

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC: NARRATIVAS EM DISPUTA

Marlene Oliveira dos Santos¹
Universidade Federal da Bahia

RESUMO

Este artigo aborda o tema da formação de professores e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Busca evidenciar narrativas que estão em disputa no cenário nacional e suas ressonâncias para a formação de professores da Educação Infantil. A argumentação foi construída a partir de análise crítica de documentos da legislação educacional vigente em uma interlocução com referências teóricas do campo da educação. A BNCC está em vigor e o compromisso dos profissionais da educação é interpretar, traduzir e problematizar seu conteúdo, evidenciando suas fragilidades e potências. A proposta da BNCC está correndo o risco de não se efetivar porque o próprio governo brasileiro a inviabilizou com a defesa do estado mínimo e com a adoção de políticas neoliberais e neoconservadoras.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Infantil; BNCC; Narrativas.

TEACHERS TRAINING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION BNCC: NARRATIVES IN DISPUTE

ABSTRACT

This article addresses the theme of teacher training and the National Common Curricular Base (BNCC in its Portuguese acronym). It seeks to show narratives which are in dispute in the national scene and their resonances for teachers training of Early Childhood Education. Argument was built from a critical analysis of documents of the current educational legislation in an interlocution with theoretical references from the education field. BNCC is current and the commitment of education professionals is to interpret, translate and problematize its content, highlighting its weaknesses and strengths. BNCC proposal is running the risk of not becoming effective because the Brazilian government itself made it unfeasible with the defense of the minimal state and with the adoption of neoliberal and neoconservative policies.

Keywords: Teacher training; Child education; BNCC; Narratives.

FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y BNCC: NARRATIVAS EN DISPUTAS

RESUMEN

Este artículo aborda el tema de la formación docente y la Base Nacional Curricular Común (BNCC). Busca mostrar narrativas que están en disputa en el escenario nacional y sus resonancias para la formación de

¹ Doutora em Educação (UFBA). Professora Adjunta (UFBA-Faculdade de Educação), Salvador, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela, Salvador, Bahia, Brasil, CEP: 40110-100. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5894-1298>. E-mail: dossantos.ufba@gmail.com.

docentes de la Educación Infantil. El argumento se construyó a partir del análisis crítico de documentos de la legislación educativa vigente en una interlocución con referencias teóricas del campo de la educación. La BNCC está vigente y el compromiso de los profesionales de la educación es interpretar, traducir y problematizar su contenido, despegando sus debilidades y fortalezas. La propuesta de la BNCC toma el riesgo de fracasar porque el propio gobierno brasileño la hizo inviable con la defensa del Estado mínimo y con la adopción de políticas neoliberales y neoconservadoras.

Palabras clave: Formación de profesores; Educación Infantil; BNCC; Narrativas.

INTRODUÇÃO

A relação entre formação de professores da Educação Infantil e BNCC é complexa e polêmica. No atual contexto político-econômico brasileiro, esse tema se complexifica ainda mais com os desmontes e ataques do atual governo federal à Educação Básica e Superior, com o trançamento de discursos enunciados por diferentes atores, que defendem concepções de educação, sociedade e estado inscritas em campos de conhecimento distintos. Essas diferentes maneiras de compreender a função social da educação, o papel do estado e os modos de organização da sociedade tornam o tema bastante controverso.

A BNCC, desde a sua proposição, elaboração e homologação, vem sendo afetada por interesses, ora explícitos, ora implícitos, vindos de diferentes instituições e segmentos da sociedade. São muitas narrativas em disputa no campo da educação, algumas delas históricas e fortemente marcadas pelos interesses de organizações multilaterais internacionais nas políticas públicas educacionais no Brasil (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2000; DOURADO, 2007; AGUIAR; DOURADO, 2019; CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019).

Na tecitura da BNCC, visualizamos narrativas oriundas de grupos religiosos que defendem concepções conservadoras de educação, família, escola e aprendizagem; de grupos empresariais que compreendem a educação como mercadoria e buscam influenciar as pautas de elaboração de orientações e leis da educação, em diferentes instâncias governamentais, visando a captar recursos públicos para a ampliação de seus lucros; de agentes do governo que defendem a criação de um estado mínimo e a diminuição de investimentos em educação, cultura, saúde, moradia e trabalho, bem como a execução de políticas públicas fundamentadas em princípios econômicos ultraliberais e de cunho religioso que atingem direitos constitucionais e a soberania do

Brasil; de estudantes, professores, gestores e pesquisadores que compreendem a educação como um direito social e um bem cultural e defendem a educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade para todos os brasileiros; e de tantos outros atores que, sem terem seus nomes identificados, influenciam os rumos da educação no cotidiano de suas instituições e, conseqüentemente, a formação de professores da Educação Infantil.

A afirmação de que a BNCC é fundamental para o alcance da qualidade da educação brasileira é recorrente nas diferentes narrativas, mas Silva (2001, p. 20) alerta:

a qualidade já existe – qualidade de vida, qualidade de educação, qualidade de saúde. Mas apenas para alguns. Nesse sentido, qualidade é apenas sinônimo de riqueza e, como riqueza, trata-se de um conceito relacional. Boa e muita qualidade para uns, pouca e má qualidade para outros.

Também é comum encontrar discursos que localizam a BNCC como parte da engrenagem das políticas neoliberais, que têm como finalidade “transformar questões políticas e sociais em técnicas” (SILVA, 2001, p. 18), padronizar currículos e implantar políticas públicas de avaliação de larga escala em todos os níveis de ensino e modalidades da educação, hegemônizar e controlar, cada vez mais, o desempenho escolar de crianças e do trabalho docente.

É importante destacar que, nesses grupos aqui nomeados, também se encontram narrativas dissonantes, pois não existe uniformidade na compreensão de um objeto ou fenômeno social no interior de cada grupo, instituição e/ou governo. São múltiplos discursos que entram em cena, concomitantemente, para defender interesses e disputar concepções, estratégias, instrumentos (LASCOURMES; GALÈS, 2012) e recursos públicos. Esse movimento discursivo, quando realizado de modo ético e dialógico, fortalece os princípios democráticos e da participação popular, mas não é o que se vive no Brasil no momento atual.

O direito à educação, à formação de professores, à realização de pesquisas e à produção de conhecimentos, garantias constitucionais (BRASIL, 1988), encontra-se ameaçado com os atuais projetos implementados pelo governo federal, que sob a justificativa do cumprimento do novo regime fiscal, com o congelamento dos gastos públicos durante 20 anos (Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016) e

em nome de Deus e do Brasil, amplia e agrava a mercantilização, a privatização e a terceirização da educação em todas as suas etapas, níveis e modalidades. O projeto de estado, de sociedade e de educação em andamento resulta de políticas neoliberais e neoconservadoras adotadas pelo governo brasileiro. Nas palavras de Silva (2001, p. 18),

[...] a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra-fetice da retórica neoliberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle e “governo” da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais “governo”.

Diante desse contexto, a BNCC não só se insere no campo de incertezas e provisoriedade, como corre o risco de, antes mesmo de ser implementada, ser modificada para atender promessas eleitorais, interesses ideológicos e cumprir com as exigências do capital especulativo. Trecho do programa de governo² do Presidente eleito, apresentado ao Supremo Tribunal Eleitoral, em 2018, afirma:

Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, *mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas (BOLSONARO, 2018, p. 46, grifos nossos).

Então, como relacionar a formação de professores da Educação Infantil e a BNCC com essa promessa de mudança? Como o anúncio da modificação do texto da Base ainda não se efetivou, e considerando que a BNCC homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017), ainda está em vigor, nossas reflexões são sobre elas.

A BNCC apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais que as crianças devem aprender em sua trajetória escolar, como pode ser visto no trecho abaixo:

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

² As propostas de governo dos candidatos ao cargo de Presidente da República estão disponíveis em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>.

ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017b, p. 7, grifo original).

O direito de aprender inscreve-se em algo muito mais amplo, que é o direito à educação. Colocar em ação uma política pública como a BNCC, focada em aprendizagens essenciais, revela uma visão reducionista da função social da escola e da educação. Restringir a educação a uma de suas dimensões – aprendizagens de conteúdos vinculados a determinados campos de conhecimento – é uma decisão político-pedagógica que afeta os tempos, os ritmos e os modos de cada criança aprender, ser e estar no mundo. Além dos conteúdos indicados previamente para estudo, crianças e professores estabelecem relação e constroem aprendizagens que extrapolam os desenhos curriculares prescritos, pois as experiências de ambos não cabem em nenhum currículo, nem na BNCC. Para a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2015, p. 1-3),

A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contencionais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. [...] se aprender é preciso, é fundamental reafirmar que a educação não se esgota em aprendizagem. E aprendizagem não se esgota em uma lista de conteúdos ou em metas formais, inclui processos individuais e sociais desenvolvidos e vivenciados “ao longo da vida”.

Quando o Estado garante o direito à educação à criança e as condições para o exercício da docência (formação, infraestrutura, materiais, salário, carreira...), as experiências vividas no cotidiano da escola, estruturadas a partir de diretrizes e orientações específicas para a Educação Infantil e de resultados de pesquisas sobre a Educação Infantil, são geradoras de aprendizagens ricas e significativas, tanto para as crianças quanto para os docentes.

Do ponto de vista do planejamento e organização da educação, a BNCC “é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos” (BRASIL, 2017a, p. 5). No primeiro parágrafo do Artigo 5º, consta que

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017a, p. 5, grifos nossos).

O tema da formação de professores está presente na BNCC, pois a intenção do governo é que Base seja a referência para a atualização da proposta pedagógica e curricular da Educação Básica, dos currículos de formação de professores e das políticas de avaliação, como pode ser visto na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), desconsiderando a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), elaborada de modo democrático com a participação de especialistas e pesquisadores de diferentes universidades brasileiras. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, vai na direção contrária à concepção de formação inicial e continuada de professores inscrita na Resolução de 2015. O que se vê no texto da atual Resolução (BRASIL, 2019), é um desdobramento da BNCC vigente, que intenciona incidir nas políticas curriculares e nos currículos dos cursos de formação inicial de professores. Na época em que uma versão da BNC para a Formação de Professores da Educação Básica foi entregue pelo Ministério da Educação ao CNE, em dezembro de 2018, sem que o seu conteúdo fosse amplamente debatido e analisado pela sociedade, o ministro de educação daquela ocasião, Rossieli Soares, afirmou:

Concluimos a discussão sobre quais são os direitos de aprendizagem, as competências e as habilidades essenciais para os nossos alunos na Educação Básica. Agora, precisamos dizer ao Brasil o que é ser um bom professor, quais são as competências e habilidades necessárias para ele, especialmente com foco na prática pedagógica, numa visão mais próxima da sala de aula (BRASIL, 2018a).

Se a formação de um *bom professor* fosse feita a partir de uma lista de competências e habilidades, certamente já teríamos resolvido os problemas da

educação e da aprendizagem das crianças. O cerne da questão não é esse: se não for alterada a distribuição de renda e da riqueza para mudar a estrutura da organização da sociedade brasileira, ainda teremos muitos documentos de caráter mandatório, mas inócuo para a formação dos professores e para a educação das crianças. Sobre essa questão Silva (2001, p. 20) assevera:

As escolas públicas não estão no estado em que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que serve está colocada numa posição de subordinada em relação às relações dominantes de poder.

A formação de um *bom professor*, portanto, não se faz a partir da BNCC, uma proposta justificada do ponto de vista legal (Constituição Federativa do Brasil - CF/1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB/2010a; Conferência Nacional de Educação - CONAE/2014; Plano Nacional de Educação - PNE/2014), mas com uma formação alicerçada em diferentes bases teóricas, de modo que o docente possa compreender os fenômenos sociais e educacionais, em uma perspectiva crítica, contextualizada, transdisciplinar e enraizada no cotidiano da escola, bem como o objeto de sua área de trabalho com profundidade. Professores precisam ter domínio tanto dos fundamentos da educação, das teorias de estado e sociedade, quanto dos campos de conhecimento específicos de cada uma das etapas e modalidades da educação e de suas respectivas metodologias. Além disso, necessitam assumir compromisso social e político com a educação.

No Brasil há um conjunto de orientações e leis que dispõem sobre a formação de professores (BRASIL, 1988; 1996; 2015) e um acervo de conhecimentos produzidos nacionalmente (PIMENTA, 2000; KRAMER, 2005a; 2005b; AMBROSETTI, 2007; CRUZ, 2010; SILVA, 2013; GOMES, 2009; 2018) e em âmbito internacional (ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1992a; 1992b; 1992c; 2002; JOSSO, 2002) que também podem subsidiar as discussões para a formulação de políticas públicas para a formação de professores.

Conforme notícia postada no site do Ministério da Educação - MEC em 19 de dezembro de 2018, o texto da BNC para a Formação de Professores da Educação Básica entregue ao CNE

[...] define dez competências gerais e aponta que a formação inicial e continuada deve ser baseada em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. A dimensão do conhecimento está relacionada ao domínio dos conteúdos. A prática refere-se a saber criar e gerir ambientes de aprendizagem. A terceira dimensão, engajamento, diz respeito ao comprometimento do professor com a aprendizagem e com a interação com os colegas de trabalho, as famílias e a comunidade escolar. Para cada dimensão, estão previstas quatro competências específicas (BRASIL, 2018a).

No texto da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a proposta de formação se baseia em competências, conforme consta no Art. 2º:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 2).

Mais do que BNC para a Formação de Professores com ênfase em competências, o Brasil precisa construir a continuidade de suas políticas públicas, pois os pequenos passos que foram dados no campo da formação de professores da Educação Infantil no Brasil, na primeira década e no início da segunda década do século XXI, com os governos de Lula e de Dilma Rousseff, estão sendo destruídos, sem perspectivas de novas políticas, ações e projetos para os profissionais que já exercem a docência e para aqueles que desejam ingressar no Magistério.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC: RESSONÂNCIAS DO NOVO REGIME FISCAL

Como garantir a formação de professores da Educação Infantil, se estamos sob a égide do novo regime fiscal (BRASIL, 2016), que instituiu o congelamento de gastos públicos por 20 anos no Brasil? O MEC tem feito anúncios frequentes de

contingenciamentos e cortes no orçamento da educação pública. Se colocar a Base em ação era um grande desafio pelas suas concepções apresentadas, agora, sem recursos para formular e executar políticas públicas para a formação de professores, a chance de a BNCC permanecer no papel está mais próxima da realidade do que servir de base para a atualização dos currículos da Educação Básica e da formação de professores, e para garantir as aprendizagens essenciais para as crianças.

A atual conjuntura do país tem dado evidências de que não apresenta essas condições para colocar em ação a BNCC ou qualquer outra política pública que caminhe na direção da diminuição das desigualdades sociais e educacionais. Além disso, a política deve ser “[...] feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

As repercussões da Emenda Constitucional nº 95/2016 para a BNCC e para a formação de professores da Educação Infantil são muitas, dentre elas destacamos: 1) Inviabilidade do Plano Nacional de Educação; 2) Execução de políticas residualistas (educação pobre para os pobres economicamente); 3) As políticas públicas estão se transformando em emendas parlamentares (moeda de troca entre governo e parlamentares); 4) Abertura para atuação do Setor privado empresarial, nacional e internacional no campo da Educação Básica e Superior; 5) Ênfase no desenvolvimento econômico do país, em detrimento das políticas sociais. 6) Retorno de visões conservadoras e retrógradas da educação; 7) Precarização do trabalho docente com o aumento da terceirização e contratação por tempo determinado; 8) Congelamento dos salários; 9) Diminuição da realização de concursos públicos; 10) Criação de diferentes carreiras para o Magistério; 11) Ênfase no controle do trabalho docente por meio de avaliações de desempenho; 12) Reconhecimento do trabalho docente pela bonificação e premiação (meritocracia); 13) Ampliação das políticas de formação, inicial e continuada, na modalidade de educação a distância; e 14) Aumento do número de crianças por professor.

Temos escutado falas recorrentes, em nossas andanças pelo Brasil, de que a responsabilidade pela implementação da BNCC é do professor. Será mesmo que o

professor é responsável por tal ação? Onde fica a responsabilidade do Estado? A qualidade da formação de professores está intrinsecamente relacionada à qualidade das políticas públicas formuladas e executadas pelo Estado. Quando ele tem políticas públicas incipientes e deficitárias para a garantia de uma educação pública de qualidade, não pode responsabilizar o professor pela concretização delas.

O processo de colocar em ação a BNCC nos municípios anda cambaleante, em virtude da conjuntura político-econômica e das visões ideológicas e conservadoras vigentes no país. Visualizamos a necessidade de outras políticas públicas para a formação de professores (inicial e continuada), bem como de políticas de infraestrutura e de compra de materiais e brinquedos específicos para a Educação Infantil; realização de mais concursos públicos para o Magistério; manutenção e ampliação de programas específicos para a Educação Infantil, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE; garantia de salário e carreira digna para os professores; garantia de condições de trabalho (formação, adequação do nº de crianças por professor, salubridade, clima de trabalho, carga horária destinada para estudo, entre outros); estudo crítico da BNCC com todos os profissionais da educação; estudo das diretrizes nacionais, estaduais e municipais para a Educação Infantil e de outros documentos específicos para a educação as crianças de 0 a 6 anos de idade³; levantamento das ações e experiências pedagógicas do municípios (escolas, grupos de crianças) para não criar a sensação de que tudo que foi e vem sendo feito nas instituições de ensino não serve mais com a chegada da BNCC Educação Infantil; criação de grupos de estudo e de trabalho para atualização das Diretrizes Curriculares do município e da proposta pedagógica e curricular das escolas à luz das DCNEB, DCNEI, BNCC e outras fontes.

A Base não se constitui currículo, e tampouco será a única referência para organização do trabalho pedagógico na escola. O professor, para elaborar seus projetos e planos de trabalho, tem à sua disposição diferentes orientações e diretrizes (DCNEB;

³Neste texto, consideramos a faixa etária da Educação Infantil de 0 a 6 anos de idade, pois temos a Resolução nº 02/2018 do Conselho Nacional de Educação - CNE/Câmara de Educação Básica - CEB, que define as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2018b).

DCNEI; DCNEF⁴), conhecimentos produzidos em nível nacional e internacional, bem como os saberes e experiências dos próprios docentes, das crianças e de suas famílias.

A Base como a referência para a formação dos professores é insuficiente para a construção dos saberes necessários à docência na Educação Infantil. O professor, por exemplo, para compreender as concepções de Educação Infantil, criança, infância, currículo e o significado dos conceitos presentes em cada campo de experiência e direito de aprendizagem, faz seus estudos em diferentes áreas de conhecimento.

A formação continuada é um direito do professor, e quando alinhada a outras políticas públicas, torna-se uma estratégia estruturante para o avanço da consolidação da identidade docente, do fortalecimento da proposta pedagógica e curricular da escola, da qualidade da prática pedagógica e da aprendizagem das crianças (GOMES, 2009).

Referimo-nos à formação continuada como política institucional que acontece, de modo sistemático e contínuo, após e/ou concomitantemente à formação inicial do professor. É responsabilidade do poder público organizar e promover ações formativas, em pequenos e grandes grupos de professores, para o estudo, a reflexão, a sistematização de aprendizagens construídas e a socialização de conhecimentos, a partir das experiências educativas com as crianças, do saber-fazer docente e de resultados de pesquisas do campo da Educação Infantil.

A formação continuada não pode ser uma responsabilidade exclusiva do professor. O poder público deve garantir a formação continuada dos professores, não apenas porque é uma obrigação que está na legislação, nos contratos de trabalho, nos planos de cargos e salários, mas porque é um direito do professor continuar suas incursões formativas em seu exercício profissional. A fonte primária que deve inspirar as ações formativas são as experiências educativas do coletivo de professores/crianças da instituição. As experiências educativas, com toda a sua complexidade e riqueza, são textos que precisam ser lidos, interpretados e reconstruídos no cotidiano da escola.

É na escola, contexto privilegiado para a formação continuada (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2020), que o professor consolida sua autonomia intelectual

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

e seu papel de produtor de conhecimento. O professor da Educação Infantil vem saindo do lugar que lhe foi atribuído durante muitos anos, de consumidor do conhecimento produzido por outrem, para o lugar de quem também produz conhecimento, a partir de suas experiências educativas e de seus estudos. Produzir conhecimento empodera o professor, consolida sua identidade profissional, amplia suas possibilidades de diálogo com seus pares e com a sociedade, eleva o nível de valorização e reconhecimento profissional e tira suas histórias de vida e de formação da invisibilidade.

Nesse sentido, os processos formativos apresentam-se como possibilidade concreta de valorizar e de incorporar os saberes e as experiências pessoais e profissionais dos professores da Educação Infantil, de conhecer e ressignificar os conhecimentos já produzidos pela humanidade. Não será o treinamento para o uso da BNCC no cotidiano da escola que substituirá a formação continuada dos docentes na perspectiva que defendemos.

Acreditamos que a formação continuada com foco nos percursos formativos do professor apresenta-se como possibilidade de valorizar a singularidade, a experiência, e de trazer para o palco vozes, histórias, culturas, fatos dessas pessoas-profissionais que possuem práticas, saberes, desejos, indignações, e que, pouco a pouco, estão sendo ouvidas e levadas em consideração no planejamento dos processos formativos e na formulação de políticas públicas para formação de professores.

Os municípios estão desenvolvendo ações formativas para colocar a BNCC em ação sem o apoio do MEC. Este, por sua vez, tem ampliado a terceirização de suas competências no campo da formação de professores, passando para fundações e institutos privados, que atuam na educação, a tarefa de assessorar as secretarias de educação e de realizar a formação continuada dos profissionais da educação, desconsiderando a tradição e o importante papel das universidades públicas na produção de conhecimento e na formação de professores.

Notamos, nas atuais políticas do MEC, o afastamento das universidades nas discussões referentes à formação de professores e a outras temáticas estruturantes do campo da educação. Os interlocutores do atual governo para assuntos educacionais são os empresários da educação, os gestores e técnicos de institutos e fundações de

grandes corporações financeiras. São eles, a partir de seus interesses exclusivamente mercadológicos e econômicos, que têm dado o tom e o rumo da política pública para a educação brasileira.

É importante destacar que o processo de colocar a Base em ação também tem desencadeado, em alguns municípios, oportunidades de encontro entre os profissionais da educação, os gestores e a comunidade local para o estudo sobre a educação e o currículo da Educação Infantil, extrapolando o que propõe a BNCC. A formação de professores da Educação Infantil é uma importante estratégia para a ampliação, o aprofundamento dos conhecimentos já construídos, bem como para a elaboração de novos conhecimentos e para a consolidação de políticas e diretrizes pedagógicas.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (art. 7º):

O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

- I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;
- III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de Educação Básica (BRASIL, 2015, p. 7).

Além dessas indicações feitas pela Resolução supracitada, apontamos algumas premissas fundamentais para projetar-vivenciar processos formativos com professores da Educação Infantil: 1) Escutar as narrativas dos professores sobre o seu saber-fazer; 2) Reconhecer a prática como um contexto-texto que precisa ser estudado; 3) Alinhar os processos formativos com a proposta pedagógica e curricular (da escola - da rede de ensino - da universidade); 4) Elaborar perguntas (problemas) para serem investigadas por professores da mesma escola e/ou de escolas diferentes, para serem compreendidas em pequenos e grandes grupos; e 5) Escolher temáticas que possibilitem aprofundar os estudos e ampliar os conhecimentos. É necessário estudar um tema de cada vez, não ter pressa, pois formação e pressa não combinam. Ninguém

se torna professor em um ano. Tornar-se professor resulta de seus processos formativos e de suas incursões e experiências vividas no cotidiano. É no encontro desse profissional com outros sujeitos (crianças e adultos) em instituições educacionais, movimentos sociais e sindicatos que o professor também se torna professor.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BNCC NO CONTEXTO DAS DCNEI

No Brasil, historicamente, a sobreposição de orientações, diretrizes e leis é comum. Antes do tempo necessário para o estudo e a apropriação do conteúdo de cada política pública, pelos professores, já se apresentam outras orientações e documentos. Um exemplo foi o que aconteceu com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), postas pela Resolução CNE/CEB, nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que, antes de terem sido traduzidas, apropriadas e postas em prática pelos professores e gestores da educação, quase perdeu o seu protagonismo com a chegada da BNCC nas discussões sobre currículo.

As DCNEI apresentam princípios, pressupostos e concepções para o desenho de uma proposta pedagógica e curricular, mas deixam lacunas no que diz respeito às orientações para o trabalho pedagógico. Decifrar o que está posto em cada um dos artigos, incisos e parágrafos nas DCNEI e compreender que ali está o que se quer para a Educação Infantil como currículo não pode ser um compromisso exclusivo do professor. Para as DCNEI chegarem até a escola, ou melhor, até os professores e serem por eles experienciadas com as crianças e suas famílias, é necessário que o poder público promova a formulação e a execução de políticas públicas de formação de professores, alinhadas com o que está proposto nas DCNEI. Essa é uma responsabilidade do governo. Não basta distribuir o documento escrito, pois ele pode chegar à escola ou à Secretaria de Educação e ficar estacionado em armários e prateleiras.

As universidades, os movimentos sociais e outras entidades do terceiro setor da área de educação podem colaborar com processos formativos como interlocutores e colaboradores do governo, mas não como fomentadores de propostas de formação, como temos assistido nos últimos anos. As iniciativas de formação continuada de professores para a Educação Infantil propostas pelo governo federal até o ano de 2016,

ainda que restritas, foram fundamentais para os professores que trabalhavam em creches e pré-escolas. Portanto, a concretização do que está nas DCNEI, no cotidiano das escolas de Educação Infantil como desenho curricular, poderá se efetivar mais rapidamente mediante uma política pública abrangente, intensa, sistemática e contínua de formação de professores e com a elaboração de orientações complementares às Diretrizes. É importante que a política de formação continuada seja executada aliada a outras políticas públicas de financiamento, infraestrutura, aquisição de equipamentos, insumos e mobiliários, brinquedos e toda a materialidade necessária para o desenvolvimento integral da criança.

Visualizamos as DCNEI como desenho curricular que pode ter outras temáticas acrescidas, de acordo com as singularidades de cada região, município, escola e grupo de crianças. As DCNEI apresentam concepções (criança, currículo, proposta pedagógica, professor) basilares para a organização da ação pedagógica e para a elaboração de políticas públicas e diretrizes no âmbito dos estados, do distrito federal e dos municípios, bem como a elaboração de desenhos de propostas pedagógicas e curriculares das escolas de Educação Infantil.

Até aqui, a Educação Infantil nunca teve um currículo nacional prescrito como uma política de estado no Brasil. O que se tem formulado e sancionado são orientações e diretrizes curriculares nacionais pedagógicas, sendo estas últimas de caráter obrigatório. Cada unidade da federação tem autonomia para definir suas orientações e diretrizes, desde que estejam alinhadas com o que foi promulgado pelos órgãos executivos nacionais da educação. Do mesmo modo, cada escola também tem autonomia para a elaboração de seu desenho de proposta pedagógica e curricular.

O tema do currículo da/na Educação Infantil potencializou-se, de modo mais (in)tenso, com a proposição da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, que incluiu a Educação Infantil. A indicação da elaboração de uma Base Nacional Curricular Comum está presente na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210 (BRASIL, 1988); na LDBEN nº 9394/1996, em seu art. 26 (BRASIL, 1996); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB de 2010, em seu art. 14 (BRASIL, 2010a); no documento final da Conferência Nacional de Educação - CONAE de 2010, Eixo

IV – Proposições e Estratégias 2 e 2.4 (BRASIL, 2010b); e no Plano Nacional de Educação - PNE de 2014, Estratégias 1.9 e 7.1 (BRASIL, 2014). Inicialmente, a proposição de uma Base Nacional Curricular Comum estava prevista apenas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, como pode ser visto nos textos da Constituição Federal e do documento da CONAE, mas a Educação Infantil foi incluída nos textos da DCNEB e do PNE porque ela é a primeira etapa da Educação Básica.

A proposição de uma BNCC para a Educação Infantil partiu, inicialmente, das concepções e princípios das atuais DCNEI, mas ainda não existe consenso (e talvez não existirá) sobre a proposição de uma base nacional comum curricular para essa etapa da Educação Básica. Os interesses e a complexidade do tema mostram que, nesse debate, o que está em jogo não é apenas a construção de uma Base Nacional Comum para o currículo da Educação Infantil, mas a defesa de um determinado projeto de sociedade e de educação para as crianças brasileiras de 0 a 6 anos de idade.

Conforme consta no texto da BNCC (BRASIL, 2017b), o que está sendo proposto para a Educação infantil não é o currículo para essa etapa da Educação Básica, mas aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas por todas as instituições de Educação Infantil em seus desenhos curriculares. A parte comum do currículo representa 60% do que deverá constar no desenho curricular, e os 40% restante serão destinados à parte diversificada. Um ponto que consideramos crítico na BNCC Educação Infantil é a possibilidade dessa base comum se tornar o parâmetro de referência para a avaliação da qualidade da educação e dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos de idade. Se o básico representa 60% do que será proposto no currículo, certamente os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem comuns, vinculados a esse percentual, é que serão considerados pelas políticas públicas como parâmetros para avaliação da qualidade da educação. Na nossa interpretação, esse é um dos problemas da BNCC Educação Infantil, pois ela, mesmo sendo apresentada como uma Base Comum, aponta para a padronização do desempenho escolar das crianças e para o controle do trabalho dos professores e gestores. A BNCC, tal como foi elaborada e está sendo colocada em ação, não se sustenta em uma nação que tem um projeto de estado, para a educação de seus

cidadãos, frágil e submisso às políticas neoliberais e neoconservadoras globais e locais. É fato que os professores e gestores necessitam de orientações e diretrizes para a organização do trabalho pedagógico e dos processos de gestão educacional, mas a BNCC tenderá a ser mais um documento escrito para a Educação Básica brasileira do que a referência inspiradora para a prática pedagógica.

A articulação entre as DCNEI e a BNCC para a Educação Infantil ainda precisa ser posta no centro do debate para que não se corra o risco de, ao invés de fortalecer a identidade da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, esgarçá-la, como já temos indícios, com a apresentação de projetos vindos tanto de setores público e privado quanto do Congresso Nacional brasileiro. A BNCC pode ser uma proposta para atender mais aos interesses de setores privados da educação do que propriamente aos professores e gestores da Educação Infantil.

A Educação Infantil está na BNCC mais como estratégia política para assegurar sua institucionalização no âmbito das competências do estado e ser reconhecida, de fato, como primeira etapa da Educação Básica, do que como um avanço importante, do ponto de vista pedagógico, para a Educação Infantil. O avanço da qualidade da Educação Infantil, no plano pedagógico, pode ter interfaces com que o está proposto na Base Nacional Comum Curricular, mas no Brasil, políticas públicas estratégicas para o desenvolvimento da educação, como aquelas de financiamento, formação de professores (inicial e continuada), infraestrutura, materiais e equipamentos, brinquedos, salário e carreira docente ainda não foram efetivadas plenamente, e no contexto político-econômico atual, com o contingenciamento dos gastos públicos, ainda teremos muitas décadas pela frente para fazer o que não foi feito ou para reparar o que foi feito de modo insuficiente e descontínuo na Educação Infantil (SANTOS, 2017).

Relendo um texto de Apple (2006), intitulado Reflexões sobre neoliberalismo, neoconservadorismo e currículo, não conseguimos deixá-lo fora dessa discussão sobre as mudanças curriculares na Educação Infantil e BNCC. Seus argumentos são muito atuais e potentes para uma análise crítica dessa proposta. O primeiro deles diz respeito à tão propagada crise da educação e à falta de qualidade da educação, o que justifica, inclusive, a proposição da BNCC. Apple (2006, p. 13), logo no primeiro parágrafo, afirma:

“A crise educacional é real – especialmente para os pobres e oprimidos”. De fato, para a educação das crianças da elite brasileira não se ouve falar em crise, pelo menos a mídia não noticia. A falta de vagas nas creches e a baixa qualidade da educação ofertada para as crianças, por exemplo, atingem diretamente a população de baixa renda, e não os grupos mais abastados da sociedade brasileira. Essa crise educacional que atinge os filhos das famílias empobrecidas pelas políticas neoliberais e neoconservadoras é real e histórica no Brasil. Como os governos brasileiros sempre adiaram seus compromissos com a garantia efetiva de uma Educação Infantil pública de qualidade para todas as crianças, essa crise tem se tornado objeto de disputa entre grupos econômicos, brasileiros e estrangeiros, preocupados com a educação e seus problemas. Esses grupos têm apresentado projetos, por meio de suas fundações sociais, que prometem resolver a crise educacional, os problemas de não-aprendizagem das crianças e a falta de qualidade da educação brasileira. Eles têm conseguido influenciar as decisões governamentais, com seus lobbys no Congresso Nacional e em setores estratégicos do governo, tanto no campo do currículo como em outras áreas da educação, como alerta Goodson (2007, p. 247):

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer iniciativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras.

A oficialização das chamadas parcerias público-privadas e a privatização de determinados segmentos da educação, como políticas do atual governo, retiram do Estado, cada vez mais, a responsabilidade da garantia de uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade para todas as crianças. Cada parceria público-privada firmada pelo poder público com o setor privado significa o anúncio da falência do Estado como ente responsável pela garantia dos direitos constitucionais dos cidadãos. O que esses grupos preocupados pretendem na educação brasileira, além da transformação da educação em mercadoria, é:

- a) ampliar e fortalecer suas alianças com o poder público, objetivando captar recursos financeiros da educação pública para a educação privada, inclusive para o segmento da Educação Infantil;
- b) influenciar a formulação de leis, políticas públicas e a tomada de decisões estratégicas para a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, incluindo a BNCC, com a defesa de uma educação conservadora, retrógrada e privatista; e
- c) comercializar seus produtos (assessorias, livros didáticos, sistemas apostilados...) junto ao poder público, como forma de diversificar seus negócios e ampliar seus lucros.

A educação, como um bem social que toda criança tem o direito de acessar, passa a ser negociada e vendida a grupos econômicos, quase sempre com valores exorbitantes para justificar a *qualidade* dos serviços educacionais ofertados para o poder público.

Outro argumento trazido por Apple (2006, p. 14) é que as

Políticas neoliberais e neoconservadoras criam condições piores, não melhores, em termos de carga de trabalho, pressão e falta de recursos para os educadores que trabalham nas escolas que hoje estão sofrendo ataques incessantes.

Considerando que a proposta da BNCC está inserida nesse contexto de políticas neoliberais e neoconservadoras, ela pouco ou nada melhorará as condições de trabalho dos professores da Educação Infantil. Como afirmou Apple (2006), a carga horária, os trâmites burocráticos, a pressão e a falta de recursos se intensificarão e os resultados serão pouco alterados.

O último argumento do autor é que, “nas políticas curriculares que emanam desses movimentos conservadores, nem os subalternos nem os professores têm voz significativa” (APPLE; BURAS, 2006 apud APPLE, 2006, p. 15). Em outras palavras, as narrativas dos professores terão cada vez menos eco e importância na formulação dessas políticas. Essa tendência é crescente, e já pode ser notada em diversas situações em nosso país, como a criação de leis e de outros artifícios legais que inibem a participação dos professores, não apenas nas discussões relacionadas ao currículo, mas

em relação às suas condições de trabalho e carreira profissional. A criminalização das ações dos movimentos sindicais e sociais, o cerceamento do direito de greve do professor e de outros trabalhadores, com o corte dos salários, são exemplos disso.

Essa visão emanada dessas políticas curriculares propostas por gestores públicos, grupos e movimentos conservadores não atingem só os professores, como dito acima, mas afetam também as crianças que já têm sido, historicamente, pouco escutadas, e que, nessa visão, permanecem no lugar de objeto, e não de um sujeito que fala, pensa e expressa pontos de vista com suas múltiplas linguagens.

A proposição de uma BNCC não se justifica apenas porque existe uma legislação educacional que determina que ela seja formulada. É preciso fazer uma leitura crítica ampliada e contextualizada para que se compreenda a sua verdadeira finalidade, pois as disputas e os interesses de grupos econômicos e de movimentos conservadores são anteriores, inclusive, à elaboração das leis que propõem a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular.

Por mais que exista um currículo prescrito, normatizado pelo Estado, ao adentrar a escola de Educação Infantil e o campo de ação das professoras e das crianças em forma de documento normativo, ele se apresenta como uma carta de intenções, nem sempre compatível com os interesses, necessidades e potencialidades de quem está na escola. As ações de cada sujeito são marcadas por aspectos sociais, políticos, econômicos, espaciais e culturais de uma sociedade, de uma época e de um grupo humano. Por isso, extrapolam o pretendido e dão outro tom ao que se intencionou como currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os anos 1990 vem se tentando ampliar e consolidar políticas públicas para a formação de professores da Educação Infantil. A descontinuidade das políticas públicas, marca da gestão pública presente nas diferentes esferas de governo, tem impedido o avanço na consolidação de um projeto de formação de professores, conforme prevê o conjunto de orientações e leis que dispomos no campo da Educação Infantil no Brasil. Além desse caráter de descontinuidade, as concepções de formação de professores presentes nas políticas também apresentam marcas de princípios

neoliberais, o que impede o avanço nesse campo para o desenvolvimento profissional dos professores. A atualização dos paradigmas da formação de professores da Educação Infantil no Brasil é uma tarefa urgente, que precisa ser construída também com uma escuta sensível daqueles que estão todos os dias na escola com as crianças, produzindo conhecimentos sobre a Educação Infantil e suas múltiplas dimensões.

Sabemos que não basta atribuir à BNCC o caráter normativo, como um dispositivo legal que precisa ser inserido em cada proposta pedagógica e curricular: é necessário que as condições de trabalho e de aprendizagem sejam asseguradas no cotidiano de cada escola, de cada grupo de crianças. Ainda, essas condições devem ser garantidas pelo Estado e não pelos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

A BNCC é mais um documento, dentre tantos que já existem, de caráter obrigatório, homologado pelo Conselho Nacional de Educação, que pretende ser referência para formulação e/ou atualização das políticas públicas, das orientações, das diretrizes, dos processos formativos, das propostas pedagógicas e curriculares, dos projetos e planos de trabalho do docente para/com as crianças. Todavia, os processos de tradução e interpretação das políticas públicas pelos sujeitos que estão no cotidiano das escolas e das redes de educação atualizam e recriam o texto das políticas, dando outros sentidos para elas.

A proposta da BNCC está correndo o risco de não se efetivar porque o próprio governo brasileiro a inviabilizou com a defesa do estado mínimo e com a adoção de políticas neoliberais e neoconservadoras. Reiteramos que a base para uma formação de qualidade passa, primeiro, pela escuta dos professores, pelo financiamento da educação, pela garantia das condições de trabalho, de carreira, e plano de cargos e salários.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 21 set. 2019.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de Educação Infantil.** 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GTo8-3027-Int.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2007.

APPLE, Michael. Reflexões sobre neoliberalismo, neoconservadorismo e currículo. **Revista Pátio**, ano 10, n. 37, Fev./Abril, Porto Alegre, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular.** 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2019.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias.** Tradução Janete Bridon. Ponto Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOLSONARO, Jair. **O caminho da Prosperidade: Proposta de Plano de Governo.** 2018. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010a.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010b. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação.** Documento Final. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 02 mai. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum.** Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Brasília, 2017b.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **Formação de professores será norteada pelas regras da BNCC.** 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 09 de outubro de 2018b.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98311-rceb002-18/file>>. Acesso em: 02 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República - Casa Civil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEB. **Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEB. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017a.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEB. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada -. Brasília, 2015.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso: 21 set. 2019.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Novas perspectivas na formação de professores da Educação Infantil.** XV ENDIPE “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais”. Belo Horizonte, abril de 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

- GOMES, Marineide de O. (Org.). **Formação de professores na Educação Infantil: conquistas e realidades**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2018.
- GOMES, Marineide de O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005a.
- KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In.: MACHADO, Maria Lucia (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005b.
- LASCOUMES, Pierre; GALÉS, Patrick Le. A Ação pública abordada pelos seus instrumentos. **R. Pós Ci. Soc.** v.9, n.18, jul/dez. 2012.
- NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.
- NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992c.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.
- NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992a.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Marlene Oliveira dos. **“Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra**. Tese de Doutorado em educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- SILVA, I. de O. e. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. In: BRASIL/MEC/SED. **Docência na Educação Infantil**. Salto para o futuro. Ano 23, boletim 10 jun. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In.: GENTILLI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 9-29.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

HISTÓRICO

Submetido: 26 de Jul. de 2022.

Aprovado: 01 de Set. de 2022.

Publicado: 27 de Dez. de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

Santos. M. O. *Formação de professores da educação infantil e BNCC: narrativas em disputa*. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022.