

## **Políticas curriculares para a formação de professores: a docência para a infância em pauta**

Curricular Policies for Teacher Education: The Teaching Profession for  
Childhood in Focus

Políticas curriculares para la formación de docentes: la enseñanza en la  
infancia en discusión

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil  
meyrester@yahoo.com.br

Marcia Betania de Oliveira 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil  
betaniaoliveira@uern.br

*Recebido em 12 de outubro de 2023*

*Aprovado em 11 de abril de 2024*

*Publicado em 12 de julho de 2024*

### **RESUMO**

O presente texto tematiza a formação para a docência na educação infantil no escopo da Resolução Nº 02/2019 que institui a Base Nacional Comum para os cursos de Formação de Professores – BNC-formação. Analisa o contexto de produção da referida política, problematizando a imbricada relação entre as políticas de formação de professores e de currículo, focalizando fluxos discursivos que conectam mudanças na formação e no currículo à melhoria da qualidade da/na educação. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, tece considerações sobre a produção de políticas de formação para a infância e os desafios que se impõem a concretização desse direito constitucional. Argumenta que as políticas de formação inicial e continuada para a docência na educação infantil nutrem estreita relação com as políticas curriculares, evidenciando imbricações entre Educação Infantil, currículo e formação de professores.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares; Formação de professores; Infância; BNC-Formação.

## ABSTRACT

The present text addresses teacher education in early childhood education within the scope of Resolution No. 02/2019, which establishes the National Curriculum Guidelines for the Initial Teacher Training for Basic Education (BNC-Formação). It analyzes the context of producing this policy, problematizing the intricate relationship between teacher education and curriculum policies, focusing discursive flows that connect changes in education and curriculum to the improvement of educational quality. Through bibliographic and documentary research, it provides considerations on the production of policies for childhood education and the challenges posed by the realization of this constitutional right. It argues that initial and ongoing teacher education policies for early childhood education are closely related to curriculum policies, highlighting interconnections between Early Childhood Education, curriculum, and teacher education.

**Keywords:** Curricular policies; Teacher education; Childhood; BNC-Formação.

## RESUMEN

El presente texto tematiza la formación para la docencia en la educación infantil en el ámbito de la Resolución N° 02/2019, que establece la Base Nacional Común para los cursos de Formación de Profesores – BNC-formación. Analiza el contexto de producción de la mencionada política, problematizando la compleja relación entre las políticas de formación de profesores y de currículo, enfocando en los flujos discursivos que conectan cambios en la formación y en el currículo con la mejora de la calidad de/en la educación. A partir de una investigación bibliográfica y documental, teje consideraciones sobre la producción de políticas de formación para la infancia y los desafíos que se imponen a la concreción de ese derecho constitucional. Argumenta que las políticas de formación inicial y continua para la docencia en educación infantil mantienen una estrecha relación con las políticas curriculares, evidenciando imbricaciones entre Educación Infantil, currículo y formación de profesores.

**Palabras clave:** Políticas curriculares. Formación de profesores. Infancia. BNC-Formación.

## Considerações iniciais

As políticas para a infância têm ganhado espaço no contexto nacional em especial quando de sua inserção como parte da educação básica na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), conforme previsto na Constituição de 1988. Esse fato possibilitou significativos avanços, dentre os quais o de considerar as crianças “sujeitos de direito”, “o que simboliz[ou] uma alteração histórica para a educação infantil no País” (Souza; Araujo; Silva, 2017, p. 154).

Tais mudanças suscitaram o desenvolvimento de políticas públicas que viessem a ratificar os direitos das crianças de zero a seis anos, sendo um deles o direito à Educação Infantil. Formar professores para atender a esse público infantil se constituiu, desde então, parte da agenda das propostas/políticas formativas, incidindo na constituição da política curricular para a educação infantil.

A partir de 1993, o então Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC) publicou documentos instituindo uma política de Educação Infantil, reconhecendo-a como etapa integrante da educação básica e preconizando o “cuidado e educação como dimensões indissociáveis do trabalho em creches e pré-escolas” (Silva, 2007, p. 8). De modo semelhante, a preocupação com a formação dos profissionais para atuar na Educação Infantil foi expressa em documento emitido pelo mesmo órgão, no ano de 1994, intitulado “Por uma política de formação do Profissional de Educação Infantil” (Brasil, 1994).

O documento compreende a um compilado de textos produzidos e apresentados por autores e pesquisadores da área, por ocasião do Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, organizado pela então Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC) e realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP), em Belo Horizonte, em abril de 1994.

Os textos que fomentaram os estudos e discussões realizados naquele evento, foram sistematizados em relatório, com o propósito de fornecer subsídios para política de formação de profissionais da educação infantil. No relatório-síntese, constavam diretrizes e recomendações resultantes das discussões ensejadas pelo encontro, cuja relatoria ficou a cargo de Sônia Kramer.

Do relatório cabe realçar o reconhecimento da realidade complexa e multifacetada dos diferentes contextos em que se insere a educação infantil, bem como em relação à diversidade de posições, de abordagens teóricas e de alternativas práticas em desenvolvimento. Em face a esse panorama, aponta como recomendações: a elaboração de diretrizes políticas flexíveis, que valorizem a autonomia de Estados e Municípios e incentivem a participação da sociedade civil de forma democrática; a submissão das propostas ao debate, por meio de amplas discussões, envolvendo os diferentes segmentos responsáveis pela concepção e implementação; e a garantia de apoio técnico e financeiro, com vistas a favorecer “a emancipação política, pedagógica e humana das populações e organizações institucionais” (Kramer, 1994, p. 81).

Conforme Kramer (1994, p. 82), apesar do reconhecimento da “heterogeneidade real dos contextos” o que requer pluralidade em relação às alternativas teóricas e práticas, sua unidade seria o objetivo, ou seja, simultaneamente, ponto de chegada e de partida. A relatora sintetizou isso em dois aspectos: “1) concretização do direito das crianças a uma educação infantil de qualidade e 2) concretização do direito dos profissionais da educação infantil a processos de formação que os capacite para essa ação de qualidade.

Ainda, conforme apontado pela relatora, a agenda assumida no Encontro Técnico, se configurava como possibilidade de concretização de uma conquista constitucional, mediante a redefinição dos objetivos da educação infantil e do perfil profissional. Para tanto, ressaltou a importância do debate em torno da configuração de “um novo campo de trabalho, seu delineamento e concretização”, bem como no tocante a formação profissional. (Kramer, 1994, p. 81).

Conforme destacam Gatti et al (2019), as escolas normais cumpriram importante papel na formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica até a promulgação da LDB 9394/96, que estipulou a formação em nível superior para esses profissionais, indicando como locus os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. Importante ressaltar que até a muitos contextos, não eram requeridas exigências quanto à formação dos profissionais que atuavam nas creches e nas pré-escolas, persistindo ao longo do tempo uma diferença de formação entre os docentes que atuavam nessas instituições. Tal discrepância, segundo destacam Fernandes e Kuhlmann Jr. (2019) se justificaria pelo fato de que as creches tiveram seu desenvolvimento atrelado à assistência social, enquanto as pré-escolas emergiram no âmbito da educação.

Ademais, existiam assimetrias quanto ao nível de formação entre as regiões brasileiras, conforme evidenciado no Censo Escolar de 1996, no qual se verificava que 80% dos docentes que não completaram o ensino fundamental, pertenciam à região Nordeste, seguida pela região Norte (10%). Esse quadro contrastava com o apresentado pelas regiões Sul e Sudeste, que detinham mais de 60% dos profissionais com ensino superior (Fernandes; Kuhlmann Jr., 2019).

O processo de reconfiguração das instituições de educação infantil perdurou ao longo da primeira década do século XXI, permanecendo a ambiguidade quanto à vinculação a setores da assistência social e/ou a área educação. O parecer 04/2000 emitido pelo Conselho Nacional de Educação, buscou sanar essa situação, estabelecendo aspectos normativos quanto a: “vinculação das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino, a elaboração das propostas pedagógicas, a formação dos professores, dentre outros aspectos” (Fernandes; Kuhlmann Jr., 2019, p. 12).

Contudo, somente a partir de meados da primeira década dos anos 2000, é que o processo de transição das creches da Assistência Social para a Educação se deu de forma mais significativa, fato que aliado à expansão de vagas ampliou a demanda por profissionais qualificados, assim como por formação dos que já atuavam.

De acordo com Fernandes e Kuhlmann Jr. (2019, p. 17), o reenquadramento dos funcionários que atuavam nas creches nas unidades educacionais demandou “esforços para que esses trabalhadores tivessem uma formação mínima para lidar com a rotina pedagógica e com a educação das crianças”.

Nesse ínterim, conforme assinalam os autores, foram desenvolvidas várias iniciativas a fim de suprir a ausência de habilitação para atuar na docência, dentre as quais cursos presenciais, semipresenciais, modulares e à distância. Destacam-se a criação do ProInfantil, pelo MEC, em 2005, como medida emergencial para formar professores leigos de creches e de pré-escolas das redes públicas e privadas, na modalidade normal. Trata-se de um curso a distância, destinado exclusivamente a

professores leigos, mediante parceria estabelecida entre União, Estados e Municípios.

Posteriormente, o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR), desenvolvido em parceria com os entes federados e universidades, consistiu numa importante estratégia para a formação de professores em exercício em nível superior. Além disso, acrescenta-se a formulação de políticas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007 e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, decreto nº 6.755, de 2009, assim como a alteração da estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aliados à criação de fundos de valorização do magistério. Somam-se a essas iniciativas o papel indutor e a assistência técnica da União, configurando importante aporte para o desenvolvimento da formação docente no país.

No decorrer de quase três décadas após a promulgação da LDB 9394/96 registram-se avanços importantes relativos à pauta da educação infantil. Em relação à escolarização, dados apresentados no Censo Escolar de 2022 indicam um crescimento percentual de docentes graduados, em comparação com 2018, passando de 68,4% em 2018 para 78,2%, no ano de 2022. Contudo, o relatório aponta que 8,9% de professores que atuam na educação infantil não apresentam escolaridade requerida para a docência, além de um percentual significativo de docentes, 11,7%, possuírem apenas o ensino médio normal/magistério. (Brasil, 2023).

Cabe aqui destacar as alterações pelas quais passou a LDB, por meio da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que assentiu a formação docente para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade normal em nível médio, proposição ratificada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

Persistem assim, desafios relacionados aos objetivos pontuados por Kramer, já em 1994, tanto no que se refere à garantia do direito à educação infantil de qualidade, quanto aos direitos dos profissionais à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e à valorização profissional.

De igual modo, Silva e Garms (2015, p. 37-8) destacam em que pesem os avanços referentes às políticas destinadas à educação infantil, perduram impasses quanto “à educação de qualidade, à igualdade de condições para acesso e permanência na escola”, assim como no que diz respeito ao trabalho docente quanto às tarefas de “cuidar, educar e desenvolver a proposta pedagógica”.

Ao discutir o que consideram desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental, Kramer, Nunes e Corsino (2011) analisam questões que atravessam essas etapas e destacam que o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino “tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, conduzindo a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações estabelecidas” (p.71).

As autoras destacam que a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental, conforme estabelecido na Lei nº. 11.274/2006 que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração, acabou por colocar essas duas etapas da educação em um patamar díspar na educação básica. Além disso, tem suscitado “o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução,

com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções” (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p.71).

As questões pontuadas nessas considerações iniciais expõem implicações entre educação infantil, políticas curriculares e de formação de professores, a serem discutidas ao longo deste texto. Para tanto, nas seções que seguem, abordaremos inicialmente o fluxo transnacional de ideias políticas, que tem repercutido sobremaneira na forma como os estados-nações produzem e organizam as políticas educacionais. A BNC-formação será pautada na segunda seção, compreendida como parte desse esforço de centralização curricular e de controle do trabalho docente que tem se espreado pelos países ao redor do globo. A terceira seção, destaca algumas interpelações em relação a Resolução CNE/CP 02/2019 e suas reverberações para a formação docente para a infância.

## 1. Políticas curriculares e de formação de professores em meio a processos de globalização

Temos vivido em contextos nacional e internacional, nas últimas décadas, cenários de intensas investidas por meio de produção em série de políticas educacionais, e suas normatizações geralmente de modo aligeirado, pouco participativo e autoritário. Tal contexto tem suscitado a construção de dispositivos que possibilitem contextualizar os alcances e reverberações dessas perspectivas discursivas/curriculares, antes de concebê-las como inovadoras.

Para Maguire (2013, 78), a “tese da globalização” se apresenta como a “nova ordem mundial”, criando discursos da necessidade de reformas educacionais, promovendo movimentos que refletem em uma série de mudanças na formação de professores. Nessa perspectiva, “formar um novo professor” para essa “nova ordem mundial” passa a ser a tônica das reformas de formação docente, de modo a “estabelecer precisamente o que os professores devem fazer, bem como de que forma eles devem ser avaliados” (Maguire, 2013, p.79).

Ball (2014) chama a atenção sobre a importância de atentar para o fenômeno do movimento transnacional de ideias políticas, nos estudos e pesquisas na área. A esse respeito, em entrevista concedida a Avelar (2016, p. 08), destaca que há um fluxo de políticas ao redor do mundo, que mobiliza “tecnologias políticas, pessoas, ideias e dinheiro” o qual denomina de “rede global de política educacional”.

Ele considera, assim, que há um conjunto de conexões entre atores, instituições estatais e entes privados, relacionados à política, que se espriam por diferentes países, disseminando soluções políticas, constituindo “um conjunto relativamente limitado de ideias, que agora possuem circulação global” (Avelar, 2016, p.10). Desse modo, os sentidos produzidos constituem “indicativos de uma nova ‘arquitetura de regulação’ baseada em relações cruzadas entre diferentes lugares dentro e acima do Estado” (Ball, 2014, p. 61, grifo do autor).

Essa rede evidencia, por um lado, o envolvimento de organizações de iniciativa privada dentro do setor público e, conseqüentemente, na educação e, por

outro, que os atores privados não apenas estão participando do debate educacional, mas criando novas formas de governabilidade.

A partir dessa compreensão, se faz necessário reconhecer a existência desse conjunto de atores e, de modo particular, as diversas organizações filantrópicas e fundações, que impactam e influenciam as políticas em todo o mundo. No Brasil, o vínculo entre a esfera pública e privada, bem como dos setores empresariais e organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem dado o tom na agenda das políticas educacionais (Oliveira; Dias, 2023).

Emerge um novo espaço de produção de políticas, com a institucionalização de outras formas de práticas e culturas organizacionais em linhas gerencialistas e que apontam a governança como uma mudança de governo, como novos agenciamentos que tornam, numa relação complexa, opaca, de interdependência e compartilhamento de soluções/gerenciamento/operações que ganham legitimidade nesse próprio movimento de mobilidade. (Ball, 2014).

Assim, compreendemos que as atuais mudanças nas políticas educacionais no Brasil se inserem em um movimento mais amplo, recorrente em nível internacional, articulado por diversos países. Inserem-se, portanto, no processo de reformas neoliberais em curso desde os anos de 1990, marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores, sendo este o tripé característico das reformas de cunho neoliberal no período e que tiveram como foco a expansão da educação básica (Ball, 2012). De acordo com Macedo (2014, p. 1533), os blocos econômicos constituídos por países da América Latina corroboraram os objetivos previstos no plano trienal para o setor da educação do Mercosul, tendo em vista “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” dos países signatários às demandas do mercado.

Nesse contexto, a formação docente tem sido elemento-chave em muitas das discussões normativas, ao mesmo tempo em que se observa a centralização de decisões curriculares e perspectivas de controle do trabalho docente, produzidas em múltiplos cenários, também articuladas ao processo da globalização de políticas. Sob o argumento de constituir uma visão sistêmica da formação verifica-se um conjunto de proposições que articulam diferentes políticas educativas tendo a BNCC como indutora, na perspectiva de envolver atores, sistemas e contextos “numa rede que intenta controlar por todos os lados a formação” (Pires; Cardoso, 2020, p. 85).

Com base em discussões apresentadas por Frangella e Oliveira (2017), argumentamos que há um jogo de alinhamento entre as políticas curriculares e de formação de professores que esboçam uma formação discursiva a qual vincula reforma curricular à melhoria da qualidade do ensino e, esta, à formação de professores. A essa articulação subjaz o argumento da falta de qualidade na formação de professores que, por conseguinte, acarretaria a falta de qualidade na educação, sendo, portanto, a reformulação curricular dos cursos de licenciatura apontada como uma das alternativas que visam preencher essa falta.

Isso pode ser observado na trama discursiva presente no Parecer CNE nº. 22/2019, que analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação

Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nesses documentos se reforça o discurso que estabelece uma vinculação direta entre o desempenho do professor e a aprendizagem do aluno, tendo por base o que denominam de “evidências” advindas de resultados de pesquisas produzidas por instituições nacionais e internacionais como a OCDE.

Fundamentados nesses estudos se constata/evidencia o pífio desempenho dos alunos ao mesmo tempo em que se tece o argumento de que “a qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes” (Brasil, 2019, p. 5). Tal associação, que imputa uma responsabilização ao docente pela aprendizagem do aluno, emerge na trama discursiva desde a primeira versão da BNC – formação, quando se postulava que “a qualidade dos professores é a alavanca mais importante para melhorar os resultados dos alunos” (Brasil, 2018a, p. 06).

Entretanto, esse discurso que estabelece a associação entre o fraco desempenho na aprendizagem e formação deficitária do professor não é algo recente, mas vem ganhando legitimidade nas políticas educacionais das últimas décadas, servindo de esteio para justificar as demandas de reforma nos currículos dos cursos de licenciatura.

A responsabilização docente, se faz igualmente presente no esboço da “nova Política Nacional de Formação de Professores”, proposta pelo MEC, em 2017, cuja apresentação se deu via *power point* publicado no site do Ministério (Brasil, 2017). A política foi objeto de críticas por estudiosos e entidades nacionais que apontaram entre outros aspectos que “[a] política apresentada pelo MEC não articula formação, valorização e desenvolvimento profissional”, reforçando o discurso de “culpabilização da formação de professores pela falta de qualidade da educação” e pelas assimetrias educacionais, desconsiderando outros aspectos que incidem sobre os resultados escolares. Outro aspecto contestado, diz respeito ao caráter centralizador e verticalizado da proposta que não passou por discussões mais amplas. (Anfope, 2017, p. 2).

Observa-se, não obstante o lapso temporal, a consonância entre o discurso do ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza, no Governo de Fernando Henrique, proferido em 2000 por ocasião de uma conferência realizada em Washington, promovida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no qual afirmou que “muitos professores não tinham condições de ensinar” (Passos, O Globo, 2000), e as palavras do então ministro da Educação, Rossieli Soares, ao entregar em dezembro de 2018 ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão da BNC. Na ocasião, Rossieli Soares realçou a necessidade de “**dizer ao Brasil o que é ser um bom professor**, quais são as **competências e habilidades** necessárias para ele, especialmente com **foco na prática pedagógica**, numa visão mais próxima da sala de aula” (Brasil, 2018b, sp, grifos nossos).

Conforme advertem Oliveira e Jesus (2020, p. 48, grifos das autoras), “há uma formação discursiva em andamento que se filia às certezas e busca ‘o ser das coisas’”, que visa garantir a esse professor, que supostamente não sabe ensinar porque é/teria sido mal formado, um guia para a prática calcado em evidências científicas.

Nesses termos, a BNC – formação cumpre o seu objetivo de “**orientar uma linguagem comum** sobre o que se espera da **formação de professores**, a fim de revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para que tenham **foco na prática da sala** de aula e estejam alinhadas à **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**”. (Brasil, 2018a, sp, grifos nossos). Consubstanciada pelo discurso das “evidências científicas”, a BNC – formação intenta apontar caminhos/respostas para garantir a oferta de uma educação de qualidade, mediante a promessa de adequar o currículo de formação às demandas contemporâneas. Nessa perspectiva, passa a se configurar como dispositivo de controle do trabalho docente, a partir do que pretende “governar as práticas dos professores, determinando conteúdos e regras para a atuação deles”, conforme destacam Pires e Cardoso (2020, p. 79).

## 2. Educação Infantil, currículo e formação de professores

Ao analisarmos as articulações entre as políticas curriculares e as políticas de formação observamos que estas se dão em movimentos fluidos e entrecruzados de produção contingente e concomitante. Nosso entendimento é de que se produzem em movimentos argumentativos que, ao defenderem a necessária mudança curricular para qualificar a formação ou mudarem a formação para suportar mudanças curriculares, incidem em deslocamentos discursivos que operam processos de significação outra, tanto para o currículo como para a formação, em uma luta política pela hegemonia dessas significações produzidas. (Frangella; Oliveira, 2017).

Essa ambivalência é visibilizada em políticas que, de forma clara, vinculam propostas de formação como instituintes de propostas curriculares, como no caso do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que se institui como política de formação e como arena de produção curricular. Nesse contexto, o PNAIC tem como horizonte não só a formação de alfabetizadores, mas também de referenciais curriculares para a alfabetização, conforme as diretrizes delineadas na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o referido Pacto.

De igual forma, também se observa essa vinculação em programas voltados para a Formação de Professores, como no caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP), que fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores instituída pelo MEC, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mas que apresenta dentre outros objetivos: “IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. (Brasil, 2020, p. 01).

Nessa direção, a formação de professores é articulada discursivamente como uma demanda que visa a suprir a propalada ausência de qualidade da/na educação, diagnosticada por intermédio de processos de avaliação em larga escala e de pesquisas (constituindo as ditas evidências), o que impulsiona demandas por reformulações curriculares. Advogamos que, considerar os vínculos entre os

significantes que compõem a tríade currículo, formação e avaliação é uma ideia potente na análise das políticas educacionais. Mas, questionamos: quais significações permitem articulações e (re) alinhamentos entre currículo e formação de professores como promessa de garantia de qualidade da/na educação?

Ao analisar as imbricações entre a formação de professores e as políticas curriculares, Frangella (2014) concebe essa relação como uma articulação discursiva no âmbito das disputas por significação das políticas públicas, propostas como forma de preenchimento de uma falta partilhada – a de qualidade na educação. Seu argumento é que

o deslocamento/deslizamento de significantes como formação, currículo, qualidade, direito e conhecimento se articula na produção de um discurso pedagógico que significa o investimento na formação de professores como instituintes de políticas curriculares (Frangella, 2014, p. 1).

A lógica de conceber a constituição de documentos de orientações curriculares como elemento fulcral para o alcance da melhoria da qualidade educacional, concede à reformulação curricular e ao próprio currículo um valor intrínseco de positividade, como se, por si só, fossem capazes de desencadear as mudanças, garantindo o alcance dos objetivos propostos (Frangella; Oliveira, 2017).

Além da positividade atribuída à reformulação curricular, essa associação entre formação e desempenho tem se propagado nos discursos sobre políticas curriculares de formação de professores, corroborando a produção de demandas que realçam o caráter comportamental dos currículos e contribuindo para o desenvolvimento de mecanismos de controle sobre o ensinar e o aprender com a consequente responsabilização do professor ante os resultados (Dias, 2014).

É possível perceber produções discursivas em torno da ideia de que um suposto modelo de formação garante qualidade da/na educação, por vezes, reduzindo a educação a processo de ensino no qual se faz importante formalizar padrões de desempenho para agências formadores de professores (nas universidades, por meio das licenciaturas, nas secretarias de educação e/ou nas escolas, enquanto formação continuada).

Dias, Farias e Souza (2017, p. 251) destacam que “esse modo de operar na tentativa de controlar o currículo na formação de docentes [...] e no trabalho de curricularista do professor tende a projetar identidades profissionais em um cenário de ambivalências” em que ele é chamado protagonista “[...] para assumir autonomamente o projeto curricular nas escolas e para ser responsável pelo resultado do desempenho escolar de seus alunos e, de certo modo, da escola (Dias; Farias; Souza, 2017, p. 251).

Tais perspectivas de regulação da atividade profissional e de mensuração da qualidade, via dados quantitativos e seus usos como recursos de comparação e indicação de melhoria/eficiência, são importantes elementos dos “modos como os Estados monitoram, orientam e reformam seus sistemas educacionais” (Ball, 2014, p. 70). Esse regime de números, conforme denominado por Ozga (2008), que tem como ideia central a produtividade como articuladora das ações impacta a subjetividade docente.

Como contraposição a essa cultura de testagem, mais do que nunca se impõe a necessidade de investimento na construção de outros discursos, que nos possibilitem a oposição “à incessante insistência na certeza” (Miller, 2014), mediante o questionamento dos marcos regulatórios que apresentam a promessa de resolver o desafio da qualidade educacional, via reformulação curricular.

### 3 - Algumas interpelações em relação a Res. 02/2019 e suas reverberações para a formação docente para a infância

O documento da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) revoga as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2015) e apresenta como proposição dar um norte para a formação, mediante o estabelecimento de uma linguagem comum. Situa-se no movimento em prol da centralização curricular, tendo como indutora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica.

Apresenta-se como uma política que diz inaugurar um novo modelo formativo, mediante a construção de um suposto consenso no campo educacional, que, em sintonia com a BNCC, promoveria uma educação de qualidade, com base em orientações pedagógicas calcadas em um currículo por competências profissionais, afeito “a um mercado apto a fornecer cardápios educacionais via plataformas virtuais, prometendo conectar a educação ao futuro”. (Baldan; Cunha, 2020, p. 52).

A ideia de que a reforma adveio como resultante de “um ‘consenso nacional’ sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos” (Brasil, 2019, p. 1, grifo nosso), tomada como expressão da vontade de todos os sujeitos envolvidos, busca dar legitimidade à proposta. No entanto, essa ideia é facilmente refutável, uma vez que tanto o campo do currículo quanto o da formação de professores são permeados por disputas político-discursivas, que envolvem diferentes concepções de sociedade, de educação, de estado, de escola, de formação e de currículo.

Por outro lado, a complexidade das instituições educacionais e do próprio processo de produção curricular não permite uma determinação absoluta, mas acordos e negociações provisórias e contingenciais. Desse modo, a tentativa de unificação curricular via base, busca instaurar um processo de homogeneização e tende a escamotear o múltiplo e o heterogêneo, sob a aparência de uma quieta uniformidade.

Tal perspectiva concede à reformulação curricular e ao próprio currículo um valor intrínseco de positividade, como se, por si só, fossem capazes de desencadear as mudanças, garantindo o alcance dos objetivos propostos, no contexto nacional, bem como o de uma qualidade passível de ser aferida. Nesse sentido, a BNC - formação assume um **caráter salvacionista**, com indicação de respostas fáceis para questões complexas, no intuito de superar o déficit formativo dos professores, mediante uma proposta que tem como norte as “evidências científicas”. Nesses termos, a “falta de qualidade da educação” opera como demanda instituinte do discurso por “centralização curricular”. (Frangella; Oliveira, 2017)

A BNC-Formação é igualmente apresentada como uma **Política baseada em evidências**. “O discurso das evidências científicas” tem se configurado como central nas políticas de centralização curricular, presente também na BNCC da Educação Básica. Concebida como veículo de “demonstração” da realidade tem servido como fundamento a partir do qual se prescreve o que e como fazer, considerando o que apontam os indicadores e resultados das avaliações e que evidenciam que a formação não responde às demandas por uma educação de qualidade. (Oliveira; Jesus, 2020).

Por sua vez, tal ideia ancora-se no discurso de uma racionalidade técnica que ratifica a sua relevância como resposta às demandas da sociedade em relação à educação. “Na construção dos referenciais, a experiência internacional mostra a importância de se trabalhar com fundamento em evidências científicas de como os estudantes aprendem” (Brasil, 2019, p. 9).

Observa-se assim, conforme destacam Oliveira e Jesus, o fortalecimento do discurso das “evidências científicas”, bastante difundido e aceito no discurso pedagógico, compondo uma retórica causal, objetivista e racional (Oliveira; Jesus, 2020, p.41). Nesse sentido, o diagnóstico que apresenta a insuficiente aprendizagem dos alunos da educação básica, a baixa qualidade da formação de professores, a extensão dos currículos de formação, o pouco diálogo com a sala de aula, a centralidade da teoria e pouca efetividade do estágio, fundamentam a necessidade de revisão do paradigma formativo.

Na esteira, a BNC – Formação assume o papel de “descrever o que os professores devem saber e ser capazes de fazer” por intermédio de designação “de descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino” articulados em três dimensões: (a) conhecimento sobre como os alunos aprendem; (b) saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem e (c) conhecimento pedagógico. (Brasil, 2019, p. 9).

São ainda as evidências pedagógicas de que “Novos estudos e pesquisas indicam a especificidade da docência na educação infantil” e das “Descobertas da neurociência sobre aprendizagem nessa etapa e pesquisas sobre o impacto da qualidade da educação de zero a 5 anos” que informam a propositura de uma nova perspectiva para o curso de Licenciatura de Pedagogia: a formação de professores multidisciplinares para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, a BNC-formação apresenta uma proposta que fragmenta a formação do pedagogo com base em sua atuação, na docência da educação infantil e anos iniciais e na gestão, sendo esta última, realizada em formação complementar. Tal arranjo, remete à configuração das habilitações, perspectiva formativa já superada.

Para Maguire (2013, p. 80), “uma forma de assegurar a qualidade do professor é reformar o ensino na fonte regulamentando a formação inicial do professor”. Nessa tentativa de regulamentação, muitos países buscam “conduzir recrutamento e formação inicial por meio da geração de listas de competências que devem ser satisfeitas antes do professor poder ser licenciado para lecionar em escolas”, dentre as quais estão prescrições sobre o que se constitui “melhor prática”.

Assim, é importante nos posicionarmos frente aos debates sobre as tentativas de reorganização das instituições escolares, do conhecimento e da gestão escolar,

que têm como referências políticas alinhadas às agendas ultraliberais. Essas políticas incluem modelos curriculares que incorporam a lógica da flexibilidade, da inovação, do empreendedorismo, dentre outros termos que vinculam a formação ao desenvolvimento econômico e aos interesses do mercado/capital.

Nesse sentido, é crucial destacar a importância e, mesmo, a necessidade de fomentar o debate crítico no âmbito das Universidades e de demais instituições de ensino. Nesse contexto, os fóruns estaduais, regionais e nacionais em defesa do curso de Pedagogia e da formação de professores emergem como espaços político-pedagógicos essenciais. Eles são fundamentais para a mobilização em prol da formação docente e dos princípios básicos que têm orientado as lutas e movimentos de entidades e comunidades científicas. Esses princípios incluem a formação crítica, a integração entre a formação inicial e continuada, e a conexão dialógica entre as faculdades de educação e os centros de educação das licenciaturas.

É importante, pois, recolocar perguntas, voltar a valorizar a dúvida como método, em contraposição a uma formação profissional calcada em competências e saberes objetivados e essencializados, organizados com base em enunciados genéricos e abstratos, muito distantes das condições concretas em que atuarão os egressos.

Nessa direção, destacamos uma afirmação de Jorge Larrosa a qual aponta que

Não se trata de buscar a homogeneidade dos saberes, mas sim a heterogeneidade do aprender, única maneira de darmos espaço à diferença e garantirmos a manutenção da alteridade. O que não significa falta de planejamento ou de abertura ao acaso, mas de garantir simultaneamente a dispersão e a canalização da experiência pedagógica, transformando o ensinar e o aprender uma atividade partilhada entre diferentes. O mundo nunca será como nós gostaríamos que fosse. Porque justamente nessa tensão entre o previsível e a introdução de um outro é que está o trabalho educativo. (Larrosa, 2021, p. 35).

Em se tratando da Educação, infantil, esse suposto “final feliz” pode ser compreendido com atingir uma educação de qualidade. Contudo, compreendemos que tal intento não poderá ser garantido por meio de propostas centralizadoras que buscam homogeneizar/controlar sentidos/práticas de formação, de currículo, de educação, de infância ou de escola. Com isso, fica o convite do autor a uma pedagogia profana, dessacralizada, implicada em promover uma experiência aberta, na qual não se tem previamente nem um caminho traçado de todo, nem mesmo a garantia do “atingimento” de um “final feliz”.

## Considerações

Destacamos neste texto, a Base Nacional Curricular BNC-Formação, brasileira, como parte dos dispositivos de regulação da formação docente via

políticas curriculares. Contudo, ao focalizar políticas específicas de currículo e de formação, não se pretende oferecer uma análise que quantifique e/ou apresente erros/acertos/soluções; o compromisso é de contribuir com o debate sobre a política e sua compreensão crítica.

Nesse sentido, alinhamo-nos a Bhabha (2001) quando afirma que a linguagem da crítica é eficiente não porque pode oferecer uma visão total generalizante, mas porque abre um espaço de tradução, um lugar híbrido que abala uma lógica binária entre o saber e seus objetos e exige negociação na história que está acontecendo.

Diversos pesquisadores e estudiosos do campo argumentam que a formação inicial dos docentes para atuar nessa etapa é um requisito básico, considerada por alguns como a “pedra angular” para o enfrentamento desses desafios”, em função do percurso histórico de como foi se instituindo a concretização do direito a educação de crianças de 0 a 06 anos.

O reconhecimento do direito à educação infantil suscitou o desenvolvimento de políticas voltadas à formação docente, processo que se intensificou a partir da segunda metade da última década do século XX e permanece como central até o momento atual. Nessa trajetória, consideramos que a produção de políticas para a área se deu a partir da imbricação entre os campos da formação de professores, da educação infantil e do currículo, uma vez que as políticas de formação de professores por vezes tinham como indutoras as especificidades do campo da educação infantil, bem como da prática pedagógica e curricular desses profissionais. Em outras ocasiões as políticas curriculares funcionaram como indutoras da formação e do controle do trabalho docente, como se presencia no contexto atual em relação a BNC-formação, cuja proposta se alinha a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).

## Referências

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 1ª reimpressão. Trad. Myriam Ávila, Eliana LL Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

BALL, Stephen J.. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa** [online]. 2012, vol. 07, n. 01, pp. 33-52. ISSN 1809-4309.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. **Política de educação infantil** (Proposta). Brasília, 1993.

BRASIL. MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Dispõe sobre o ensino infantil, fundamental e médio, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Acesso em 30/07/2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 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 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)> Acesso em 25/07/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília-DF, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação de professores será norteadada pelas regras da BNCC**. Portal MEC, 2018b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadada-pelas-regras-da-bncc> Acesso em 30/07/2023.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP). **EDITAL Nº 1/2020**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 22/2019**, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília-DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 10/07/2023.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 1155-1177, 2003.

DIAS, Rosanne; FARIAS, Lívia; SOUZA, Cristiane. Tentativas de controle curricular na formação e no trabalho docente. In: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Marcia (org).

**Políticas de Currículo:** pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017, p. 251-268.

FERNANDES, F. S.; KUHLMANN JR., M. Políticas de Formação Docente para a Educação Infantil. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 27, p. 10–22, 2019. DOI: 10.30612/eduf.v9i27.12608. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12608>. Acesso em: 16 ago. 2023.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás Regional Jataí, 2018. Disponível em:

<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9107/5/Disserta%20c3%a7%20a30%20-%20Daniel%20Jos%20Rocha%20Fonseca%20-%202018.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de Currículo e Alfabetização: Negociações para além de um Pacto. **Projeto de pesquisa**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**, v. 32, p. 69-90, 2016.

FRANGELLA, Rita; OLIVEIRA, Meyre-Ester B. Políticas curriculares e formação de professores: isto e aquilo? Ou o mesmo? In: FRANGELLA, Rita; OLIVEIRA, Meyre-Ester B. (org.). **Currículo e formação de professores:** sobre fronteiras e atravessamentos. Curitiba: CRV, 2017. p. 21-42.

GATTI, Bernadete et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. 2019.

KRAMER, Sonia. Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. In.: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda R. CORSINO, Patrícia . **Infância e crianças de 6 anos:** desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 08. Agos.2013

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, p.1530-1555, n 3, v 12, 2014.

MAGUIRE, Meg. Para uma sociologia do professor global. In: APPLE, Michel W. BALL, Stephen J. GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. pp 77-88.

MILLER, Janet L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2043 - 2063 out./dez. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso: 15/06/2023.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. DIAS, Rosanne Evangelista. Redes políticas em prol de “fazer valer a bncc, na prática”: a educação pública é de quem? **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2181, 2022. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2181-oliveira-dias.pdf>. Acesso: 21.03.2023

OLIVEIRA, Veronica Borges de; JESUS, Ana Paula de. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez. 2020. Acesso: 21.06.2023

PIMENTA, N. A. A.; LIMA, P. E. D. S.; OLIVEIRA, M. B. FORMAÇÃO INICIAL EM DEBATE: articulações discursivas em torno do Parecer CNE/CP 22/2019. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-15, 2022. ISSN21772886. Acesso: 27.07.2023

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-estudos**, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020.

SILVA, Isabel O. Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, GT, v. 7, p. 30, 2007.

SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, número especial 1, p. 34-54, jan. 2015.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)