

A BNCC da educação infantil: implicações na formação continuada de professores

BNCC of the Early childhood education: implications for the continuing education of teachers

La BNCC de la educación infantil: implicaciones en la formación continua de profesores

Adrinelly Lemes Nogueira¹

 <https://orcid.org/0000-0002-0311-0737>

Maria Célia Borges²

 <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

Resumo: A BNCC passou a nortear toda a Educação Básica das diferentes regiões do Brasil, sendo referência para a construção dos currículos e das formações de professores. O presente texto tem como objetivo refletir sobre a BNCC da Educação Infantil e suas implicações na formação continuada de professores. Realizamos uma pesquisa qualitativa e buscamos subsídios para a presente análise na realização de uma pesquisa bibliográfica. Nos fundamentamos em autores como Hypolito (2019), Imbernón (2009), Freire (1996), entre outros. Pelas análises empreendidas no espaço deste texto, podemos compreender, pelas diferentes pesquisas que vêm sendo realizadas após esses quatro anos, que o documento negligencia diversos aspectos da Educação Infantil e tem alicerçado um modelo formativo e avaliativo das crianças, professores e da escola como um todo, um modelo engessado, técnico, na busca por eficiência e exclusão das minorias.

Palavras-chave: Currículo. Crianças. Formação de Professores.

Abstract: BNCC started to guide all Basic Education in the different regions of Brazil and the development of curricula and teacher training are based on it. This text aims to reflect on the document BNCC of Early Childhood Education and its implications for the continuing education of teachers. Our study is a qualitative research and looked for subsidies for the analysis in the accomplishment of a bibliographical research, based on authors such as Hypolito (2019), Imbernón (2009), Freire (1996), among others. Based on the analyzes of the different researches that have been carried out after these four years, we understand that the document neglects several aspects of Early Childhood Education. It has founded a formative model to assess children, teachers and the school as a whole as it is a fixed, technical model in the search for efficiency and the exclusion of minorities.

Keywords: Curriculum. Children. Teacher Training.

¹ Doutora em Educação. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Uberaba-MG. E-mail: adrinelly@hotmail.com

² Pós Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia, FAGED. E-mail: marcelbor@gmail.com

Resumen: La BNCC pasó a orientar toda la Educación Básica de las diferentes regiones de Brasil, siendo referencia para la construcción de los currículos y de la formación de profesores. El presente texto tiene como objetivo reflexionar sobre la BNCC de la Educación infantil y sus implicaciones en la formación continua de profesores. Realizamos una investigación cualitativa y buscamos subsidios para el presente análisis en la realización de una investigación bibliográfica. Nos fundamentamos en autores como Hypolito (2019), Imbernón (2009), Freire (1996), entre otros. Por los análisis empleados en los espacios de este texto, podemos comprender, por las diferentes investigaciones que vienen siendo realizadas luego de estos cuatro años, que el documento negligencia diversos aspectos de la Educación infantil y ha fundado un modelo formativo y evaluativo en los niños, profesores y en la escuela como un todo, un modelo rígido, técnico, que busca la eficiencia y la exclusión de las minorías.

Palabras-clave: Reanudar. Niños. Formación de Profesores.

Introdução

A necessidade da estruturação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para orientar os currículos da Educação Básica tem sido discutida nos diferentes espaços desde a Constituição Federal de 1988. Porém, apenas em 1996 tem-se um embasamento legal para sua constituição com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/1996), em seu art. 26. A versão preliminar da BNCC foi divulgada no ano de 2015, quando foi aberta a contribuições, e, posteriormente, em maio de 2016, foi lançada uma nova versão na qual foram feitas alterações profundas para a Educação Infantil e que tem norteado as diferentes instituições escolares públicas e privadas que atendem a este nível de ensino.

No que tange ao Ministério da Educação (MEC), contrariando todo o movimento de discussão, uma terceira versão do documento foi elaborada e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Ao longo do ano de 2017 o CNE promoveu audiências públicas regionais com o objetivo de colher sugestões; porém, não tiveram retorno. Posteriormente, em 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que homologou a implantação do documento, a ser respeitado em toda a Educação Básica das redes públicas e privadas, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais.

Ao longo de mais de quatro anos de sua efetivação, o modelo curricular expresso tem nos mostrado, cada dia mais, como tem sido pautado na concepção de “competências”, referenciado nos ideários neoliberais. Tratando-se da BNCC da Educação Infantil, esta tem sido direcionada por práticas que desconsideram a indissociabilidade entre o cuidar e educar e as especificidades dessa faixa etária, ainda relacionando a formação dos professores a algo meramente técnico. Nosso objetivo nesse texto é refletir sobre a BNCC da Educação Infantil e suas implicações para a formação continuada de professores.

Realizamos uma pesquisa qualitativa e buscamos subsídios para a presente análise na realização de uma pesquisa bibliográfica na qual “[...] a resposta que será buscada está nos livros, artigos,

teses, dissertações e ainda, com o advento da internet, muitos dados poderão ser buscados na rede [...]” (GARCIA, 2016, p.293). Revisitamos as fontes de estudo sobre a temática escolhida, a fim de analisá-las e usá-las como aporte teórico do presente estudo³. Nos fundamentamos em autores como Hypolito (2019), Imbernón (2009), Freire (1996), entre outros.

Nesse sentido, para orientar epistemologicamente a realização deste trabalho, optamos pela abordagem dialética. Justificamos, assim, a opção pela perspectiva dialética por ela nos permitir conhecer os mais variados elementos que envolvem a formação continuada dos professores e reconhecer as totalidades em que ela está efetivamente articulada, pois o “[...] pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, gradualmente e com esforço, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o “tecido” de cada totalidade, que dão “vida” a cada totalidade” (KONDER, 2008, p.43-44). Buscamos compreender as entrelinhas e analisar as vozes de múltiplos autores sobre a temática.

Visando atender ao objetivo delineado, este texto tem a seguinte organização: primeiramente apresentamos a trajetória histórica da construção e efetivação da BNCC (2017). Posteriormente discutimos as implicações e diretrizes da BNCC para a Educação Infantil e, em um terceiro momento, refletimos acerca das suas implicações para a formação continuada de professores, finalizando com considerações acerca da temática em estudo.

A trajetória da Base Nacional Comum Curricular

Historicamente a noção de uma *Base Comum Nacional* começa a ser articulada no final dos anos de 1970, durante o movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores. Em 1980, nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril, ocorreu a I Conferência Brasileira de Educação em São Paulo e nela foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura que se transformou “em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) [...] e, em 1990, transformou-se na atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação)” (SAVIANI, MARIN, 2007, p.1).

Desde a Constituição Federal - CF de 1988, tem-se falado sobre a construção de uma BNCC, mas, apenas em 1996, com a LDB (nº.9394/1996), em seu art. 26 tem-se um embasamento legal para sua constituição no sistema educacional brasileiro. Neste diploma legislativo foi afirmado que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma BNCC “[...] a ser complementada, em cada sistema de ensino, e em cada estabelecimento escolar, por uma parte

³ O presente artigo possui recortes de uma tese de doutorado defendida em uma universidade pública federal.

diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, p.11).

Discussões acerca da sua instituição ocorreram em 2010, quando diversos setores da educação discutiram o Plano Nacional de Educação (PNE). Posteriormente, em 2016, durante o golpe do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, alterou-se o PNE, incluindo que a BNCC fosse aprovada pelo Congresso Nacional, e não pelo CNE. No entanto, esse projeto foi arquivado.

Segundo Campos e Durlí (2020, p.255) “[...] com o golpe jurídico-parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e a consequente reestruturação do governo, apenas em abril de 2017 o Conselho recebeu o documento da BNCC, ou seja, uma terceira versão, com modificações substanciais com relação às duas versões anteriores [...]”. E a BNCC acabou sendo definida por um novo CNE composto por vários membros alinhados ao Governo Temer, articulando-se interesses e propósitos do Movimento pela Base e o Todos pela Educação, conforme Barbosa, Silveira e Soares (2019).

Conforme Albino e Silva (2019, p.142-143), “o texto da BNCC pouco contemplou as vozes discentes e as experiências concretas já desenvolvidas nas escolas brasileiras. Os conhecimentos, habilidades e competências a serem ensinados a alunos brasileiros foram estabelecidos sem a participação efetiva dos maiores interessados”. A BNCC, que posteriormente passaria a amparar todo o ensino da Educação Básica, evidenciou que na estrutura governamental mercantilista as vozes que devem ser ouvidas são as mais silenciadas.

A ascensão de um governo de corte fortemente conservador, aliada ao aprofundamento de uma política fiscal de forte restrição orçamentária, praticamente colocou fim às iniciativas que estavam em curso [...] (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019, p.182). Logo aconteceu a discussão acerca da base nacional como parte do plano; porém, sua homologação só ocorreu em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, como um normativo, com aprendizagens essenciais que devem ser implementadas nos sistemas de ensino de toda a Educação Básica (BRASIL, 2017b).

A BNCC foi efetivada para os sistemas educacionais brasileiros, mas foi homologada arraigada nos ideais neoliberais: “a base vem cobrir o interesse em beneficiar grupos empresariais que têm na educação pública um mote para auferir lucros” (SANTOS; MACEDO, 2021, p.4). As escolas passaram a elaborar seus currículos, com uma parte comum e outra diversificada, de acordo com as peculiaridades locais e regionais, segundo o documento normativo (BRASIL, 2017a).

Assim,

nesse contexto local e global que a reforma curricular BNCC foi constituída, com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito

definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação. (HYPOLITO, 2019, p.194).

O que se deseja ressaltar é que a efetivação da BNCC nesses padrões é resultado de uma política mercantilista e a BNCC é declarada como referência para as escolas públicas e privadas, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para a construção dos currículos, das formações de professores, da avaliação e recursos didáticos (BRASIL, 2017b).

Amparando-nos em Hypolito (2019), compreendemos que a BNCC visa melhorar a qualidade do ensino que, para o governo neoliberal, é atrelada aos altos escores nas avaliações. Exemplo disso é a busca por altos índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo Hypolito, essa visão distorcida desencadeia processos de *accountability*⁴ e responsabilização sobre os professores

a fim de que a “sociedade” possa verificar o mais próximo possível do tempo real qual é o desempenho da educação de seus filhos. Para que essa dinâmica seja verdadeira, é necessário e imprescindível que coexista com tais ações um sistema amplo de avaliação, o que pode ser denominado sistema de avaliação em larga escala. Atualmente modelos de provas e avaliações desse tipo tornaram-se quase uma regra para estados e municípios, embora haja um sistema bastante complexo já organizado em nível federal (HYPOLITO, 2019, p.195).

Diante desse processo de cobranças e sistemas de avaliações de larga escala, nas instituições escolares o trabalho do gerente é justamente propagar o ideário de responsabilização docente pois, nessa perspectiva de organização centrada nas pessoas, é preciso executar com excelência devendo o líder “incentivar a equipe a ter um compromisso coletivo de ser sempre melhor. O líder também incute o discurso da responsabilização (*accountability*) de cada um que é medida pelo resultado das metas alcançadas, vinculando-o a incentivos financeiros” (LEITE, 2013, p.678).

Nesse contexto, o trabalho do gerente envolve “[...] incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização [...] busca incutir performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p.545). Esse discurso gerencial é incentivado por meio de instrumentos oficiais e pela mídia, e os professores passam a ser cobrados intensivamente pelas notas dos seus alunos.

⁴ “Em termos de *accountability*, tanto no sentido de responsabilização como de prestação de contas, os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de avaliações com consequências [...] (HYPOLITO, 2019, p.189)”.

Dessa forma, o discurso gerencial se propaga no âmbito educacional e o trabalho do gestor, agora denominado gerente, é de “cobrar, cada vez mais, resultados e rendimentos estabelecidos por organismos governamentais e não governamentais para medirem a produtividade das escolas” (SILVA, 2017, p.6-7). As preocupações centrais dessas formulações são o aumento da produtividade, as melhores notas nas avaliações e índices escolares, bem como o controle dos professores na busca por melhores índices e o cumprimento do documento normativo.

O posicionamento contrário ao documento parte do entendimento que “[...] a metodologia pela qual ela foi construída considera o curto prazo para o aprofundamento dos debates acerca do seu conteúdo e suas consequências para o campo educacional, incluindo a formação de professores” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p.82). Compreendemos que a construção e a homologação da BNCC ocorreram em meio a um período tortuoso para a educação, pois medidas alinhadas ao setor privatista estavam sendo executadas e diversos cortes orçamentários estavam em curso, delegando um papel secundário à educação.

Logo, por ser cunhada em meio a esse período, e por considerar os pressupostos dos setores que se preocupam unicamente com a formação de competências e bons resultados em avaliações de larga escola, a BNCC torna-se um instrumento de elevação das desigualdades sociais, visto que

a discussão de um currículo para a educação infantil vem ao longo de nossa história trazendo as marcas da desigualdade. Ora quando propõe um currículo compensatório das carências culturais das crianças das classes populares, ou quando promove a antecipação da escolarização, apesar das/os pesquisadoras/as da área apresentarem dados sobre a inadequação de submeter as crianças aos processos de ensino escolar precocemente (SANTOS; MACEDO, 2021, p.3).

Dentro dessa ótica, modelos internacionais têm sido incorporados aos programas de formação continuada de professores, com o objetivo de tornar este momento apenas espaço do “como fazer”, um complemento da formação inicial para que os professores estejam preparados para lidar com as dificuldades de sala de aula. A formação continuada seria uma maneira rápida, e barata, de prepará-los para a busca por bons resultados nas avaliações escolares internas e externas, visto que dependem destas a qualidade da educação para o governo centralizador e mercadológico que tem governado o sistema educacional.

Na próxima seção refletimos sobre a BNCC da Educação Infantil, trazendo como o documento é organizado e os empecilhos que dele decorrem.

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) têm caráter mandatário na Educação Infantil e todas as instituições devem observar o que está nela disposto. Por outro lado, a BNCC (BRASIL, 2017a) é um documento subordinado às DCNEI, informação que não está clara no documento normativo, conforme Pereira (2020).

Autores têm apontado que as DCNEI (BRASIL, 2009) deveriam ser mais exploradas na Educação Infantil, pois trazem os “princípios básicos do trabalho pedagógico na educação infantil sem ser prescritivo e coloca a criança no centro do processo educativo, sem dissociar o educar do cuidar e trazendo como eixos estruturantes as interações e brincadeiras” (SANTOS; MACEDO, 2021, p.2).

Por outro lado, a BNCC para a Educação Infantil indica os princípios éticos, políticos e estéticos na configuração dos projetos político-pedagógicos das instituições e denota serem seis os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças brasileiras: conviver; brincar; participar; explorar; comunicar; e conhecer-se (BRASIL, 2017a). Sua sistematização ocorre por meio de campos de experiência que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017a, p.40).

Os campos de experiência são os seguintes: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017a). Tais campos são explicados brevemente e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária são especificados. No documento ressalta-se que “a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e, no máximo, até o início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017b, p.11). Entretanto, quatro anos após sua efetivação, muitas adequações ainda precisam ser realizadas nos diferentes espaços escolares.

Analisando mais a fundo o documento, é evidente que o “[...] o texto da base traz seis direitos e cinco campos de conhecimento que precisam ser pensados de forma transdisciplinar, pois não possibilitam a articulação entre interações, brincadeiras e os desejos das crianças” (MONTEIRO, CASTRO, HERNECK, 2018, p.210). Buscando conhecer melhor as implicações que dela decorrem para a Educação Infantil, partimos para análises de autores sobre seu conteúdo.

Na primeira versão do documento em 2015, os autores Campos, Barbosa (2015), ressaltam que “[...] o que pauta a base curricular da educação básica são as avaliações externas e, de modo similar, o trabalho do professor é direcionado pelo mercado editorial, via a adoção dos livros didáticos contendo os conteúdos para as provas” (CAMPOS, BARBOSA, 2015, p.358).

Dentro dessa perspectiva “o empresariado fatia o mercado responsável por vender ao Estado a gestão das unidades educacionais, o material pedagógico (apostilas, livros, jogos, softwares, etc.) e a “necessária” formação das/os professores e tudo mais que inventarem” (SANTOS; MACEDO, 2021, p.4). É um mercado baseado em um planejamento rígido, em uma formação continuada meramente para a formação de professores capazes de atingir as metas da Educação Infantil. Vale ressaltar que a compra de materiais didáticos formulados segundo a BNCC visa aumentar os lucros das grandes empresas que, muitas vezes, desconsideram as peculiaridades das crianças.

Além desses aspectos, conforme Campos, Barbosa (2015), o documento em sua primeira versão trazia outros riscos à Educação Infantil, quais sejam: podia ser um indicador de formas de avaliação; não dividia suas orientações entre creche e pré-escola; muitas prefeituras não tinham equipe pedagógica específica para a Educação Infantil; redes conveniadas que nem sempre tinham apoio técnico das secretarias municipais; não conseguia fazer uma efetiva articulação com os anos iniciais do ensino fundamental; e ainda parecia considerar, em certos momentos, a criança como uma tábula rasa ao entrar na escola (CAMPOS, BARBOSA, 2015).

Analisando a última versão, fica evidente que muitos desses riscos ainda persistem. Vejamos que

a análise detalhada da BNCC indica mudanças estruturais e de conteúdo, na definição dos direitos a serem garantidos a todas as crianças, adolescentes e jovens. Observa-se um esvanecimento quanto à formulação de direitos constitucionais, sendo retirados/omitidos pressupostos importantes na segunda, terceira e quarta versões no documento. Se o pressuposto de uma visão empresarial já estava anunciado desde a primeira versão, mantendo-se um campo de disputas políticas, a terceira e quarta versões da BNCC assumem como eixo a noção de competência (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 83).

Conforme os autores citados anteriormente, a noção de competência agora aparece com a organização do que a criança deverá aprender, com o controle do trabalho docente, bem como o código alfanumérico usado na identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem, servindo de controle e abrangendo a condição de uma avaliação objetiva da criança e do professor. Os autores relatam que a base mantém uma relação direta com as políticas de controle do Estado, privatizando o espaço público e tornando a Educação Infantil mercadoria por avaliar as crianças desde a Educação Infantil, bem como avaliar os professores e controlar sua formação e a dos gestores. Logo, tira a autonomia didático-pedagógica docente, favorecendo o planejamento rígido e o apostilamento, e ainda a venda e distribuição de materiais didáticos pré-concebidos (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

Percebemos que a BNCC é outro elemento estruturante das ideias neoliberais na educação. Diante das leituras realizadas em relação à Educação Infantil, fica evidente que ela tem propagado ideias atreladas às habilidades que devem ser atingidas em uma faixa etária específica e utiliza um falso discurso que incentiva interações e brincadeiras, mas delimita os passos a serem seguidos e as habilidades a serem desenvolvidas.

Ao discutir os campos de experiência da BNCC, Pereira (2020) ressalta que quando o documento aborda

[...] objetivos de aprendizagem para cada “campo de experiência”, ele retira a centralidade do planejamento na criança e coloca sobre os conteúdos de aprendizagem. As rotinas, atividades, experiências e aprendizagens passam, assim, a ter como ponto de partida aquela lista de objetivos, afastando-se do conhecimento das individualizadas, potencialidades, necessidades e desejos das crianças (PEREIRA, 2020, p.83).

Tem-se o entendimento que “as experiências são consideradas tanto como suportes para as aprendizagens infantis, evocando situações de aprendizagens previamente organizadas pelos adultos/professores e, ao mesmo tempo, expressam também resultados das aprendizagens, previamente previstos” (CAMPOS; DURLI, 2020, p.259). Conforme as autoras anteriormente citadas, busca-se o desenvolvimento integral das crianças, mas “[...] o que vemos são alguns “campos de experiências” serem priorizados em detrimento de outros, não por acaso exatamente aqueles considerados mais vinculados e preparatórios para a alfabetização e o conhecimento matemático” (CAMPOS; DURLI, 2020, p.264).

Outro aspecto ressaltado é que na terceira versão há “uma perda enorme na discussão de princípios e de premissas que valorizassem a criança e seus direitos, para sustentar a discussão dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem [...]” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p.84). Desta forma, conforme os autores, essa versão de um lado delega a gestores e professores a determinação de todo conhecimento a ser posto à disposição das crianças e, de modo contraditório, acredita-se que estas tendem a “assimilar naturalmente” o que está proposto.

Conforme Barbosa; Silveira; Soares (2019), os direitos fogem à lógica da divisão e sequenciação do projeto educativo por idades, a que se resumiu o texto da BNCC-EI, ao tratar dos objetivos de aprendizagem e ainda das crianças do nascimento aos 18 meses como “bebês”. Isso pode ocasionar uma discriminação no atendimento destas crianças e, ao considerar como “crianças bem pequenas” as de 19 meses a 3 anos e 11 meses e “crianças pequenas”, com idade de 4 anos a 5 anos e 11 meses “[...] não corresponde ao que elas de fato são, já que não podem ser analisadas pelo tamanho, em escala. Além disso, as crianças de seis anos ficaram fora dessa classificação. O que seriam elas? “Crianças

grandes”?” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p.85-86). Segundo os autores supracitados, essas divisões são um retrocesso em vista do atendimento das crianças de zero a seis anos em tempo integral.

Outros pontos que discutem é que ao tratar os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de um modo segmentado, a BNCC da Educação Infantil se aproxima de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças. A BNCC tem padronizado e alinhado práticas, exigindo o mesmo da formação inicial e continuada de professores (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

Ao controlar o trabalho educativo, por meio de testes para medir as capacidades infantis, os processos de aprendizagem acabam sendo relegados a segundo plano. Ainda com a divisão rígida das idades, retorna ao cenário educativo a ideia de etapas de aprendizagem e de desenvolvimento, promovendo-se a sequenciação de conteúdos/objetivos (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

Percebemos, assim, que a Educação Infantil tem sofrido várias limitações advindas da BNCC, pois o documento não alude à diversidade de infâncias e o ensino especial, enfatiza a cisão creche e pré-escola, bem como a seriação de atividades elencadas por idade de modo compartimentado. A categorização de crianças de até 18 meses como “bebês” as destitui da titulação “crianças” e não existe a ausência da premissa fundamental da educação infantil, ou seja, a indissociabilidade entre o cuidar e educar.

As inúmeras medidas contrárias à qualidade da educação nos indicam que nesse

[...] século XXI entramos de marcha à ré na história da educação das crianças de zero a cinco anos. Ou seja, a falta de financiamento público e o aumento das instituições filantrópicas, nos leva de volta a uma educação assistencialista para atendimento de crianças de zero a três anos. E, quando se trata de crianças de quatro a cinco anos, há um retorno à educação compensatória, centrada na antecipação da escolarização (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p. 275).

A BNCC já está sendo executada nos municípios. Os planos municipais têm adicionado suas segmentações ao ensino público municipal. No entanto, não podemos estranhar que professores busquem, como uma saga, uma formação que os capacite a entender esse processo que devem seguir, a fim de organizarem atividades alinhadas à BNCC. Como sabemos, a BNCC tem caráter normativo e, assim, todos os setores educacionais devem tê-la como amparo.

Ao analisarem as quatro versões da BNCC Educação Infantil, Campos e Durlí (2020) compreenderam que as concepções que orientam o documento são atreladas a uma concepção tecnicista de currículo e de educação. Cabe o alerta que “regra geral, a definição de um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural, pois algumas vozes calarão e outras poderão ser ensurdecidas. Pode-se caminhar para um empobrecimento curricular” (HYPOLITO, 2019, p.195).

Corroborar-se com o entendimento de que

a BNCC, com seus códigos, tabelas e divisões etárias esdrúxulas reduz o dia a dia nas creches e pré-escolas ao cumprimento de metas educacionais que não coadunam com um currículo construído coletivamente e em relação com as culturas infantis. Muito pelo contrário, invisibiliza as relações e interações. (SANTOS; MACEDO, 2021, p.8).

Cabe a nós acharmos espaço em meio a essas diretrizes que nos permitam desenhar uma Educação Infantil que considere suas crianças, em sua totalidade, enquanto seres humanos que aprendem e ensinam. Na próxima seção refletimos sobre a formação continuada de professores frente à BNCC da Educação Infantil.

A formação continuada de professores e a BNCC da Educação Infantil

No trabalho com as crianças pequenas o professor deve buscar ser polivalente e responsável pelo desenvolvimento global das crianças, buscando trabalhar com conteúdo de diversas áreas; por isso, é importante que ele busque uma formação inicial de qualidade e aperfeiçoamento constante, estando apto para novas demandas que surgem no cotidiano escolar, segundo os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 1998).

O professor deve ter uma formação sólida que ampare a execução e o planejamento de atividades, em relação à formação de professores para Educação Infantil, como dispõe a LDB, Lei nº 9394/1996, em seu título VI, artigos 61 a 67, acerca dos profissionais da educação e a formação docente para atuar na educação básica. Segundo o Art. 62, “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.26)”.

A LDB, Lei nº 9394/96, define como inicial, pedagógico e contínuo os três campos de formação no âmbito do magistério e, segundo eles, os sistemas de ensino deverão valorizar os profissionais da educação e assegurar-lhes, por meio dos estatutos e planos de carreira, o aperfeiçoamento profissional continuado.

A nova redação dada ao Art. 62 da LDB, Lei nº 9394/96, em seu § 8º, determina que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a BNCC, dando abertura ao “mercado educacional” da formação para as universidades privadas “[...] e às fundações educacionais do segmento empresarial e outras organizações sociais para que possam oferecer cursos de nível superior, sem quaisquer dos requisitos necessários exigidos das Universidades, como carreira, formação e pesquisa científica” (FREITAS, 2020, p.2). Conforme a mesma autora, o CNE deixa claro que está em sintonia com proposições de caráter tecnicista e praticista, “[...] retirando das

universidades a possibilidade de formação solidamente constituída no campo das ciências da educação e das ciências pedagógicas” (FREITAS, 2020, p.2).

Podemos compreender que a formação continuada de professores da Educação Básica também tem sido negativamente impactada pelas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) e vem se perdendo em meio aos pressupostos do mercado educacional porque às vezes é deixada de lado e, por outras vezes, aparece atrelada a aspectos de compensação.

Diante de todo o percurso de idas e vindas em busca de uma promulgação que atendesse apenas aos critérios do mercado, e que a voz da sociedade fosse mais uma vez silenciada, e ainda diante da leitura da BNC-Formação, é perceptível que temos hoje uma estratégia “[...] que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas, sim, para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.681).

Assim como Bazzo; Scheibe (2019) ressaltam, compreendemos que devemos combater publicamente a BNC-Formação (BRASIL, 2019), recentemente homologada, pois seus pressupostos descaracterizam a formação docente que vem sendo defendida historicamente, sendo incompatíveis com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, principalmente em relação à “[...] articulação orgânica que esta faz entre formação e valorização dos profissionais da educação, enfatizando de forma inaugural a importância da formação continuada desses profissionais. Este último aspecto foi, inclusive, postergado pela nova legislação” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.682).

Em 26 de outubro de 2020 foi homologado o Parecer nº 14/2020, instituindo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”, dando à formação continuada papel de complementaridade da formação inicial, e não de articulação.

Percebe-se que a homologação deste documento tem como objetivo primordial tornar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica o momento de preparação destes educadores para lidar e implementar eficientemente a BNCC porque o documento não leva em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, mas os vê como técnicos que auxiliam na implantação da BNCC nas diferentes instituições escolares.

A BNCC surge como instrumento para melhorar a qualidade de ensino das diferentes instituições escolares de Educação Básica, numa visão fragmentada e tecnicista do processo de ensinar e aprender. Buscando preparar os professores

a BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.673).

A BNCC surge como uma opção barata para os setores privatistas, que poderão alavancar suas riquezas por meio da produção de materiais didáticos e de programas de formação inicial e continuada. Indo ao encontro das discussões aqui empreendidas, devemos nos lembrar que quando Temer assumiu a presidência em 2016, anunciou medidas para recuperar o desenvolvimento do país por meio de um documento denominado “Uma Ponte para o Futuro”, cuja cartilha segue um viés neoliberal e defende o Estado Mínimo “[...] que regula o menos possível as relações do mercado e que se ocupa de atrair investidores, apostando na esfera social como mais um nicho econômico a ser explorado: reformar a metodologia de dotação orçamentária; reformar a Previdência [...]” (ANADON; GONÇALVES, 2018, p. 47).

O documento

[...] contesta o tamanho excessivo do Estado em termos de comprometimento com políticas sociais desde a Constituição de 1988. Entende que a vinculação orçamentária para áreas fundamentais, prevista na Carta Magna, tornou-se excessiva e defende uma reforma que possibilite autonomia do Parlamento para, a cada ano, repensar as dotações de despesas. A perspectiva é controlar programas e projetos nas áreas sociais a partir de avaliações constantes, que possam sinalizar aos representantes das casas legislativas a pertinência da distribuição dos recursos da União. Segundo os proponentes da cartilha orientadora, isso garantiria uma melhor aplicação da receita do país e, conseqüentemente, uma maior responsabilidade por parte dos gestores no campo da saúde, da educação e das políticas sociais de toda ordem (ANADON; GONÇALVES, 2018, p. 47).

Nessa conjuntura de responsabilização que decai sobre gestores da educação, da saúde, e das políticas sociais de toda ordem, a BNCC torna-se o ápice das medidas neoliberais na educação, direcionada segundo avaliações constantes para o aluno, o professor e a gestão, buscando atingir índices cada vez maiores. Nesse contexto, a formação continuada ganha papel determinante e, conforme o documento, a União deve rever as formações inicial e continuada, buscando alinhá-las à BNCC (BRASIL, 2017).

A BNCC surge “[...] financiada e fabricada por grupos políticos ligados à acumulação de lucro por meio de venda de cursos de formação e de livros alinhados à sua proposta” (PEREIRA, 2020, p.75).

Todavia, entendemos que não se deve oferecer “ingredientes” aos professores como a forma que devem conduzir o seu trabalho pois, apenas os professores que estão na prática, como sujeitos do processo didático-pedagógico, que atuam no cotidiano das salas de aulas, é que sabem de suas reais necessidades.

As expectativas de aprendizagem descritas em detalhe pelo documento assumem a grande função de que, caso seja acompanhado pela sociedade, a partir do regime de colaboração, faça o país avançar. O princípio da objetividade parece ter força para a redução das desigualdades educacionais, ou seja, éramos atrasados porque não tínhamos uma descrição de competências a serem alcançadas pelos alunos (ALBINO; SILVA, 2019, p. 142-143).

O contexto neoconservador em que se encontra o país reitera que a BNCC é mais uma forma de controlar os professores, que serão avaliados pelo sucesso, ou fracasso dos seus alunos e ainda terão sua formação realizada a partir de receitas que invadem as universidades. Visando reduzir desigualdades sociais e educacionais, os professores devem ser competentes para conseguirem auxiliar seus alunos na busca por habilidades que os tornem competentes e, para atingir tal fim, existe a descrição de objetivos, direitos, ações que devem ser seguidas durante as aulas.

Conjeturamos, desse modo, os motivos da BNCC representar um retrocesso na educação. Ameaças aos projetos educacionais democráticos, a forma como a BNCC vem sendo implementada, e o discurso da mídia, por meio de propagandas governamentais, têm sido mecanismos de persuasão sobre as pessoas pois ela é um processo de participação social a uma suposta igualdade de oportunidades educacionais (CÁSSIO, 2018). Mas, contrário a essas propostas, temos um guia para aferir o trabalho do professor e buscar alavancar as avaliações de larga escala para que o país tenha “qualidade na educação”.

Neste cenário

a BNCC é um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente que mobiliza retrocessos que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito à formação docente crítica, emancipada dos trabalhadores da educação, do exercício à autonomia docente mediante aos processos de trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante realidade concreta (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019, p. 101-102)

Os autores anteriormente citados também afirmam que a BNCC é baseada num discurso ideológico que declara que a qualidade da educação só é alcançada caso os alunos alcancem determinadas habilidades que devem ser desenvolvidas com o auxílio de professores competentes, pois os alunos serão avaliados em testes padronizados. Para tanto, impõe que as instituições de ensino superior organizem seus currículos. Para preparar os professores para essas demandas, a BNCC “[...] parece delimitar, restringir e retirar a autonomia dos professores em construir seus planos de

ensino, como se fossem incapazes de pensar outros conhecimentos importantes ao aprendizado dos estudantes” (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019, p.103).

É evidente que “a política educacional brasileira hoje articula-se organicamente à produção do trabalhador para o capital e, por consequência, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de mão de obra [...]” (EVANGELISTA, 2016, p.5). Persuadir os professores de que a culpa pelos maus resultados obtidos pertence somente a eles, é transformá-los em técnicos desiludidos de sua profissão, fazendo com que assumam propostas de mudanças que não condizem com a realidade e dificuldades por eles vivenciadas, mas, sim, pelo potencial produtivista que possuem. Portanto, todos os setores educacionais são remodelados para atenderem às demandas externas e os professores *in loco* são os técnicos propensores dessa nova vertente.

No que se refere ao trabalho docente, “a BNCC tem uma estrutura discricionária e invasiva do trabalho docente. É evidente a compreensão de manual detalhado em torno das competências e habilidades, subposicionando o professor a um executor de tarefas pedagógicas” (ALBINO; SILVA, 2019, p.143).

Diante desses dados, podemos entender que, infelizmente, muitos professores se auto avaliam e culpam-se pelos resultados impostos que não conseguiram alcançar. Podemos afirmar que “[...] é inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal” (SANTOS, 2004, p.1153). Apenas um olhar crítico é capaz de ter esse entendimento; caso contrário, as vozes entoadas continuarão sendo aquelas que responsabilizam os professores pelas mazelas educacionais.

Ao longo de quatro anos de implementação da BNCC, diversos retrocessos têm sido nítidos, dentre eles prescrições, livros didáticos, formações descontextualizadas, avaliações e cobranças em todas as esferas da educação. O cenário é desolador. Compreendemos ser relevante que a discussão sobre os objetivos e o papel da BNCC faça parte dos cursos de formação continuada de professores e os capacite a ter um olhar crítico sobre os problemas de ordem econômica, social e institucional.

Precisamos estar alertas e continuar lutando por uma agenda democrática e inclusiva no campo da educação e, ao discutirmos sobre a formação continuada de professores, devemos continuar lutando para que este momento se torne significativo e de desenvolvimento para os professores. Os professores devem ter consciência de que somos seres inacabados, assim como Freire (1996) nos ensina: “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 1996, p.31).

Barbosa; Silveira e Soares (2019) nos trazem alertas relativos a como os objetivos de aprendizagem são descritos na BNCC, o que pode levar professores a compreenderem a Educação Infantil como preparatória para os objetivos da primeira etapa do ensino fundamental, e que

[...] Essa forma de sequenciar as etapas pode conduzir a uma perda da noção de totalidade do processo, sequenciando-se o conhecimento de modo cartesiano, induzindo à noção de que na creche se pode aceitar leigos no lugar dos professores e que a formação ao nível do ensino superior é desnecessária, mantendo-se, ademais, a formação continuada como apenas atualização pragmática, centrada no “como fazer”, isto é, em uma ótica puramente instrumental (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 86).

A formação continuada para professores da Educação Infantil não é algo instrumental e não deve ficar centrada no “como fazer”. Assim, como Pereira (2020) afirma, é preciso que todas as escolas e todos os professores estejam atentos aos conceitos apresentados, mas não interpretados, que a BNCC traz durante a organização do currículo, do planejamento de formação continuada dos professores.

A docência na BNCC é atrelada ao discurso de responsabilização, comprometendo os docentes com resultados dos alunos e “[...] embora possa parecer sedutor o discurso do protagonismo docente como garantidor da qualidade na educação, devemos desconstruir esse discurso e indagar que outros sujeitos, instituições e dimensões são importantes no processo do educar para além de ensinar” (FRANGELLA; DIAS, 2018, p.14). Dentro dessa perspectiva, é preciso que todos se atentem aos falsos discursos e imposições que chegam até os professores. É preciso questionar e entender as entrelinhas.

Ainda devemos nos alertar para o fato que “muitos países lançam, literalmente, os poucos recursos destinados à capacitação do professorado, ao grande lixo da inutilidade. Paradoxalmente há muita formação e poucas mudanças” (IMBERNÓN, 2009, p.34). Para o autor, isso ocorre porque existe predominância de políticas que oferecem “[...] com afincos e entusiasmos uma formação transmissora e uniforme, com o domínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe (IMBERNÓN, 2009, p.34-35).

Contrária a essas concepções, compreendemos que os professores devem estar em constante formação, sendo continuamente preparados para lidar com as dificuldades e os novos entendimentos das suas crianças, desenvolvendo atividades inovadoras que partam do cuidar/educar/brincar. O professor que participa de formação continuada pode

[...] explicar o que acontece, quais são as suas necessidades, quais são os seus problemas etc., vai assumindo que não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas por outros como muitas vezes o habituaram, mas sim que pode participar ativa e criticamente, a partir e no próprio contexto educativo, num

processo formativo mais dinâmico e, claro, mais flexível e em que os colegas têm os mesmos princípios ou similares [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 65).

A formação continuada deve permitir que o professor participe ativa e criticamente de sua formação, sendo autor do seu processo formativo e compreendendo que sua realidade está permeada de contradições. Ela deve ser espaço para as vozes de todos, precisa ter significado para os sujeitos ali presentes, para que eles possam internalizar aprendizagens transcorridas naquele espaço; e, a partir delas, que eles consigam mudar suas rotinas e encontrar soluções para suas dificuldades.

O projeto de formação continuada, constante nos documentos, determina ao professor o papel de apenas tarefeiro. Como reflexo dessa situação, é importante que os professores compreendam o que está por trás dessas novas exigências em relação à docência e, assim, se conscientizem de como essas cobranças a descaracterizam, por serem ligadas ao sistema de produção vigente. Devem também entender que a formação continuada é espaço de reflexão, de troca de experiências, de construção de conhecimento.

Considerações finais

A presente discussão teve como objetivo refletir sobre a BNCC da Educação Infantil e suas implicações para a formação continuada de professores. De acordo com as discussões aqui empreendidas, compreendemos que durante a elaboração da BNCC a opinião de especialistas do governo foi privilegiada em detrimento dos ideais da sociedade. Assim, ela ganhou destaque nessa nova política de formação docente e deveria ser respeitada ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Nela existe uma concepção atrelada a ensinar os professores a fazer, enquanto a formação continuada é centrada em cursos aligeirados e sem significado para os professores.

Ao longo deste texto, exploramos como a BNCC da Educação Infantil foi organizada para as diferentes instituições escolares como documento normativo. Apesar do discurso propalado pela mídia em 2017, e após sua aprovação, vale relatar que o documento é mais um instrumento visando a qualidade da educação, com uma parte diversificada, de acordo com as características locais e regionais, para organizar e dar mais coerência ao sistema educacional. Podemos compreender que os currículos das instituições de educação infantil, a formação inicial e continuada dos professores, os sistemas de avaliação e os materiais didáticos têm sido fundamentados em ideias não condizentes com essa busca por qualidade.

Pelas análises empreendidas no espaço deste texto, podemos compreender, por meio de diferentes pesquisas que vêm sendo realizadas após esses quatro anos, que o documento negligencia diversos aspectos da Educação Infantil e tem alicerçado um modelo formativo e avaliativo das crianças,

professores e das instituições de educação infantil como um todo. Enfim, um modelo engessado, técnico, na busca por eficiência e exclusão das minorias. Para finalizar, cabe reafirmar que os fóruns, movimentos sociais, educadores e a sociedade devem lutar constantemente para encontrarem brechas visando superar essa visão de competências, privatização e mercantilização da educação e da vida.

Referências

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>

ANADON, S. B.; GONÇALVES, S. da R. V. Uma ponte para o Futuro: (des)continuidades nas políticas de formação de professores. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 35-57, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8181>. Acesso em: 28 set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227145>

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/979/pdf>. Acesso em: 03 maio. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 30 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para

a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção I, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 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, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://www.bsgestaopublica.com.br/resolucacne2>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. **CNE/CP n° Parecer 14/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Portaria n° 882, de 23 de outubro de 2020 - DOU 26/10/2020, Edição 205, Seção I, Página 57. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-882-de-23-de-outubro-de-2020-284736247>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017**. 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. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNC e educação infantil. Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/585/659>. Acesso em: 01 maio. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.585>

CAMPOS, R. de F.; DURLI, Z. BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: é ou não é currículo?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/campos-durli.pdf> Acesso em: 14 abr. 2022. DOI:<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.14>

CAMPOS, R. de F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. 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://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962>. Acesso em: 09 maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.962>

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. da; DELBONI, T. M. G. F. A Base Nacional Comum Curricular e a produção Biopolítica da Educação como formação de Capital Humano. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27679>. Acesso em: 10 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p481-503>

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, 2018. Disponível em:

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, e-20389.016, 2023. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887/pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.887>.

COSTA, M. da C. dos S.; FARIAS, M. C. G. de; SOUZA, M. B. de S. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p.91-120, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665>. Acesso e: 10 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>

EVANGELISTA, E. da O. Faces da tragédia docente no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., 2016, [s.]. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

FRANGELLA, R. de C. P.; DIAS, R. E. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, 22(1):7-15, janeiro-março 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01>. Acesso em: 10 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14785>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, H. C. L. de. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**. Visconde da Graça. 2020, v.4, nº 1, p.1-3. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/viewFile/1711/1328>. Acesso em: 05 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1-3.1711>

GARCIA, E. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA VERSUS REVISÃO BIBLIOGRÁFICA- uma discussão necessária. **Revista Línguas e Letras**, v. 17, n. 35 (2016). Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/13193>. Acesso em: 30 mar. 2020.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/995/pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuele. São Paulo: Cortez, 2009.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 23). Disponível em: <http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Konder,%20Leandro/O%20que%20e%20dialetrica.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

LEITE, V. F. A. Garantir o direito à educação sob a lógica performática: um estudo na Escola de Leitores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 673-689, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189128924012.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.10223>

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723820422019255/pdf>. Acesso em: 09 maio 2020.

MONTEIRO, C. C.; CASTRO, L. de O.; HERNECK, H. R. O SILENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1 (1 sem. 2018). Disponível: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/17787/13760>. Acesso em: 08 maio de 2020.

PEREIRA, F. H. CAMPO DE EXPERIÊNCIA E A BNCC: um olhar crítico. **Revista Zero-a-seis**. v. 22, N. 41 (2020). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 14 abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73>

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**. [online]. Campinas, v. 25, n.89, p.1145-1157. 2004. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000400004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 16 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400004>

SANTOS, S. E.; MACEDO, E. E. de. BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A URGÊNCIA DE RESISTÊNCIAS. **Debates em Educação**. v.13, nº. 33, set./dez.2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12694/9326>. Acesso em: 14 abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p1-14>

SAVIANI, D.; MARIN, J. A. Pedagogia. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.130, Jan./Apr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100002. Acesso em: 04 maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100002>

SILVA, E. C. da. Controle e regulação na formação continuada de professores na escola. 2017. [S.l.] In: SEMIEDU 2017: Educação, Diversidades Culturais, Sujeitos e Saberes. 2017. **Anais [...]** [S.l.]: Semiedu, 2017. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/ufg_ifmt_artigo_meb_anais_semiedu2017_ma.emilia_carminha.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

Recebido: 28/04/2022
Aceito: 02/12/2022

Received: 04/28/2022
Accepted: 12/02/2022

Recibido: 28/04/2022
Aceptado: 02/12/2022

