC.	Estratégia: encontro via Meet com a Profa. convidada Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves.
Encontro 3	1h30min	09/04/2024	Embasamentos legais que versam sobre currículo	Estratégia: utilização de slides para apresentar recortes legais que versam sobre currículo.  Apresentação interativa, discussões mediadas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

### Primeiro encontro formativo

Para darmos início aos nossos encontros formativos, apresentei-me brevemente e pedi para que cada coordenadora pedagógica se apresentasse dizendo o nome e escola de atuação. A ficha de identificação (questionário) preparada para o preenchimento de cada um desses profissionais seria distribuída ao final do encontro onde dados mais específicos como a formação e tempo de atuação das mesmas seriam levantados.

Comecei explicando às participantes que se trata de uma pesquisa que tem como objetivo identificar desafios e possibilidades na implementação da BNCC (Brasil, 2017) pelas coordenadoras pedagógicas nas escolas de Educação Infantil do município em que atuam.

Explanei sobre as inquietações que me acometiam durante o trabalho como professora do Maternal III na rede municipal, período paralelo a implementação da BNCC nas

escolas do município. Inquietações que culminaram com minha pesquisa sobre a implementação do atual documento norteador.

Além dos objetivos, a metodologia do trabalho e a opção pela pesquisa-formação foram comunicadas ao grupo por meio de uma breve explicação e justificativa pela escolha. Mencionei o interesse em colaborar com a prática das referidas profissionais por meio de uma pesquisa que diminuísse a distância entre teorias e práticas, que ofertasse lugar de fala, que propusesse momentos de trocas de saberes e experiências seguidos de reflexões sobre a atuação profissional das envolvidas.

Importante ressaltar que a BNCCEI entrou em vigor no ano de 2018, e que os estudos sobre tal documento são relativamente novos justificando a relevância da pesquisa que busca agregar conhecimento e informação por meio da análise da atuação das coordenadoras pedagógicas nas escolas de Educação Infantil diante da implementação da BNCC.

Após a apresentação da pesquisadora, da pesquisa e das coordenadoras pedagógicas, foi explanada uma pergunta geradora com o intuito de instigar a fala dos sujeitos da pesquisa. Trata-se de: “Qual a relevância da pesquisa para sua prática?” Deu-se início então a um momento de discussão coletiva e colaborativa onde todas as participantes puderam falar, hora com falas inéditas, falas complementares às falas das colegas, hora pontuando discordâncias sobre algo mencionado.

As falas geradas por intermédio da pergunta permitiram que, como pesquisadora, pudesse perceber a disposição dos sujeitos para com a pesquisa, as expectativas geradas nessas profissionais, a compreensão que essas têm sobre o documento da BNCCEI e o papel de atuação do coordenador pedagógico no referido município.

Conforme Gomboeff (2022), as necessidades formativas são subjetivas, demonstradas e percebidas pelos coordenadores pedagógicos, por vezes de forma não tão explícita, ao relacionar o que enfrentam em seu cotidiano de trabalho (desafios) com suas expectativas, interesses e anseios em relação às suas funções laborais.

É preciso atenção e sensibilidade para captar as necessidades formativas apresentadas, relacionando-as ao estudo de forma a contribuir tanto com as funções laborais das coordenadoras pedagógicas quanto para o desenvolvimento da pesquisa.

## Segundo encontro formativo

Dando prosseguimento à pesquisa, realizamos nosso segundo encontro formativo, onde estiveram presentes, pesquisadora e coordenadoras pedagógicas, na SME do município mineiro, lócus dos encontros formativos presenciais.

Para iniciarmos as discussões foram retomados pontos importantes que as coordenadoras pedagógicas apresentaram no encontro anterior, dentro das percepções sobre a relevância da pesquisa para a prática dessas profissionais.

Em seguida, utilizando como ferramenta o *Google Meet*, iniciamos o encontro com a Profa. Dra. Glaucia Signorelli de Queiroz Gonçalves para discutirmos diferentes perspectivas sobre a BNCCEI.

Comecei o encontro agradecendo a participação da convidada supracitada e sua disposição em contribuir com a pesquisa. Foi notória a satisfação das coordenadoras pedagógicas em estarem participando de um encontro com uma convidada com extenso currículo e vasta bagagem na área da Educação Infantil.

A justificativa para o convite da Profa. Dra. Glaucia Signorelli de Queiroz Gonçalves se faz na proposta de uma apresentação dialogada por meio de uma convidada que confirma a seriedade do estudo com seu currículo e sua experiência profissional, além de agregar conhecimento à pesquisa.

A convidada foi apresentada para as coordenadoras pedagógicas e essas se apresentaram mencionando os respectivos nomes e locais de atuação profissional. Profa. Glaucia iniciou sua fala mencionando a importância de estarmos juntas no momento em que se encontra a pesquisa, além de ressaltar que é a pesquisa científica que movimenta o processo educacional que vivemos. E que o alcance dessa que contribuirá para a educação do município.

Profa. Dr<sup>a</sup> Glaucia iniciou sua menção à BNCC ressaltando a importância de termos, na educação do nosso país, uma Base Comum. E o caráter normativo que esse documento assume, assim como a LDB (Brasil, 1996) e as DCNEI (Brasil, 2009).

A Profa. disse escolher apresentar uma versão mais crítica da BNCC, sem anular a importância de termos um documento norteador que respalda a educação em todo território brasileiro.

Esclareceu sobre o histórico de elaboração da BNCC, com início no ano de 2015, com chamadas para participação social na elaboração do documento, sendo apresentado até o momento da sua homologação em 3 versões distintas.

As coordenadoras pedagógicas mencionam sentirem dificuldade na compreensão da BNCCEI e na utilização da mesma para realizarem o planejamento pedagógico, acreditando que a ausência da participação efetiva de pedagogos(as) na elaboração do documento norteador justifique essa dificuldade.

As coordenadoras pedagógicas expõem as diferenças que percebem, do que a BNCCEI propõe para a 1ª etapa da Educação Básica e o que o 1º ano do Ensino Fundamental I espera que as crianças saibam ao ingressarem na 2ª etapa da Educação Básica.

A convidada menciona a diferença entre os documentos até então utilizados como norteadores da Educação Infantil, como as DCNEI e a BNCCEI. Começa destacando a característica presente nesse último que faz menção a Campos de Experiência, formato divergente do que os profissionais da educação estavam acostumados a trabalhar, antes estruturado por eixos nas DCNEI. Eixos que se aproximam das áreas do conhecimento que encontramos em nossas escolas como português e matemática, a exemplo.

A convidada faz menção também ao desconforto no primeiro contato com o documento durante sua leitura e compreensão. Também cita os estudos que começaram a surgir após a homologação da BNCCEI, que vieram a colaborar com o entendimento do documento aludido.

Reafirma a importância de um documento normatizador que garanta uma Base Comum em todo território brasileiro, considerando a extensão do país e a necessidade de garantir a base mínima igualitária a todos os estudantes.

Em contrapartida, a importância também de uma base comum que seja mais concreta a nível pedagógico, que atenda a demanda escolar. Algo possível se considerarmos a prerrogativa da LDB que sugere uma flexibilização nos currículos das instituições de ensino, que devem embasar-se nas legislações vigentes, mas podem adequar-se aos interesses e necessidades locais.

Destaca a importância dos currículos de Educação Infantil garantirem os direitos de aprendizagens das crianças, como as práticas pedagógicas próprias da 1ª etapa da Educação Básica, assegurando que a criança tenha na escola uma formação condizente com a etapa escolar, com todos os campos de experiência e objetivos da BNCCEI. Afirma que essa etapa não deve ser considerada com uma preparação para alcançar objetivos propostos para o Ensino Fundamental I.

Ainda faz menção à importância de se pensar um currículo para que a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil esteja em consonância com as práticas

pedagógicas desenvolvidas na introdução da 2ª etapa da Educação Básica.

A convidada citou o autor Antônio Flávio Moreira (2008) que se apropria do termo “arena política” ao referir-se ao currículo, onde estão em disputa políticas públicas, mercantilização da educação, oferta de materiais didáticos apostilados, interesse das editoras, e mais.

O que sinaliza para a extrapolação do interesse educacional, formativo das crianças e nos provoca enquanto profissionais da educação a não aceitar acriticamente as situações que acometem a Educação Infantil e seu currículo, mas antes buscar conhecimentos a fim de compreender o contexto em que surgem as situações que envolvem essa etapa.

O desafio das escolas está em compreender as normatizações trazidas pela BNCCEI, sem descaracterizar projetos de educação, projetos de formação humana, projetos de formação integral da criança, que compõem o PPP das escolas. E refletir sobre o que melhor sustenta o currículo da Educação Infantil.

Prosseguindo, Glaucia afirmou que não existe prática pedagógica que não esteja fundamentada teoricamente. E que a BNCCEI não apresenta clareza sobre as teorias utilizadas como base para a implementação de campos de experiência, objetivos e divisão etária.

Jasmim mencionou: “Eu estou amando. Você está sistematizando com suas falas tudo que eu penso. Você está falando de uma maneira enxuta que leva todo mundo a entender. Está sendo muito bacana. Está sendo um privilégio”.

Violeta complementou: “Está sendo uma oportunidade única”.

A convidada agradeceu e prosseguiu com suas colocações. Mencionou que estudos mostram que o ponto nevrálgico da BNCCEI são os campos de experiência, que se apresentam desde a estrutura até a nomenclatura distantes do um formato pedagógico prático, funcional.

Então Violeta fez sua colocação: “Quem detém o poder, não detém o saber”. Glaucia continuou dizendo que há muitas indagações que fazemos à BNCCEI.

A pergunta é [...]. Há muitas indagações que nós fazemos à BNCCEI. É importante a gente pensar nesse documento como um documento que nos ajuda a colocar em prática a educação, mas a gente tem que olhar criticamente para ele, né? Porque, voltando a questão da nomenclatura (campos de experiência), pode ser uma forma de modificar maneiras tradicionais de planejar, de efetivar as práticas pedagógicas, né? Que é uma proposta um pouco diferente daquilo que nós estamos acostumados a trabalhar, mas também, por outro lado, veja, pode ser uma recusa em se ter a ciência como balizadora de uma proposta curricular. Até porque quando a gente lê o documento, você não vê ali o autor que sustentou ou que sustenta aquela proposta.

Por tudo dito, a convidada prosseguiu reafirmando a necessidade de seguirmos a BNCCEI por ser um documento norteador e a única Base Curricular a que temos acesso, mas mantendo a criticidade, além da busca por adaptações das propostas pedagógicas que se sustentem por bases epistemológicas.

Melissa comentou: “Que bom a gente ouvir ela (Profa. Glaucia) porque são angústias que às vezes a gente sempre fica [...] (sobre a BNCCEI)”.

A convidada continuou fazendo menção à história da Educação Infantil, que até o ano de 1996 quando a LDB foi promulgada, não fazia parte da Educação Básica. Então, historicamente, as crianças da Educação Infantil têm ganhado espaço e nós, como sujeitos professores que entendemos e que estudamos toda essa discussão teórica de concepção de Educação. Jasmim disse:

A gente tem que fazer um elo para prática. A gente não pode bater de frente com a BNCCEI porque é um documento norteador e é usada para o nosso país inteiro, mas também a gente não pode esquecer aquilo que eu estudei lá na UFV que é Piaget, Vygotsky e todas as contribuições de todos os outros. Então assim, eu acho muito importante essa teoria com essa prática para a gente tentar casar os dois. Porque se você trabalha só BNCCEI, eu acho que a educação se prejudica, mas ela (BNCCEI) também traz muitas coisas boas, né? Eu tenho 25 anos de formada e 25 anos de supervisora. O que a gente pegou na Educação Infantil lá atrás e o que a gente tem hoje foi uma evolução assim, grandiosa, e a gente não pode perder isso.

A convidada concordou com as colocações da coordenadora pedagógica e encerra sua participação no encontro ressaltando a importância do momento de estudo, formação, troca de saberes, da parceria entre Universidade e comunidade escolar a fim de se trabalhar em prol de contribuições para a Educação.

### **Terceiro encontro formativo**

O terceiro encontro formativo tratou dos embasamentos legais que versam sobre currículo e a possibilidade de elaboração e adaptação do documento à realidade das escolas. Utilizamos slides para projetar tais leis.

Iniciamos com a retomada dos destaques do segundo encontro: visão crítica da BNCCEI, os profissionais envolvidos na elaboração da sua terceira versão e os reflexos de tal participação na estrutura do documento.

Pontuamos questões importantes sinalizadas pela convidada Glaucia em nosso segundo encontro, que versam sobre os desafios na implementação da BNCCEI, uma vez que

o documento norteador se apresenta por meio de uma estrutura que diverge das estruturas de documentos outrora trabalhados em âmbito escolar como as DCNEI, sendo o primeiro organizado por campos de experiência, a exemplo.

Sobre as prerrogativas legais que constataam a possibilidade de elaboração do currículo, vimos no Art. 9º da LDB 9394/96, inciso IV:

A União incumbir-se-á de:  
estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, s/p).

Seguimos com a complementação abarcada pelo Art. 10, inciso III, onde diz que os estados incumbir-se-ão de “[...] elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”.

Ainda sobre a referida lei, em seu Art. 11 inciso III delega aos municípios a missão de incumbir-se de “[...] baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”. Dando prosseguimento em seu parágrafo único afirma que “os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de Educação Básica”.

Também tratamos da LDB em seu Art. 12 inciso I que diz que “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Prosseguimos com o Art. 13 da LDB e seus incisos I e II que, sobre os docentes, afirmam que “[...] incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Analisamos a BNCC e a menção sobre currículo:

[...] a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (Brasil, 2017, p. 13).

A fim de sustentarmos a ideia de currículo por meio da literatura, vimos sua função apresentada por Soares (2021):

O currículo escolar cumpre o papel de organizar as práticas educativas a partir da elaboração de um conjunto de intencionalidades pedagógicas. Nesse sentido, a educação, a escola e o currículo articulam concepções de sujeitos e de relações permeadas por visões de mundo, de poder, de cultura que orientam as políticas educacionais, escolares e curriculares (Soares, 2021, p. 7).

Prosseguimos com a socialização do CRMG para a Educação Infantil, que é o currículo utilizado pelo município mineiro, locus da pesquisa em sua rede de ensino. Também vimos a BNCCEI, e finalizamos com um exemplo de currículo para Educação Infantil adaptado por uma cidade mineira para sua rede de ensino.

## **APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**

### **PREZADO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A),**

Você é convidado(a) a participar desta pesquisa desenvolvida no Programa de pós- graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras-MG. Caso aceite, sua colaboração será totalmente voluntária, porém muito significativa. Será garantido, durante todas as fases da pesquisa, o sigilo, seu anonimato e sua privacidade. Você terá acesso aos resultados, inclusive, de forma individual, com a devolutiva da própria pesquisadora que, vale citar, além de mestranda nesta instituição, é Professora da Educação Básica e atua na rede Municipal e Estadual em Visconde do Rio Branco – MG. Antes de emitir o seu aceite, faz-se necessário conferir as informações e instruções contidas neste documento.

### **I - TÍTULO DO TRABALHO EXPERIMENTAL**

A implementação da BNCC nas escolas de Educação Infantil: uma análise da atuação das Coordenadoras Pedagógicas em um município mineiro.

**Pesquisadores responsáveis:** Thaís Aparecida de Carvalho Milagres da Paz e Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves

**Cargo/Função:** Mestranda e Professora Orientadora

**Instituição/Programa:** UFPA/ Programa de Pós-graduação em Educação

**Telefone para contato:** (35) 3829 - 1179

**Local da coleta de dados:** Visconde do Rio Branco - MG

### **II – OBJETIVOS**

O presente estudo tem como objetivo principal analisar de que forma tem ocorrido o processo de implementação da BNCC pelos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil de um município mineiro.

São objetivos específicos:

- Identificar possíveis fatores de transformação nas leis que tratam da Educação Infantil;
- Compreender as atribuições do Coordenador Pedagógico em âmbito escolar;
- Identificar possíveis desafios no processo de implementação da BNCC nas escolas de Educação Infantil.

### **III – JUSTIFICATIVA**

Espera-se que a presente pesquisa possa oportunizar momentos de compartilhamento de saberes e experiências, reflexão sobre o trabalho desenvolvido e aprimoramento das práticas dos coordenadores pedagógicos, em benefício da educação e formação das crianças da Educação Infantil. Com o viés da pesquisa-formação, busca-se diminuir a distância entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, entre a teoria e prática e, ainda, conhecer como o trabalho de implementação da BNCC tem sido desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos. Espera-se ainda, contribuir com o meio acadêmico abordando essa recente temática.

#### **IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO PARTICIPANTES**

Serão sujeitos da pesquisa os coordenadores pedagógicos das escolas de Educação Infantil de um município mineiro que têm trabalhado na implementação da Base Nacional Comum Curricular. Já a opção pela etapa da Educação Infantil ocorre por se aproximar da prática docente da pesquisadora como professora de Educação Infantil. Para o desenvolvimento da pesquisa-formação será feito um convite aos sujeitos, utilizando-se de um determinado momento durante as reuniões que são promovidas semanalmente na Secretaria Municipal de Educação – SME, onde estes se encontram para o planejamento do trabalho que desenvolvem em rede. Nesta reunião, já acordada com os responsáveis da SME, será apresentada a pesquisa, o tema e sua relevância, as expectativas para a contribuição na atuação do coordenador pedagógico por meio da consolidação de ações coletivas de cunho político-pedagógico e científico, em benefício de um projeto institucional de formação continuada de coordenadores pedagógicos compreendidos, nesta pesquisa, como multiplicadores das novas ações em âmbito escolar .

#### **EXAMES**

Os dados serão obtidos nos encontros formativos com os sujeitos da pesquisa, em formato híbrido (presencial e remoto), que acontecerão quinzenalmente, no período de fevereiro a junho de 2024. As discussões provenientes desses encontros culminarão em reflexões para os desdobramentos desta pesquisa e contribuições para a atuação do coordenador pedagógico na implementação da BNCC. Além dos encontros como procedimento de obtenção de dados, utilizaremos um questionário que informe a caracterização dos sujeitos participantes.

#### **V - RISCOS ESPERADOS**

É assegurado que os dados obtidos serão confidenciais e não haverá identificação dos participantes, garantido o sigilo e o anonimato. Não há desconforto em responder ao questionário sobre a caracterização do sujeito participante, pois existe a opção de não respondê-lo. Caso aceite participar da pesquisa, poderá ficar até o final dos trabalhos ou encerrar a sua participação a qualquer momento. Também é assegurado que não há qualquer relação entre os dados fornecidos para a pesquisa e a sua situação funcional e/ou avaliação profissional, já que você não será identificado. Ressalta-se que as gravações dos encontros não serão divulgadas, permanecendo no arquivo pessoal dos pesquisadores para análise e desenvolvimento de sua pesquisa.

#### **VI- BENEFÍCIOS**

A BNCC é um documento relativamente novo no âmbito escolar homologado em 2017, o que nos permite possibilidades de contribuir, a partir da presente pesquisa, com a sua implementação. Este estudo é um passo para a ampliação do diagnóstico sobre a implementação da BNCC nas escolas de Educação Infantil em um município mineiro. Os resultados também servirão como base para a revisão e reflexão do trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos no município em questão. É também possível que este estudo se estenda para outras instituições de Educação Infantil, particulares ou públicas. Os resultados serão encaminhados aos participantes, contribuindo para o planejamento de propostas de trabalho e incentivando-os a participarem de formações continuadas.

## VI – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Não há previsão de suspensão, considerando-se a metodologia adotada. A pesquisa será encerrada de forma antecipada se nenhum dos convidados concordar em participar ou se os participantes da amostra se negarem a participar dos encontros da pesquisa-formação.

## VII- CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelos pesquisadores e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente Pesquisa.

Visconde do Rio Branco, 19 de março de 2024

---

Nome (legível) / RG

---

Assinatura

### ATENÇÃO!

Sua participação não terá custos nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que porventura ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento, sem nenhuma penalidade e sem perder qualquer benefício. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-Reitoria de Pesquisa, COEP, Caixa Postal 3037. Telefone: 3829-5182.

**Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.**

*No caso de qualquer emergência entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis pelos Telefones (32)99931-9932 (Thaís) / (34) 98848-4888 (Glaucia), ou pelos endereços eletrônicos [thais.paz@estudante.ufla.br](mailto:thais.paz@estudante.ufla.br) / [glauciasignorelli.ufla@gmail.com](mailto:glauciasignorelli.ufla@gmail.com)*