

POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise crítica da BNC das Licenciaturas

CURRICULAR POLICY FOR TEACHER TRAINING IN CHILDHOOD EDUCATION AND FUNDAMENTAL EDUCATION: a critical analysis of the BNC of Licenciaturas

Adriana Regina de Jesus Santos¹

Angélica Lyra de Araújo²

João Fernando de Araújo³

<http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v6i4.534>

RESUMO: O texto objetiva compreender o conceito de infância e criança bem como tenciona ainda refletir sobre a formação de professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sob a perspectiva das políticas curriculares voltadas a formação de professor. A metodologia adotada terá como base a abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como parâmetro a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP). Destaca-se a relevância de estudos e debates sobre este tema, sobretudo na defesa da indissociabilidade teoria e prática para melhoria da qualidade da formação de professores, compreendidos como um direito fundamental à educação. Os resultados apontam que a BNCFD traz alguns retrocessos para a formação docente, uma vez que pauta-se numa perspectiva tecnicista de competências e habilidades.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Licenciatura. Formação de Professores.

ABSTRACT: The text aims to understand the concept of childhood and children as well as intends to reflect on the training of teachers who work in early childhood education and early years of elementary school from the perspective of curricular policies aimed at teacher training. The adopted methodology will be based on the qualitative approach, developed through a bibliographic and documentary research, having as parameter the Common National Base for the Formation of Teachers of Basic Education (BNCFP). The relevance of studies and debates on this topic is highlighted, especially in the defense of the inseparable theory and practice for improving the quality of teacher training, understood as a fundamental right to education. The results show that

¹ Graduação e Pedagogia. Especialização em Sociologia. Mestrado em Educação pela UEPG. Doutorado em Educação pela PUC-São Paulo. Pós-Doutorado pela Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Lider do Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo, Formação e Trabalho Docente.

² Doutora em Ciências Sociais. Docente do Programa de Mestrado em Rede de Sociologia da Universidade Estadual de Londrina. Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina. Contato: lyradearaujo@gmail.com

³ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-Campus de Jacarezinho). Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti- FEATI. Contato: joaofernandojbt@hotmail.com

the BNCFD brings some setbacks to teacher training, since it is based on a technicist perspective of competences and abilities.

Key-words: Curriculum Policies. Graduation. Teacher training.

1. INTRODUÇÃO

A reflexão proposta neste estudo visa problematizar aspectos relacionados à Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) no que tange a formação de professores da educação infantil e do ensino fundamental. Justifica-se o estudo dessa normativa por se tratar de um eixo norteador importante para a formação inicial e continuada de professores, visto que ela altera significativamente os programas formativos, principalmente o curso de Pedagogia, pois o condiciona a ofertar uma a formação docente mais aligeirada, bem como, dá ênfase nos conteúdos tendo como parâmetro princípios baseados na competência e habilidade.

Tais mudanças ressignificam as relações entre universidade e educação básica, licenciatura e bacharelado, estágio e práticas de ensino, relação teoria e prática incidindo diretamente nos processos de regulamentação e precarização do trabalho docente. Isso posto, por meio do aporte teórico bibliográfico, o texto apresenta uma análise crítica da BNCFP, com o intuito de desnudar as atuais políticas curriculares de formação de docentes, revelando os retrocessos deste processo.

O presente artigo objetiva compreender as concepções de criança e infância no contexto das políticas curriculares para a Formação de Professores a fim de identificar as implicações destas no campo formativo de docentes para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para tanto, tendo como base a abordagem qualitativa, a metodologia utilizada desenvolveu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, cujos pressupostos teóricos versam sobre os retrocessos no campo político nacional e seus impactos nos processos de atuação e formação e regulamentação da profissão docente.

Destarte, para uma melhor compreensão, abordaremos neste ensaio teórico: o conceito e o contexto de infância e criança, a perspectiva de política curricular no campo da formação de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como recorte teórico a Resolução CNE/CP N. 02-2015 e a BNCFP de 2019, e por fim destacar os desafios acerca da formação docente a fim de pensar em estratégias que contribuam para a ressignificação dos sistemas educacionais, das políticas/práticas curriculares e dos processos de formação inicial e continuada de professores/as.

2. INFÂNCIA E CRIANÇA: COMO DEFINI-LAS?

Não é de hoje que a infância e a criança têm sido tomadas como objetos de estudos em pesquisas na área da Educação. Isso pelo fato da infância ser uma etapa crucial na vida do sujeito, pois é nela que a criança receberá da sociedade e das instituições sociais que frequentar, as primeiras orientações para sua formação enquanto cidadão. É já na infância que a criança entrará em contato com a cultura historicamente elaborada pelo conjunto dos homens e mulheres e iniciará um processo de humanização que perdurará por toda a sua vida.

A história nos revela, no entanto, que nem sempre a infância e a criança foram valorizadas e tiveram suas importâncias reconhecidas. Os primeiros séculos foram extremamente hostis às crianças. O período da infância era marcado como um período de deficiência, assim, a criança era considerada, por conta da sua baixa estatura e dependência, um ser deficiente. Havia ainda uma representação da criança como um ser pecaminoso, não merecedor de cuidados nem da proteção divina (ARIEËS, 1981; SILVA, 2017).

Os estudos de Silva (2017), nos indicam que essas concepções só foram alteradas a partir do século XII, quando a forte influência religiosa no que se refere a devoção ao Menino Jesus, possibilitou perceber as infâncias e a criança como algo não pecaminoso, deficiente.

Os séculos XVI e XVII, segundo os estudos de Ariès (1981) e Frota (2007), esboçam uma concepção de infâncias e criança centrada na inocência e na fragilidade infantil. Ainda sem sua devida importância, a criança e a infância permaneciam não sendo consideradas importantes. Os escritos de Ariès (1981) inferem que até o século XIX, não havia ainda um sentimento de infância, não havia um olhar atencioso para a criança e sua fase de desenvolvimento. Frota (2007, p. 151) nos esclarece que antes do século XIX,

[...] as crianças eram tratadas como adultos em miniatura ou pequenos adultos. Os cuidados especiais que elas recebiam, quando os recebiam, eram reservados apenas aos primeiros anos de vida, e aos que eram mais bem localizados social e financeiramente. A partir dos três ou quatro anos, as crianças já participavam das mesmas atividades dos adultos, inclusive orgias, enforcamentos públicos, trabalhos forçados nos campos ou em locais insalubres, além de serem alvos de todos os tipos de atrocidades praticados pelos adultos, não parecendo existir nenhuma diferenciação maior entre elas e os mais velhos.

As únicas diferenças percebidas em relação à criança e o adulto estavam relacionadas a estatura. Sobre isso, os estudos de Henick e Faria (2015, p. 25825) apontam que as crianças “assim que apresentavam certa independência física, já eram inseridas no trabalho, juntamente com os

adultos. [...] assim que seus filhos tinham condições de se manterem em pé, já contribuíam para o sustento da família”.

Há de se destacar que todo esse percurso histórico sobre as representações da infância e da criança se estabeleceram em solo Europeu. Todavia, tiveram influência forte sobre o tratamento da infância no Brasil.

Sobre o caso do Brasil, segundo asseveram os postulados de Silva (2017, p. 27)

Enquanto o Velho Mundo estava descobrindo a infância por volta do século XVI e XVII, as terras do Brasil começavam a ser povoadas por homens brancos, algumas poucas mulheres e crianças, vindas a bordo dos navios lusitanos. Essas crianças que estiveram presentes desde as naus quinhentistas até a epopeia marítima vinham na condição de grumetes ou pajens, ou como órfãs do Rei, enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da coroa, acompanhados ou como passageiros dos pais ou de algum parente.

Isso posto, podemos inferir que a forma como as crianças eram percebidas demonstra falta de sensibilidade e de ausência de sentimento pela infância (SILVA, 2017). Faz-se necessário ressaltar que no caso do Brasil, precisamente no período colonial e imperial a concepção de criança e infância foi caracterizada por exploração, sonegação, maus tratos, abandono, escravidão e sofrimento.

O século XIX, no entanto, apresentou uma concepção de criança sem valor econômico, mas de valor emocional inquestionável, criando uma concepção de infância plenamente aceita no século XX (LINHARES, 2016; SILVA, 2017; FROTA; 2007), o que implicou na constituição de novas configurações sociais, novas demandas socioeconômicas que impactaram diretamente as famílias. Em suma, no século XIX, a criança e sua educação começam a ser repensadas com intuito apenas de uma configuração social que mantivesse cada sujeito e sua classe social nos seus devidos lugares.

No século XX ascende a possibilidade de se pensar a infância como fase de valor positivo e de respeito, fato este, resultante do desenvolvimento dos saberes científicos do higienismo, da medicina, da pedagogia e principalmente da psicologia, iniciados no século anterior, delineando assim o modelo moderno de infância. (SILVA, 2017, p. 41).

Neste século, sob forte influência das sociedades capitalistas industrializadas, principalmente as da Europa, começam a se desenvolver processos que caracterizam a infância moderna no Brasil. Isso significa, segundo Silva (2017), que a criança passa a estar no centro das relações familiares e distante da categoria trabalho, de forma que o trabalho infantil começa a ser repensado e percebido como inapropriado. Mas, um fator decisivo que altera as concepções de infância até então, foi com certeza o fato de que no século XX, com a expansão do capitalismo, “a criança assume o status de consumidora [...]” (SILVA, 2017, p. 41).

A mesma autora ainda complementa que “adoráveis e graciosas, elas se mostraram muito mais eficientes em propagandas e anúncios de filmes, fazendo avançar também o consumismo das crianças” (Idem, p. 41). Isso marca um novo conceito de infância, uma infância ativa, cuja importância começa a ser reconhecida. Todavia, é óbvio que essa preocupação com a infância não se deu de uma hora para outra nem tampouco atingiu a todas as crianças linearmente, principalmente as reconhecidas como desvalida.

No Brasil moderno o termo criança desvalida referia-se para designar às crianças pobres, passando a ter, posteriormente, uma conotação valorativa negativa. Menores eram aquelas crianças e adolescentes pobres, pertencentes às famílias com uma estrutura diferente da convencional (patriarcal, com pai e mãe presentes, com pais trabalhadores, com uma boa estrutura financeira e emocional, dentre outros). Aquelas crianças caracterizaram-se como "menores" em situação de risco social, passíveis de tornarem-se marginais e, como marginais, colocarem em risco a si mesmas e à sociedade. Deste modo, tornou-se uma norma social atender à infância abandonada, pobre e desvalida, mas a partir de um olhar de superioridade, na tentativa de salvamento ou de "adestramento". É nesse cenário que são criadas as primeiras creches no Brasil, de caráter totalmente assistencialista, que visavam apenas o “cuidar” das crianças (OLIVEIRA, 2002).

A década de 1940 traz novas mudanças para o cenário da educação da infância, pois como aponta Didonet (2001, p. 13) “começaram a formular-se políticas de Estado para a infância.”. A nova década traz, segundo Carvalho (2016, p. 13) “iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência.”. Isso impacta diretamente no funcionamento das creches e dos jardins de infância, que passam agora a serem vistas e “planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com higiene do ambiente físico.” (OLIVEIRA, 2002, p. 100).

Pensando na população trabalhadora, Didonet (2001, p. 12) nos explica que a “Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, determinou que as empresas com mais de 30 mulheres trabalhadoras deviam ter um lugar para a *guarda* das crianças no período da amamentação.”. Pois até então, muito poucas empresas ofertavam atendimento aos filhos dos operários e operárias, fator que culminou num crescente de acidentes domésticos, desnutrição generalizada e aumento da mortalidade infantil. Isso tudo, porque os pais iam para o trabalho, e deixavam os filhos e filhas ainda bebês, sozinhos em casa. As creches acopladas às indústrias tinham caráter puramente assistencialista, de cuidado e alimentação.

Nesse cenário, Carvalho (2016, p. 13) infere que

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. O trabalho com as crianças nas creches, tinha assim um caráter

assistencial-protetoral. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Embora muito se tenha avançado, a primeira metade do século XX ainda não tinha consolidado políticas de implementação da educação para infância que presasse pelo educar, todo o trabalho desenvolvido até então era puramente assistencialista, de higiene e segurança física.

O contexto socioeconômico brasileiro por meio da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foram importantes para a infância e para as crianças pois estes reconheceram, como nos assinala Frota (2007, p. 153) todas as crianças “como sujeito de direitos, com necessidades específicas, decorrentes de seu desenvolvimento peculiar, e que, por conta disso, deveriam receber uma política de atenção integral a seus direitos construídos social e historicamente”. Trata-se de uma cisão com aquela visão de “menor” que se tinha até então. A infância deixa de ser vista como um problema, deixa de receber uma conotação valorativa negativa e passa a ser compreendida como uma fase importante e valorosa. Sobre essa nova concepção de criança e infância trazida no ECA, Frota (2007, p. 153) afirma que

A mudança é radical, vai à raiz: o menor deixa de ser visto como menor e retoma seu lugar de criança. O menor passa a ser visto como cidadão de direitos e não como um expectador das tentativas de sabê-lo vítima ou responsável pelos descabros sociais. A criança volta a ocupar o seu lugar de um ser humano, de um sujeito construído historicamente, com direitos e deveres que devem ser exercidos hoje, com uma vida concreta que pode ser muito dura e distante do sonho dourado da infância mítica da classe média. Contudo, uma criança.

A criança começa a ser entendida como cidadã. As novas premissas contidas na CF e no ECA exigem novas propostas educacionais que sejam capazes de atender essa nova criança. Essas novas reformulações exigidas serão contempladas na Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de Dezembro. Inicia, portanto, os primeiros traços de políticas de formação docente para a escola da infância no que se refere ao trabalho pedagógico planejado.

Essas novas diretrizes reiteram no contexto do século XXI a necessidade de entender a criança como sujeito de direitos, que se desenvolve a partir de suas experiências com outros sujeitos e com o mundo, garantindo suas infâncias.

Em 2017, um novo documento é emitido para nortear a Educação Nacional, trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham

assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 07). Muitas mudanças são previstas para a educação, principalmente porque essa normativa impacta diretamente no currículo das instituições, trazendo os conteúdos, as áreas dos conhecimentos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos sujeitos de acordo com suas respectivas etapas de ensino, o que implica em um repensar na concepção de infância e criança no contexto da sociedade contemporânea, bem como, na formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que atuam na escola da infância.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PELO VIÉS DA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 02-2015 E A BNCFP: AVANÇOS E RETROCESSOS?

A formação de professores tem pertinência na atualidade e vem se ampliando ao longo da trajetória educacional brasileira. Neste sentido, o termo formação de professores é suscetível a várias perspectivas de análises.

[...] a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão dos saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se enche em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. A formação pode ser também entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com um duplo efeito da maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, da experiência dos sujeitos [...] (GARCIA, 1999, p. 19).

A partir do exposto, entendemos que a formação de professores pode ser considerada como um elemento fundamental para se atingir os objetivos e metas traçados para a educação, pois é o professor que, no exercício de sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais (VIEIRA E GOMIDE, 2008).

Entretanto, Freitas (2002, p. 138) ressalta que ao longo da história da educação é possível identificar, a constante luta dos profissionais da educação acerca da valorização da formação e trabalho docente.

Assim, entendemos que a política de currículo voltada à formação de professor é uma das temáticas mais sérias, delicadas e contraditórias do universo educacional, pois envolve uma gama de intencionalidades e problemas a serem considerados, principalmente no que se refere a formação de professores para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da educação básica.

Destarte, Almeida e Silva (2018, p. 607) nos convidam a compreender o contexto educacional do primeiro século XXI, onde “o currículo aparece e se avoluma como espaço de

relevância civilizatória e política. E a escola como sua operadora crítica.”. Nesse sentido, o currículo escolar começa a ser alvo de disputas políticas e hegemônicas, dentre eles podemos citar a nova BNCC, pois esta, se revela como uma ferramenta em meio a essas disputas, pois surge como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 09).

Essa premissa de ser uma referência para a formulação dos currículos, nada mais é que uma estratégia para controlar a elaboração dos currículos, de forma a atender os interesses de um grupo. Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2011, p. 22) explicita que podemos entender o currículo, como o documento no qual se “define o que, como e para que os conteúdos são trabalhados nos diferentes níveis de ensino.”. Currículo é assim uma construção que organiza e norteia todo o processo educacional. Guia o trabalho docente a ser desenvolvido em todas as etapas de ensino, abrangendo desde a seleção dos conteúdos a serem trabalhados até o planejamento das práticas pedagógicas para aplicá-los.

Apropriadamente, Nogueira (2019, p. 122) infere que

Dada dimensão de abrangência do currículo, precisamos entendê-lo como um território repleto de contradições e conflitos, ligado - ou até mesmo entrelaçado - às estruturas econômicas, políticas e sociais; sua organização deriva de um processo de seleção cultural particular que reflete os interesses de grupos específicos na sociedade. A definição de conhecimentos a serem contemplados e legitimados pelos currículos escolares é resultado de um processo de seleção realizado por um grupo de agentes e agências interessadas em seus campos de poder e atuação social, política, cultural e econômica. É, portanto, resultado de processos de seleção levados a cabo sob a visão de determinados grupos que consideram aquele tipo de conhecimento legítimo e, em consequência, uma seleção que considera ilegítimos ou inferiores outros tipos de conhecimentos, de outros diferentes grupos sociais.

Tendo tais características, o currículo se torna um campo de interesse de diferentes grupos que tentam dominar outros grupos por meio da educação. Assim sendo, qualquer documento que tenha como premissa a organização curricular, merece ser analisado frequentemente acompanhado para que ao controlar o currículo, não o torne uma ferramenta alienadora e dominadora.

Essa tentativa de organizar os currículos por meio de uma Base Nacional Comum Curricular, como nos apontam Portelinha *et al.* (2017), não é algo recente, já era planejado desde a década de 1980, quando os educadores brasileiros, retomaram e intensificaram estudos e debates sobre a qualidade da educação pública. Já nessa época, sinalizaram sobre a necessidade de se instituir um sistema nacional de educação que garantisse acesso e permanência das crianças e dos jovens na Educação Básica e no Ensino Superior.

Esses debates e estudos antecederam a CF (1988) e, segundo Portelinha *et al.* (2017, p. 31), “foram decisivos para garantir, de certo modo, o direito à educação a todos e o compromisso do Estado em ofertá-la.”. As autoras ainda comentam como exemplo disso, o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), no artigo 214 da CF, “cujo propósito é articular, de maneira colaborativa entre os entes federados, o sistema nacional de educação.” (PORTELINHA *et al.* 2017, p. 31).

Dentre muitos objetivos relacionados à formação docente, trabalho pedagógico, valorização do magistério, financiamento e planejamento da educação, o Plano deveria (e deve) ainda contemplar questões referentes a elaboração de propostas curriculares para a Educação no país. Essas premissas, foram novamente defendidas e reforçadas na LDBEN 9394/96, principalmente em seu artigo 26º, onde fora ressaltado a necessidade de uma base comum nos currículos de toda a educação base, a ser complementada por uma parte diversificada de acordo com as peculiaridades regionais, sociais e econômicas de cada estado.

Tanto as prerrogativas do PNE, quanto as da LDBEN 9394/96, sobre a organização de propostas curriculares, culminaram inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1997 (PORTELINHA *et al.* 2017). Um ano depois, em 1998, são lançados “os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como uma sugestão para a elaboração das propostas curriculares em escolas e Centros de Educação Infantil.” (PORTELINHA *et al.* 2017, p. 32).

Os anos que se seguiram, foram marcadas por longas regulamentações curriculares organizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo Portelinha *et al.* (2017), essas regulamentações incitaram o MEC, em 2014, a reunir a comunidade escolar, docentes, universidades, pais e responsáveis por alunos, a construir conjuntamente um documento que orientasse as elaborações curriculares das escolas de todo o país.

Sobre esse movimento, Portelinha *et al.* (2017, p. 33), esclarecem que

Como forma de operacionalizar a participação, disponibiliza-se, em junho de 2015, um sítio eletrônico (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>), com as informações básicas da construção do texto preliminar. Em setembro de 2015, a Secretaria de Educação Básica apresenta a primeira versão da BNCC para análise e contribuições desse coletivo. A plataforma *online* recebeu contribuições, na primeira fase, entre setembro e dezembro de 2015, com a sinalização que continuaria recebendo contribuições até o mês de março de 2016, de acordo com informações do Ofício Circular nº 1/2016/DICEI/SEB/SEB-MEC, de 04 de fevereiro de 2016.

Após muitas reformulações provenientes dessas atividades, em 15 de Dezembro de 2017, é lançado o Parecer CNE/CP nº 15/2017, que aprovava a Base Nacional Comum Curricular, de

abrangência nacional e para todas as etapas de ensino. Para atender aos objetivos desta pesquisa, nos ateremos apenas à parte tocante à Educação Infantil, discutindo principalmente os conceitos de criança, as percepções acerca da infância e a organização curricular proposta para essa etapa.

No que tange a concepção de criança, a BNC adota a concepção das DCNEI/2009, concebendo-a como um sujeito histórico, que se desenvolve, cria sua identidade individual e coletiva, constrói sentidos sobre si e sobre a natureza e sociedade a sua volta, por meio das práticas cotidianas e das relações que vivencia como um sujeito ativo.

A partir dessa premissa, a BNC apresenta uma organização específica que engloba objetivos de aprendizagem, eixos estruturantes do trabalho pedagógico, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser comuns a todos as crianças do país. O discurso por trás dessa organização é interessante, todavia, não considera todas as realidades culturais do país, não considera as diferentes infâncias vivenciadas nas diferentes regiões do país. Por mais igualitário que possa parecer, “entende-se que este discurso não considera as diferenças existentes entre os sujeitos a partir de uma análise crítica das condições de vida e de acesso aos bens materiais e culturais.” (PORTELINHA *et al* 2017, p. 33), o que implica afirmar que vivenciamos um retrocesso em relação a concepção de infâncias e criança apresentados na seção anterior deste artigo, ou seja, propor uma unificação, uma referência estática não é garantia de igualdade, pois nem todas as escolas, nem todos e todas os alunos e alunas, nem todos e todas os professores e professoras, dispõem das mesmas condições, dos mesmos recursos.

Assim, percebemos que desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

A questão da interação social é assim, fator crucial para o desenvolvimento da criança, pois é por meio dessa interação que a criança se apropriará da cultura historicamente elaborada pela humanidade, desenvolverá suas funções psíquicas superiores e constituirá sua estrutura humana de sentidos e significações de comportamentos, pensamentos e relações.

Ao conceber a criança como um sujeito social, histórico cultural é imprescindível que essa criança tenha contato, desde a mais tenra idade, com os elementos culturais e sociais de sua realidade para seu desenvolvimento, aprendizagem e formação humana. Para tanto é imprescindível pensar em uma política de formação dos professores.

Sendo assim, refletir sobre a formação dos professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como nos aponta Didonet (2001, p. 11):

é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida, e isso requer ser compreendido na formação de professor.

Ao revisitarmos a temática da formação docente, podemos perceber que nos últimos anos ela tem emergido e tem sido constantemente discutida em congressos, eventos científicos, cursos de graduação e pós-graduação, pesquisas e políticas educacionais. Essas discussões, segundo Moraes *et al.* (2012), revelam que as mudanças ocorridas no processo formativo dos/das atuais e futuros/futuras professores/professoras são pequenas, uma vez observadas não terem havido ações efetivas e consistentes para uma formação sólida e plena, que culminasse na valorização do trabalho docente e na melhoria da qualidade da educação brasileira.

Num exercício de regressão ao longo da história, vamos perceber que os primeiros passos nos processos de formação docente no Brasil, se deram no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, que traziam proposições de cursos específicos para formação de professores e professoras para o ensino das “primeiras letras” (GATTI, 2010). A mesma autora ainda reitera que esses cursos equivaliam inicialmente ao ensino secundário e posteriormente ao ensino médio do século XX.

Sobre isso, Moraes et al. (2012, p. 140) esclarecem que

Esses cursos consolidaram o modelo clássico de formação docente, que traduziu-se basicamente em iniciativas de renovação pedagógica, realizadas insistentemente ao longo dos anos, isto é, cursos com ênfase em atualização da formação inicial ou reciclagem, capacitação e qualificação ou aperfeiçoamento profissional. As propostas de formação contínua se restringem à renovação de conhecimentos, muitas vezes sem articulação com o trabalho realizado em sala de aula. Nesse modelo de formação desconsideram-se as escolas de Educação Básica como produtoras de conhecimento e entendem-se as mesmas como espaços meramente destinados à prática, locais onde se aplicam conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional.

Esses cursos foram os responsáveis pela formação docente no país até a o final do século XX. A década de 1990 é marcada por intensas reformas na educação brasileira, principalmente com a promulgação da LDBEN 9394/96.

Em 1998, são criados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) junto à Secretaria de Educação Fundamental (SEF), os Referenciais para Formação de Professores, que passam a

vigorar a partir de 1999. Mazzeu (2011) explica que a intenção do referencial era redimensionar a o papel docente, suas ações pedagógicas e sua formação.

O documento “tem como ponto de partida uma visão crítica do sistema educativo, das práticas tradicionais de formação e da organização institucional que lhe corresponde.” (BRASIL, 1999, p. 18) e “se refere basicamente à formação de professores de Educação Infantil e dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 1999, p. 09).

Segundo os apontamentos de Mazzeu (2011), no referencial, podemos perceber uma concepção de trabalho educativo como um trabalho singular, atrelado a um contexto, devido a própria natureza da ação profissional do professor, que é acentuada pelo conjunto de relações e de circunstâncias complexas, diversificadas, conflituosas, que demandam diferentes posicionamentos e ações para solucionar tais circunstâncias.

A partir dessa perspectiva,

o documento propõe que a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de situações-problema e a um *saber-fazer* que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediatividade do cotidiano escolar. Para tanto, elege um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores. (MAZZEU, 2011, p. 158).

Em suma, o documento propõe a formação reflexiva como modelo ideal de formação docente, pois a reflexão sobre a ação é um atividade extremamente significativa para o trabalho docente, pois pode guiar o professor na busca da compreensão acerca da realidade educativa a qual está inserido bem como pode orientar os/as docentes acerca de suas próprias práticas educativas (BRASIL, 1999; MAZZEU, 2011).

Novas demanda educacionais emergiram nos anos 2000, fazendo jazer novos desafios para o trabalho docente, de modo que a formação desses docentes fosse novamente repensada. Após muitos estudos, em 2001 é emitido o Parecer CNE/CP 09/2001. Este parecer trata sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Segundo o parecer,

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais

qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. (BRASIL, 2001, p. 03-04).

A demanda por profissionais qualificados e capacitados para atender às novas mudanças sociais do século XXI, foi a responsável pela organização de novas diretrizes para a formação docente. As premissas constitutivas do Parecer 09/2001 são efetivadas, e como nos aponta Gatti (2010, p. 1357), no ano de 2002, por meio do Parecer 01/2002, “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.”. A mesma autora, no entanto, salienta que ao passo que os cursos de formação específica foram sendo desenvolvidos, perceberam-se problemas relacionados a grande ênfase na especificidade da área de formação com poucos espaços para as discussões pedagógicas.

A formação em áreas específicas era destinada a docentes cuja atuação se daria nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Embora muitas mudanças tenham sido propostas nessas novas normativas para formação de professores e professoras, na visão de Gatti (2010), na prática, ainda prevalecia o modelo clássico de formação docente para esses cursos de licenciatura.

Em 2006 é promulgada a Resolução 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. A nova normativa, no artigo 02, explicita que

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 01).

Essas diretrizes culminaram na reformulação das bases curriculares para o curso de Pedagogia. Pensando em questões referentes à atuação na Educação Infantil, Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018, p. 04), destacam no documento a “inclusão de conteúdos relativos à infância e às crianças de forma a indicar uma articulação teórico-prática para a docência na educação infantil e ensino fundamental.”.

Em 1º de Julho de 2015, é homologada a Resolução 02/2015 e esta passa a definir as novas 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.

O artigo 3º da referida resolução esclarece que a formação inicial e continuada sobre as quais trata o documento, destinam-se a formação de professores e professoras para

funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a (BRASIL, 2015, p. 03).

Percebemos uma maior abrangência estendida ao trabalho docente, ampliando a necessidade de formação inicial e continuada para que docentes atuem nas mais diversas etapas da educação básica e nas mais diversas modalidades. Essa formação deveria estar pautada na concepção de educação como um processo emancipatório e permanente, reconhecendo e valorizando a especificidade do trabalho docente, que conduz à uma práxis, resultante da articulação entre teoria e prática, levando em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL, 2015).

É importante ressaltar que nessa normativa, a qualidade da formação inicial e continuada é o elemento primordial. Estabelece-se que os/as acadêmicos/acadêmicas estejam em contato com o conhecimento científico, estejam em contato com práticas pedagógicas inovadoras, pautadas nesses conhecimentos e que sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento e formação de sujeitos emancipados.

Essas diretrizes perduraram até o ano de 2019, quando é homologada um novo documento. Trata-se da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a normativa que está em vigor até hoje e 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).

4. DAS COMPETÊNCIA E HABILIDADES À FORMAÇÃO HUMANA E EMANCIPATÓRIA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A TRAVESSIA

Pode-se dizer que A Base Nacional Comum para a Formação Docente, que apresenta componentes curriculares basilares para a formação docente, está pautada nos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (2017) e todos os direcionamentos trazidos para a formação docente no país estão voltados para atender as especificidades apresentadas pela BNC.

O profissional formado deverá estar apto didaticamente para desenvolver os direitos de aprendizagem e desenvolvimento por meio dos eixos estruturantes pensados na Base (BRASIL, 2019). Nesse momento, a formação docente está intimamente atrelada aos pressupostos teóricos

condicionados pela BNC (2017). A formação docente para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental está voltada para o cumprimento dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem específicos para essa etapa de ensino.

Apropriadamente, Guedes (2020. p. 90) nos explica que há, no entanto, um impasse, pois “a base defendida pelos educadores não coaduna com a que está sendo proposta que, salvo juízo, parece pretender transformá-la em um instrumento de controle da formação de professores.”. A base deveria ser um documento de resistência contra a desvalorização do trabalho docente, todavia, está apenas impondo uma formação pautada numa perspectiva reprodutivista e tecnicista.

Sendo assim, a política de formação de professor sofre um retrocesso com a publicação da RES. CNE/CP N° 02/2019 - BNC-Formação, que passa a definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Em seu artigo 2º essa propõe que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNC-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, s/p).

Enquanto a Resolução CNE/CP N.02/2015 tinha como princípio à docência, a pesquisa e a gestão, a BNC 2019 tem como premissa as competências, e estas estão ancoradas em uma lógica formal pragmática e propedêutica que preze pela formação de mão de obra, formação de futuros indivíduos “competentes” para o trabalho.

A BNC apresenta em sua estrutura por meio de códigos alfa numéricos articulação com editoras por meio dos livros didáticos, tendo como finalidade regular as propostas curriculares de estados e municípios, que formulam seus sistemas de gerenciamento e supervisão, atrelada a avaliações externas e engessamento do trabalho do professor, principalmente aqueles que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois estes não são considerados nesta BNC-Formação de 2019 como professores, mas sim como professores multidisciplinares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante de tal aspecto, surge uma indagação o que seria um professor multidisciplinar?

O conceito de multidisciplinar é muito semelhante com o de polivalência, ambos estão associados a um sentido generalista e superficial de trato com os conteúdos curriculares denotando uma relação economicista de relação “custo-benefício” sob a justificativa de se suprir o déficit de

professores para atuarem na crescente população escolar com ensino obrigatório estendido no período para nove anos (CRUZ, *et al*, 2017). Aspectos estes, que contrapõem a concepção de professor descrito no parágrafo 5 do art 13, inciso IV da Resolução CNE/CP nº.02/2015, quando está afirma que a política de formação tem que ter como objetivo “[...] preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e, nas demais licenciaturas, o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total” (BRASIL, 2015, s/p).

Denota assim uma preocupação do professor ter domínio dos conteúdos para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Assim, o pedagogo e profissionais que atuam na educação infantil e fundamental não tem apenas um compromisso docente, mas, um compromisso social, que se manifesta na sua dimensão política, implicando analisar a realidade de forma crítica, pensar no conteúdo de modo a estabelecer sua relevância social e responsabilidade com a formação dos alunos.

É nessa perspectiva que Placco (1994), demonstra que no processo formativo para docência, é imprescindível garantir a sincronização entre a busca pelo conhecimento crítico que se traduz em prática pedagógica refletidas. Isso nos remete a ideia de que a imagem que o profissional tem de si, implicará no processo de ensino e aprendizagem.

Isso posto, entendemos que ser docente é ser capaz, não apenas de transmitir conhecimentos e destrezas de um fazer prático, mas, formar o aluno preparando-o para viver na sociedade de modo amplo, ou seja, é educar para a participação ativa na coletividade na condição de cidadão. Para tanto, isso requer intencionalidade, racionalidade (SAVIANI, 2003), e necessita também de certa atmosfera afetiva. Desse modo, o professor pode ser o profissional que no exercício do seu trabalho contribui de forma significativa e qualitativa para a melhoria da sociedade, o que faz com que sua profissão tenha também um caráter político-social que se preocupa com a formação crítica dos sujeitos.

Colaborando com essa concepção, para Roldão (2007), a função docente se define pela ação de ensinar, não ensinar no sentido de transmitir conhecimento apenas, mas de fazer com que outros aprendam. De modo a ampliar essa visão, Marcelo (2009), compreende que a profissão docente deve ser também, uma profissão do conhecimento, isto porque, é o conhecimento que legitima tal profissão. Assim, “o trabalho docente é baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (MENDES E BACCON, 2015, p. 2). Desse modo, num cenário em que o conhecimento passa por uma transformação sem precedentes, entendemos ser necessário que o professor continue aprendendo e atualizando seus saberes para então ensinar aos seus alunos com relevância.

Contudo, reiteramos que a BNC-Formação quando trata o professor como multidisciplinar de modo mecânico, funcional e gerencial no que tange a formação e ao trabalho docente, está poderá expropriar a capacidade criativa do professor e retirar a autonomia das escolas e dos cursos superiores de habilitação em licenciatura. Nesse sentido, a BNC-Formação quando trata o professor como multidisciplinar, o percebe como apenas como um técnico e não como um intelectual transformador (GIROUX, 1997).

Para tanto, a BNC-Formação ao tratar o professor de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental como multidisciplinares está reafirmando uma perspectiva reducionista do “ser” e do “fazer” docente, o que implica este não compreender o conceito e o contexto das infâncias e da criança, o que poderá ter como consequência a proposição de um trabalho baseado apenas por competências e habilidades na escola da infância, o que limitara o professor a se perceber enquanto intelectual transformador.

Destarte, a BNC-Formação em curso é, portanto, alienante e cerceia o fazer docente e os direitos dos sujeitos. Contribuindo com essa reflexão Apple (2002), Freitas (2011), Shiroma e Evangelista (2003), Peroni, Caetano e Lima (2017), entre outros, afirmam que o objetivo das reformas educacionais no Brasil em curso, possivelmente não é outra coisa senão formar para o conformismo, ou seja, a aceitação pacífica da lógica do sistema.

É necessário perceber a profissão docente numa relação constante com o conceito de aprendizagens, visto que, a docência é resultante de um processo de formação (NÓVOA, 1995). Para Imbernón (2011) o maior desafio nesse processo, é que o professor continue aprendendo e para tal:

uma formação sólida necessita dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, também deveria envolver os docentes em atividades de formação comunitária a de conferir à educação escolar dimensão entre a realidade social em que estão inseridos os alunos e o saber intelectual, mantendo uma estreita relação entre realidade e saber (IMBERNÓN, 2011, p. 24).

O que se espera desse processo formativo não é simplesmente atualizar os conteúdos das disciplinas. Deste modo, de acordo com Nóvoa (1995, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”, o que vai de encontro com os princípios defendidos pela BNC-Formação de 2019.

Nesta pesquisa, corroborando com os pensamentos de Moretti e Moura (2010, p. 347) entendemos “a atividade docente como trabalho em sua dimensão ontológica.”. Apropriando-nos dos pensamentos de Marx (2013) e como já exposto no início deste capítulo, entendemos o

trabalho como atividade vital humana, por meio da qual o sujeito age sobre a natureza para produzir sua existência. Nessa dimensão, “o conceito de trabalho traduz-se como sendo a atividade humana intencional adequada a um fim e orientada por objetivos, por meio da qual o homem transforma a natureza e produz a si mesmo.” (MORETTI E MOURA, 2010, p. 347).

Assim, entendemos que o trabalho constitui-se a partir da interação entre o sujeito e a natureza. Nessa interação, estando o sujeito

Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013, p. 327).

Podemos considerar nessa dinâmica entre natureza e sujeito, que o trabalho não tem fim em si mesmo, ou seja, a ação sobre a natureza não é o fim, é apenas um passo, é a mediação para atingir um fim. Fim esse que é estabelecido por meio de orientações, planejamentos e estipulação de objetivos. Ao alcançar esses objetivos que foram previamente pensados, o homem transforma a matéria natural em signos e instrumentos úteis a sua existência (MORETTI E MOURA, 2010; MARX, 2013).

A partir dessas proposições, segundo Moretti e Moura (2010, p. 347), “é no trabalho docente, ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios cotidianos do ensinar, que o professor constitui-se professor.”. Nesse sentido, é preciso repensar a questão da formação docente a todo momento, pois é são os/as docente, na escola, articulando formação e ação, os/as responsáveis por selecionar, organizar e planejar conteúdos e encontrar as melhores maneiras de transmitir esses conteúdos para os sujeitos das gerações mais novas.

Todavia é imprescindível que a formação do professor possa superar a visão restrita de competências e habilidades, podendo dessa maneira fazer a travessia em busca de uma formação humana e emancipatória.

5. CONCLUSÃO

Diante do exposto, compreendendo o currículo como um campo de disputa, não há dúvida quanto à relevância em refleti-lo, especialmente no contexto de profundas crises e de significativos retrocessos vividos atualmente no campo político nacional. Impasses e perdas de direitos já alcançados no campo educacional, como materializam a Lei nº 13.415/2017 e a Resolução CNE/CP nº. 02/2019, podem incidir diretamente nos processos de atuação, formação e regulamentação da profissão docente, especialmente na área das Ciências Humanas, isto é,

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 é um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p.366-367).

Observa nestas reformulações curriculares de formação docente uma forte influência neoliberal de um projeto educacional que compromete a educação pública, conduzindo-a privatização e a mercantilização. Nota-se um processo de desmonte das políticas dos cursos de licenciaturas, assim como, no contexto pós-golpe e de teto de gastos para educação e saúde por vinte anos, ilustrado, entre tantos outros retrocessos, pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), pela Terceirização (Lei nº 13.429/2017), pela Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e pela Reforma da Previdência já aprovadas.

Faz-se ainda mais necessária a articulação entre a licenciatura e as escolas públicas de Educação Básica, assim como a participação destes profissionais articulados nos novos colegiados institucionais criados pela Portaria Capes nº158/2017 e nos demais fóruns permanentes das licenciaturas. Compreende-se que pela articulação entre universidades e Educação Básica, numa concepção crítica e colaborativa de indissociabilidade entre teoria e prática, pode-se lutar pela valorização das licenciaturas e pela melhoria da qualidade da formação de professores e ainda pela garantia de uma educação de direitos, fundamentada na “formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. (BENEVIDES, 2000, p.1).

6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. H. K.; ROCHA, E. A.; BUSS-SIMAO, M. Formação docente para Educação Infantil nos currículos de Pedagogia. **Educ. rev.** Belo Horizonte. v. 34. p. 01-24. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e183858.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G. M. O currículo e conhecimento escolar como mediadores epistemológicos do projeto de nação e cidadania. **Revista e- Currículo**: São Paulo. v. 16, n.º03. p. 594-620. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38034/26777>. Acesso em: 03 mar. 2021.

APPLE, M. **“Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora**. Currículo Sem Fronteiras, vol. 2, n.1, p. 55-78, 2002.

ARIÈS, P. **História Social da Infância e da Família**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília- DF. 1990. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília: DF. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 03/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Brasília-DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: DF. 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 09/2001**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Diário Oficial da União: Brasília- DF. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: Brasília- DF. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.684**. Altera o Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Brasília-DF. 2008.

BRASIL. **Resolução MEC/CNE Nº 2, de 01/07/2015**. 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. Brasília-DF, 2015.

BRASIL. **Reforma da Previdência**. PEC nº 287/2016. Brasília/DF. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF.MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Reforma da Terceirização**. Lei nº 13.429/2017. Brasília/DF. 2017.

BRASIL. **Reforma Trabalhista**. Lei nº 13.467/2017. Brasília/DF. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 01/05/1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília/DF. MEC/CNE, 2017.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 158**. De 10/08/ 2017. Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília/DF. MEC/CNE/CAPES, 2017.

BRASIL. Ministério Nacional da Educação. Conselho Nacional de Educação. 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). **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. seção 1, p. 46- 49. 2019.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
Acesso em: 03 mar. 2021.

CARVALHO, M. C. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa: Porto- Portugal. 2016.

CRUZ, Shirleide P.S.; RAMOS, Nathália B.; SILVA, Kátia Augusta C. P. C. Concepções de Polivalência e Professor Polivalente: uma análise histórico-legal. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1186-1204, out./dez. 2017. Disponível em: <http://docplayer.com.br/201722566-Artigo-concepcoes-de-polivalencia-e-professor-polivalente-uma-analise-historico-legal-1.html>. Acesso em: 08 abr.2021.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília- DF. v 18, n. 73. p.11-28. 2001.

FREITAS, H. C. L., et al. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade, 2002.

FREITAS, L. C. **Neotecnismo e formação do educador**. In: ALVES, N. (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FROTA, A. M. M. C.. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ: Rio de Janeiro. vol. 7, núm. 1. p. 147-160. 2007.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, pág. 1355-1379. dez. 2010.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2021.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais. Rumo a uma Pedagogia Crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Suzane R.V.; MOTA, Maria R. A.; ANADON, Simone B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento**. v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/pc%20i3/Downloads/610-Texto%20do%20artigo-2804-1-10-20200920.pdf>. Acesso em: 03 abr.2021.

GUEDES, M. Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**. p. 82-103. 2020. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/06/formacao.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

HENICK, A. C. FARIA, P. M. F. História da Infância no Brasil. **Anais XII Educere**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba. p.25824- 25834. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, M. F. ZANLORENZI, C. M. P. PINHEIRO, L. R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibplex, 2011.

LINHARES, J. M. **História social da infância**. Instituto Superior de Teologia Aplicada: Sobral-CE. 2016.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Ciências da Educação, n.8, 2009, p.7-22.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 1 – O Processo de Produção do Capital. Tradução de Rubens Enderle. 16ª ed. São Paulo: Boitempo. 2013.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas- SP: Autores Associados. 2011.

MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. **Profissão docente: o que é ser professor**. Educare: XII Congresso Internacional de Educação. PUCPR, 2015.

MORAES, S. P. G. *et al.* Pressupostos teórico-metodológicos para formação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos- SP: UFSCar. v. 6, no. 2, p.138-155. nov. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/352/194>. Acesso em: 03 mar. 2021.

MORETTI, V. D. MOURA, M. O. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **PSICOLOGIA POLÍTICA**. vol. 10. n° 20. p. 345-361. jul. – dez. 2010. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4001015.pdf&hl=pt-BR&sa=X&ei=u_IzYNWvIIfEmgGLmIaIDQ&scisig=AAGBfm2Nn4XD7AQR_7LPVoLN0xV4_3cV8w&nossl=1&oi=scholar. Acesso em: 03 mar. 2021.

NOGUEIRA, M. O. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa: PB. v.12. n.1. p. 119-130. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39814/32967>. Acesso em: 03 mar. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. p.13-33. 1995.

OLIVEIRA, Z. R.. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez. 2002.

PERONI, V., CAETANO, M. R., LIMA, P. **Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PORTELINHA, A. M. S. [et al]. A Educação Infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30 – 43, jan./jun., 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/pc%20i3/Downloads/16632-63426-4-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pc%20i3/Downloads/16632-63426-4-PB%20(1).pdf). Acesso em: 04 abr.2021.

PLACCO, V. M. N. **Formação e Prática do Educador e do Orientador: confrontos e Questionamentos**. Campinas – SP: Papirus, 1994.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p.94-181, jan./abr., 2007.

SAVIANI. D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, E. O., EVANGELISTA, O. **Um fantasma ronda o professor: a mística da competência**. In: Moraes, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro, DP&A, pp. 81-98. 2003.

SILVA, A. C. G. **Trabalho docente na Educação Infantil: concepções e práticas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás: Jataí- GO. 2017.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. **História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas**. Paraná: EDUCERE, 2008.