



FORMAÇÃO CONTINUADA E A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERESSES E INFLUÊNCIAS SUBJACENTES

Danieli Bachtchen¹

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Aliandra Cristina Mesomo Lira²

Universidade Estadual do Centro-Oeste

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e tem como objetivo problematizar o processo de formação continuada decorrente da implementação do documento e suas implicações para as práticas pedagógicas. A pesquisa é de cunho qualitativo e traz um recorte de investigação realizada em pesquisa de mestrado concluída. Inicialmente se dedica a uma reflexão acerca da formação continuada docente, reiterando seu espaço e papel na ressignificação das práticas e na condução do trabalho docente na Educação Infantil. Em seguida, discute sobre o processo de implementação da BNCC, a fim de explicitar como essa política pública foi planejada e articulada para que chegasse ao contexto escolar por meio da formação docente. Na sequência, aponta que as ações desencadeadas podem tomar os professores como executores das propostas pré-determinadas pelas políticas públicas, uma vez que em uma sociedade marcada pela organização política neoliberal a formação continuada serve como estratégia para fortalecer os interesses governamentais ou, ainda, para alinhar-se à adoção e uso de materiais didáticos que comprometem a reflexão. Conclui ser primordial que as propostas formativas envolvidas na BNCC sejam criticamente analisadas e debatidas em momentos de formação continuada, de modo que o processo não torne os professores meros reprodutores de práticas. Dar espaço e proporcionar aos profissionais momentos de participação ativa, promovendo momentos de debates e reflexões coletivas que partam realidade local, torna-se o caminho para que haja fortalecimento da identidade e da autonomia docente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Base Nacional Comum Curricular; Formação Continuada.

CONTINUING TRAINING AND THE IMPLEMENTATION OF BNCC FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INTERESTS AND UNDERLYING INFLUENCES

ABSTRACT

This article presents a critical analysis of the National Common Curricular Base (BNCC) for Early Childhood Education and aims to problematize the process of continuing education resulting from the implementation of the document and its implications for pedagogical practices. The research is qualitative in nature and presents a section of research carried out in a completed master's degree research. Initially, it dedicates itself to a reflection on continuing teacher education, reiterating its space

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Pedagoga na rede municipal de Mallet/PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9184-4414>. E-mail: danielibachtchen@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2945-464X>. E-mail: aliandralira@gmail.com

and role in the redefinition of practices and in the conduct of teaching work in Early Childhood Education. Then, it discusses the process of implementing the BNCC, in order to explain how this public policy was planned and articulated so that it reached the school context through teacher education. Next, it points out that the actions taken can make teachers act as executors of the proposals predetermined by public policies, since in a society marked by neoliberal political organization, continuing education serves as a strategy to strengthen government interests or, even, to align with the adoption and use of teaching materials that compromise reflection. It is concluded that it is essential that the training proposals involved in the BNCC are critically analyzed and debated during continuing education, so that the process does not turn teachers into mere reproducers of practices. Providing space and providing professionals with moments of active participation, promoting moments of debate and collective reflection that start from local reality, becomes the path to strengthening teacher identity and autonomy.

Keywords: Early Childhood Education; Common National Curriculum Base; Continuing Training.

LA FORMACIÓN CONTINUA Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL BNCC PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL: INTERESES E INFLUENCIAS SUBYACENTES

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis crítico de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) para la Educación Infantil y tiene como objetivo problematizar el proceso de formación continua resultante de la implementación del documento y sus implicaciones para las prácticas pedagógicas. La investigación es de naturaleza cualitativa e incluye un resumen de la investigación realizada en un trabajo de maestría finalizado. Inicialmente, se dedica a una reflexión sobre la formación continua del profesorado, reiterando su espacio y papel en la redefinición de las prácticas y en la conducción del trabajo docente en Educación Infantil. Luego se discute el proceso de implementación de la BNCC, con el fin de explicar cómo esta política pública fue planificada y articulada para que llegara al contexto escolar a través de la formación docente. Señala entonces que las acciones desarrolladas pueden convertir a los docentes en ejecutores de propuestas predeterminadas por las políticas públicas, pues en una sociedad marcada por la organización política neoliberal, la formación continua sirve como estrategia para fortalecer los intereses gubernamentales o, incluso, para alinearse con la adopción y utilización de materiales de enseñanza que comprometen la reflexión. Se concluye que es fundamental que las propuestas de formación involucradas en la BNCC sean analizadas críticamente y debatidas durante las sesiones de educación continua, para que el proceso no convierta a los docentes en meros reproductores de prácticas. Ofrecer espacios y ofrecer a los profesionales momentos de participación activa, promoviendo momentos de debate y reflexión colectiva que partan de la realidad local, se convierte en el camino para fortalecer la identidad y la autonomía docente.

Palabras clave: Educación Infantil; Base Curricular Nacional Común; Formación Continua.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais desempenham um papel impulsionador das práticas formativas, uma vez que ao serem homologadas explicitam orientações e normativas que precisam serem incorporadas às práticas e ações docentes. Para tanto, as redes de ensino e seus respectivos professores são convocados a se apropriarem de suas disposições para que possam de fato efetivá-las no contexto educacional.

Tomando como referência o cenário educacional dos últimos anos, com as mudanças na organização das propostas de ensino previstas pela BNCC (Brasil, 2017a),

refletir sobre o processo de formação continuada docente na Educação Infantil mostra-se como uma tarefa de extrema importância e necessidade. Diante desse contexto, cabe destacar que as reflexões expressas nesse estudo, integram pesquisa de mestrado realizada no ano de 2022 (Bachtchen, 2022) e o recorte da discussão apresentada tem como objetivo problematizar o processo de formação continuada desencadeado pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a) para a Educação Infantil e suas implicações para as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que a implementação do documento necessitou ser precedida e acompanhada pela formação dos profissionais que trabalham ancorados na proposta.

Com a homologação da BNCC (Brasil, 2017a) no ano de 2017, o Brasil passa a dispor de um documento normativo que apresenta o conjunto de competências e habilidades que os estudantes têm direito de desenvolver ao longo de toda a educação básica. A partir desse momento, União, Estados e Municípios iniciaram uma mobilização para adoção de estratégias e ações colaborativas para o processo de implementação da base, visto que conforme estabelece a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 02/2017 (Brasil, 2017b) a adequação dos currículos de acordo com a BNCC deveria ocorrer até o início do ano letivo de 2020.

Nessa perspectiva, foi necessária a reorganização das práticas no contexto educacional, uma vez que as instituições de ensino precisaram realinhar seu trabalho de modo a atender o disposto na Resolução. Contudo, cabe destacar que esse campo se tornou fértil para a propagação de cursos, assessorias e venda de materiais didáticos por empresas privadas, que pregam o compromisso com a qualidade educacional. Isso move todo um mercado rentável, com vistas a aumentar a produtividade e o lucro de uma sociedade capitalista, fundada no neoliberalismo, cujos interesses remetem à privatização da educação pública.

Diante desse contexto, destaca-se que a investigação proposta é de cunho qualitativo; inicialmente nos atemos a discorrer sobre a formação continuada, reiterando seu espaço e papel na resignificação das práticas e na condução do trabalho docente na Educação Infantil. Nesse engodo, destacamos que a formação continuada docente deveria assumir um papel fundamental, uma vez que se constitui

como um elemento da valorização docente, que viabiliza aos profissionais meios para reflexão e aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido no contexto educacional.

Na sequência, discutimos sobre o processo de implementação da BNCC (Brasil, 2017a), por meio da análise documental do referido material, produções bibliográficas envolvidas na temática, documentos legitimadores do direito à Educação Infantil construídos historicamente e materiais de referência, que foram divulgados em diferentes instâncias, com a premissa de contribuir no processo de colocar em prática a BNCC, a fim de explicitarmos como essa política pública foi planejada e articulada para que chegasse ao contexto escolar por meio da formação docente.

Para finalizar, o estudo aponta que sendo um documento que explicita influências e interesses subjacentes, se torna essencial que as propostas formativas envolvidas na BNCC (Brasil, 2017a) sejam criticamente analisadas e debatidas em momentos de formação continuada, de modo que o processo não torne os professores meros reprodutores de práticas. Dar espaço e proporcionar aos profissionais momentos de participação ativa, promovendo momentos de debates e reflexões coletivas que partam realidade local, torna-se o caminho para que haja fortalecimento da identidade e da autonomia docente.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação continuada docente cada vez mais vem sendo reconhecida no contexto educacional como uma ferramenta importante de reflexão e aperfeiçoamento da prática pedagógica. No que tange à Educação Infantil a visibilidade em torno da temática acentuou-se sobretudo na década de 1990, com as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 (Brasil, 1996) que integra a etapa ao contexto da Educação Básica, reforça a intrínseca relação entre o cuidar e o educar e reitera a necessidade de uma formação mínima dos professores para atuação nesse contexto.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros

anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p.20).

Materializa-se em termos legais a exigência de que os profissionais sejam minimamente habilitados para exercerem suas funções de docência, inclusive com as crianças pequenas. Sobre esse aspecto Machado (2000, p. 194) ressalta que:

Com seu conjunto de prescrições e, especialmente, com a exigência de formação prévia e apropriada para o trabalho com crianças pequenas, a LDB legitima iniciativas no campo da educação infantil visando à recomposição do cenário no qual instituições, adultos e crianças pequenas convivem cotidianamente.

A formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil é condição indispensável para o exercício da docência com embasamento teórico e compreensão das especificidades das crianças de 0 a 5 anos de idade (Nascimento; Lira, 2017). O reconhecimento da importância de práticas educativas que atrelem além do cuidar, o educar, incita uma ressignificação dos espaços educativos, que passam a ser delineados em torno de uma nova configuração. Machado (2000) pontua que se até então preconizava-se um atendimento voltado majoritariamente ao cuidar das crianças, enquanto as mães ausentavam-se para as atividades laborais, agora o trabalho necessitava reconhecer as potencialidades das crianças e o significativo papel das interações entre os pares nesse contexto. Soma-se a isso as discussões que destacam o brincar como prática que precisa ser potencializada por meio de espaços e experiências enriquecedoras, aspectos que precisam ser debatidos desde a formação inicial dos professores (Lira; Neves, 2023; Lira et al., 2024).

Nesse cenário, a formação docente passa a ocupar um lugar determinante dentro da organização das práticas pedagógicas, a fim de proporcionar aos profissionais atuantes nessa etapa o aporte teórico para consolidação da base profissional, em atendimento às especificidades do trabalho com as crianças.

Todavia, além da formação inicial os docentes necessitam da formação continuada com o intuito de compreender as demandas emergentes que surgem na contemporaneidade vislumbrando propiciar uma educação integral e humana às crianças pequenas (Ribeiro; Pinho, 2019, p. 77).

Tais reflexões nos incitam a considerar que os professores, como organizadores do processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar, necessitam constantemente buscar novas informações e estudos, a fim de que possam acompanhar as transformações sociais e atender às demandas emergentes, que se modificam a cada tempo e espaço. Conforme nos faz refletir Chimentão (2009, p. 03), a formação continuada é “[...] um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional [...]”; dessa maneira, não se limita a um período da carreira docente, mas se estende e permanece em constante modificação durante toda a trajetória profissional, delineando-se por contínuas construções e reconstruções.

Para Kramer (2002, p. 128) a formação continuada docente é “[...] necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica, mas é um direito de todos os professores [...]”, garantida pelas disposições da LDBEN (Brasil, 1996), a qual esclarece em seu Art. 67 que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, sendo reiterado no inciso II o aperfeiçoamento contínuo aos docentes.

Amparada por lei, a formação docente de acordo com Alarcão (2003, p. 100), precisa caracterizar-se como um:

[...] processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional [...]. Ela deve visar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Desenvolvida sob diferentes perspectivas e formatos, enquanto impulsionadora da prática pedagógica mostra-se como essencial e indispensável ao trabalho desenvolvido pelo professor no contexto educacional, frente às múltiplas especificidades da atuação docente. Para isso, torna-se importante que o tempo e o espaço para aprimorar o trabalho em encontros formativos inclua leituras, discussões, trocas e reflexões coletivas, de modo a incitar uma revisão crítica da ação docente. Sobre esse aspecto é importante lembrar que:

Quando a formação continuada fica só na transmissão de informações e não na construção de saberes que favoreçam a aquisição do conhecimento científico, deixa de propiciar um ensino no qual se forma um sujeito crítico, atuante na sociedade em que vive (Tozetto, 2017, p. 24543).

Nessa perspectiva, cabe criar condições aos docentes para que possam expor seus pontos de vista, suas vivências e experiências, de modo que o processo não os torne meros reprodutores de práticas, mas que possa despertar em si um olhar crítico acerca da sua formação a fim de materializar as ações em seu cotidiano a partir da relação entre a teoria e a prática cotidiana. Nesse âmbito, Santos (2022, p. 167) reflete que:

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

Na Educação Infantil isso assume um significado bastante particular e potente, pois os professores precisam olhar para seu grupo de crianças e pensar em experiências e situações que de fato promovam envolvimento, gerem interesse, curiosidade e aprendizado. Ser sensível às demandas e necessidades dessa faixa etária implica olhar para o cotidiano e organizar contextos que convidem às interações e brincadeiras.

De acordo com Vázquez (1977), a teoria e a prática se diferenciam quanto aos seus objetivos, uma vez que a teoria tem a finalidade de estabelecer transformações nas ideias, na forma como pensamos e compreendemos determinado assunto em questão, sem que haja modificação na realidade concreta. A teoria articulada com a prática proporcionaria mudanças reais na vida, numa relação dialética e complexa uma vez que toda prática se ancora em uma teoria, ou seja, as concepções dos professores orientam suas escolhas e fazeres.

Da articulação entre a teoria e a prática resulta a *práxis*, que na definição de Vázquez (1977, p. 241), caracteriza-se como uma “[...] atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático [...]”. Ambas precisam estar relacionadas e interligadas para que a formação continuada de fato

cumpra seu papel transformador e ultrapasse o mero cumprimento burocrático sem as devidas reflexões.

Nessa atividade, Vázquez (1977, p. 208) salienta que é necessário tanto a atividade teórica quanto a atividade prática, pois sem uma das duas não existe *práxis* enquanto “[...] atividade material, transformadora e ajustada a objetivos”. A ação requer a relação dos aspectos teóricos imbricados na atividade prática.

Corroborando com esse ponto de vista Machado (2015, p. 5) reforça que “[...] a apropriação do fazer, da prática docente, direciona o professor a uma prática refletida sob a condição de *práxis*, distanciando-se da fragmentação entre a teoria e a prática [...]”, impulsionando assim o aperfeiçoamento de sua ação pedagógica. Nesse âmbito, tornar o professor protagonista do processo formativo, é o caminho para concretizar uma jornada prazerosa e significativa.

[...] é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (Nóvoa, 1995, p. 14).

Momentos de partilha entre os profissionais, incluindo os que ocorrem no âmbito escolar, nos encontros e organizações diárias, são oportunos para que haja o engajamento docente frente às necessidades cotidianas e específicas da realidade em que estão inseridos, haja vista que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 13).

Partindo de assuntos emergentes, oriundos do próprio cotidiano escolar, o docente torna-se sujeito do seu próprio processo formativo. Candau (2003) aponta que a escola é também um espaço de formação e valorizar esse ambiente formativo supera a visão tradicional de temas e assuntos pré-determinados.

No entanto, ampliar o leque de flexibilidade para além do seu próprio contexto de atuação, a fim de que seja possível estabelecer relação com demais

assuntos que transcendem seu grupo e a instituição de ensino, torna-se fundamental para que seja possível construir um posicionamento crítico acerca das relações sociais desencadeadas na sociedade e que, direta ou indiretamente, se refletem na dinâmica escolar. Nóvoa (1995, p. 16) reitera que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Essa tarefa torna-se ainda mais complexa e desafiadora quando tratamos da formação continuada docente para o trabalho na Educação Infantil, visto que esta etapa possui especificidades próprias e, portanto, incita um olhar apurado acerca das crianças e suas necessidades. Desse modo,

[...] é importante que o docente para atuar na educação infantil conheça e reconheça as peculiaridades que compõem este ensino. Assim, o docente necessita compreender a maneira como a criança pequena aprende como elas se relacionam e assim deixar aflorar sua sensibilidade para cuidar e educar as crianças de maneira a favorecer o seu crescimento cognitivo, afetivo, espiritual, psicológico e emocional, enfim permitir o seu desenvolvimento multidimensional (Ribeiro; Pinho, 2019, p. 84).

Nesse contexto, as práticas formativas necessitam ganhar contornos cuidadosos para que incitem nos professores o olhar atento às particularidades infantis, de modo que as ações não sejam meras reproduções de práticas comuns ao Ensino Fundamental.

O caminho apontado por Santos (2022, p.158) consiste em “[...] valorizar a singularidade, a experiência, e de trazer para o palco vozes, histórias, culturas, fatos dessas pessoas-profissionais que possuem práticas, saberes, desejos, indignações [...]”. Propiciar aos docentes momentos de reflexibilidade e compreensão acerca do trabalho com as crianças torna-se um meio para materializar ações coerentes com a faixa etária das crianças e reforçar os direitos já consolidados na etapa. Buss-Simão (2015, p. 8-9) lembra que os

[...] profissionais da educação infantil estão vivendo um momento histórico importante referente à construção de sua identidade profissional, o que

aponta para a necessidade de formação constante e reflexões sobre a prática pedagógica e também pesquisas que possam indicar as realidades vividas nas redes municipais de educação, maiores responsáveis em oferecer a Educação Infantil.

No entanto, a formação continuada precisa encontrar sustento e condições favoráveis para que possa ser praticada nos contextos educacionais. Os professores, suas respectivas escolas, as equipes gestoras, assim como as políticas públicas educacionais envolvidas nesse contexto, devem compartilhar de um propósito comum, que favoreça o processo formativo e de ensino-aprendizagem. Nesse cenário,

Considerando a atual conjuntura brasileira, não há indícios de que a formação continuada de professores avance no sentido de uma política pública. À política econômica marcadamente de austeridade neoliberal e os cortes intensos no orçamento destinado a educação, avizinha-se um tempo em que a formação de professores ficará a mercê dos empresários da educação. Nesse sentido, manuais e materiais didáticos se constituem em rico filão (Campos; Durli; Campos, 2019, p. 182).

No caso da Educação Infantil, a doção de materiais apostilados, livros didáticos e venda de planejamentos prontos ‘alinhados à base’ se difundiram e impactaram na docência com as crianças pequenas. Corroborando as indicações apresentadas, o que comumente vemos é um desalinhamento dessas ações e os professores tomados como meros executores das propostas pré-determinadas pelas políticas públicas, cumpridores de atividades indicadas em livros didáticos. Nóvoa (2009, p. 20) nos instiga a pensar que:

[...] nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

Em uma sociedade marcada por uma organização política neoliberal a formação continuada vem sendo tomada como estratégia para fortalecer os interesses governamentais ou, ainda, para alinhar-se à adoção e uso de materiais didáticos que comprometem a reflexão. Nesse engodo, Campos, Durli e Campos (2019, p. 171) ressaltam que:

A formação de professores, seja em nível inicial ou continuada, é considerada estratégica, pelos diferentes governos, quando em tela encontram-se processos de mudanças educacionais e, mais fortemente, se as mudanças se referirem às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

As políticas educacionais para serem implementadas necessitam chegar às instituições e dado o descompromisso dos governos entram em cena organismos e instituições privadas que atuam sobre o imaginário docente. Assim, são alavancadas as vendas de cursos, capacitações, materiais didáticos envoltos em processos de formação continuada que tem o intuito de fornecer subsídios para a condução das práticas, assim como denota-se a presença de assessorias educacionais, que vendem seus serviços e pregam o compromisso com a manutenção da qualidade educacional. Ancorada nos *slogans* e modismos

A formação do professor, portanto, assumiu um papel voltado para o capital, e principalmente com a ‘modernização’ o esvaziamento dos conteúdos, ou melhor o esvaziamento da própria formação, ocasionou, intencionalmente na mera instrução para a produção, bem como para o consumo, ou seja, ficou arraigada dos conceitos capitalistas, e passou a atuar em conjunto com este modelo de sociedade (Zanoni, 2016, p. 07, grifo da autora).

Mediante essa organização se exerce um controle sobre as ações docentes, uma vez que estes são incumbidos de executar o trabalho prático nas instituições educativas. Nesse âmbito, Nóvoa (2009, p. 23, grifos do autor) nos lembra que:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desatualização’ dos professores.

Apesar de ser reconhecidamente importante e significativo o papel da formação continuada na organização do trabalho docente, denotam-se interesses e influências construídos em torno de sua organização. Para Santos (2022), não basta tomar a BNCC (Brasil, 2017a) como um documento de caráter normativo que precisa ser incorporado às propostas pedagógicas, mas é importante haver condições viáveis no cotidiano escolar para o desempenho da prática docente e a construção de

aprendizagens significativas às nossas crianças. O professor é pouco ouvido e esse processo torna-se artificializado, sem incidir concretamente sobre o trabalho desenvolvido uma vez que as ‘soluções’ são externas à realidade vivida.

Na seção a seguir, discorreremos sobre o processo de implementação da BNCC (Brasil, 2017a), a fim de explicitarmos como essa política pública foi planejada e articulada para que chegasse ao contexto escolar por meio da formação docente.

IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: INTERESSES E INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

No que tange à BNCC (Brasil, 2017a), enquanto política pública recente no âmbito educacional, cabe destacar que o texto do documento esclarece de início seu propósito:

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, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017a, grifo nosso).

Indo ao encontro com as indicações do excerto e com a atualização do parágrafo 8º do Art. 62 da LDBEN n. 9394 (Brasil, 1996), a qual prevê que “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996), impõe-se às redes de ensino e universidades a adequação de suas propostas de modo a atender o previsto em legislação.

Nesse mesmo caminho, é publicada a Resolução CNE/CP n.1, de 2 de julho de 2019 (Brasil, 2019a), a qual altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, passando a estabelecer que: “Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular [...]” (Brasil, 2019a).

Sobre essas disposições, Campos, Durli e Campos (2019) nos instigam a pensar que a BNCC (Brasil, 2017a), não se torna apenas uma ‘nova política curricular’, mas impulsiona uma série de modificações em outros segmentos, incluindo os processos avaliativos, materiais e livros didáticos, assim como interfere na formação inicial e continuada docente. São encaminhamentos e ações que comprometem a autonomia e autoria docente, uma vez que atuam sobremaneira na organização e proposição das práticas pedagógicas.

A partir desses pontos, percebemos que a formação de professores em atendimento às determinações da BNCC (Brasil, 2017a) passa a ser um aspecto reiterado para que as mudanças pudessem ser impulsionadas nos contextos educacionais. Ganhando espaço e visibilidade no processo de implementação, Souza, Sousa e Aragão (2020, p. 414) nos lembram que “[...] a disputa pela formação de professores para atender as demandas da BNCC (Brasil, 2017a) se iniciou já no ano de 2017 quando a terceira versão foi aprovada, por grupos e instituições privados que buscam um espaço dentro do currículo”. A influência de instituições que revelaram interesses sobre a formulação do documento passa a impactar os processos formativos (especialmente a formação continuada) docentes dela decorrentes, uma vez que tais ações já foram de antemão previstas.

Conforme indicação do Art. 15 da Resolução nº 2/2017 – CNE/ CP (Brasil, 2017b), que institui e orienta o processo de implementação do documento, as instituições de ensino deveriam realizar a adequação de seus currículos à BNCC (Brasil, 2017a) preferencialmente até o ano de 2019, ou no máximo, início de 2020. Assim, desde a homologação final do documento os municípios tiveram dois anos para organizar suas propostas em atendimento às prescrições da BNCC (Brasil, 2017a).

Esse processo de implementação do documento tornou-se fértil para a propagação de cursos de formação continuada, assessorias pedagógicas, venda de materiais didáticos, visto que existe uma exigência de alinhamento às disposições que passam a vigorar no país. Por se tratar de um assunto ainda recente e pouco discutido no âmbito das realidades locais, os municípios tendem a encontrar nessa gama de

soluções aligeiradas alternativas para conhecer e incorporar as disposições do documento nas ações e práticas cotidianas.

Esse processo de re/estruturação dos currículos e, conseqüentemente, dos processos formativos, foi incentivado por meio de materiais de referência, que foram divulgados em diferentes instâncias, com a premissa de contribuir no processo de implementação do documento. No site do Movimento pela Base Nacional Comum, foi habilitada uma aba intitulada *Para implementar*³, a qual disponibiliza para as redes de ensino o acesso a informações que se ancoram na pretensão de contribuir nas reflexões que envolvem a reformulação dos currículos e organização de práticas formativas docentes. Declarando-se como não governamental essa organização conta em seu conselho consultivo com a participação de institutos e fundações que também atuam no mercado de materiais didáticos e formação continuada, ou seja, não se trata de uma ação ingênua ou desinteressada.

Já no site da BNCC (Brasil, 2017a) a aba *Implementação*⁴ contempla ferramentas e materiais de apoio para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)⁵. O ProBNCC, como mais uma das iniciativas decorrentes do processo de implementação da BNCC (Brasil, 2017a), instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, tem como finalidade ofertar apoio no processo de revisão/elaboração e implementação dos currículos em consonância com o documento.

Para viabilizar tal intento foi firmado um regime colaborativo entre municípios, estados e federação (Brasil, 2017b). Conforme o documento orientador da ProBNCC:

O Programa foi criado em conjunto com as entidades: Ministério da Educação - MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, que formam o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, com o apoio da Sociedade Civil (por meio de Organizações), e das representações institucionais dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais (Conselho Nacional de Educação - CNE, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME) (Brasil, 2019b, p. 3).

³ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/para-implementar/>

⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao>

⁵ O programa tem o objetivo de apoiar as secretarias no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC.

Novamente vemos a mobilização de diversas organizações explicitamente envolvidas nas ações de implementação da (Brasil, 2017a). Assim, ao aderirem ao programa, o Secretário de Estado e presidente da UNDIME de cada esfera, assinaram um termo para que pudessem contar com apoio financeiro, formação oferecida pelo MEC, materiais de apoio e assistência técnica para pagamento de bolsas de formação para a equipe do ProBNCC (Brasil, 2017b).

Como desafio para os estados que aderiram ao programa foi ressaltado que competiria a estes “[...] realizar formações continuadas de qualidade, atendendo às premissas definidas no Guia de Implementação da BNCC e com um regime de colaboração bem estabelecido” (Brasil, 2019b, p.46). Na medida em que há um guia para sustentar a formação sobre a Base é possível reconhecer que as orientações são comuns a todas as redes, nacionalmente, induzindo a pouca autonomia por parte dos municípios.

O *Guia de Implementação da BNCC* é possível de ser acessado em outro site⁶, criado exclusivamente para tratar do processo de efetivação do documento, o qual deixa transparecer um processo de implementação mecânico, como se ao seguir as suas 118 páginas de forma fidedigna fosse possível incorporar e adotar o documento com eficácia nas múltiplas realidades do nosso país. Tal material está organizado em torno de sete dimensões principais: estrutura da governança da implementação; estudo das referências curriculares; (re)elaboração curricular; formação continuada para os novos currículos; revisão dos projetos pedagógicos; materiais didáticos e avaliação e acompanhamento da aprendizagem (Brasil, 2020b), cujo objetivo é oferecer um ‘modelo’ de execução do processo de implementação do documento.

Como agente de destaque nesse âmbito encontramos o movimento Todos pela Educação, o qual também exerceu significativa influência na construção e implementação dessa política pública. Por meio do site Educação Já⁷ é possível perceber, a partir das prescrições da plataforma, que a organização se diz suprapartidária e engloba diversos especialistas os quais pregam o compromisso com

⁶ Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/>

⁷ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/educacao-ja/>

o avanço das políticas educacionais. As ações gravitam em torno de iniciativas que visam subsidiar o poder público por meio de solução em torno de assuntos e temas fundamentais no contexto escolar, entre eles a BNCC (Brasil, 2017a).

Na plataforma é possível acessar um documento⁸ intitulado como *Educação Já! Implementação da BNCC- Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental* voltado para o processo de implementação do documento, com 46 páginas, tendo como principais redatores especialistas representantes do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef⁹), Fundação Lemman, Conselho Nacional de Secretários de educação (Consed), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Instituto Natura. O texto visa trazer as principais informações sobre a linha do tempo de construção da BNCC (Brasil, 2017a), assim como enfatiza a importância e necessidade do processo de implementação do documento nas redes de ensino. Para isso, reforça as disposições presentes no *Guia de Implementação* e da organização proposta pela ProBNCC, já mencionados anteriormente.

Nesse emaranhado de manuais e proposições, por meio da adesão ao ProBNCC cada um dos estados brasileiros foi incitado a iniciar uma mobilização em suas respectivas esferas, a fim de construir seus próprios referenciais curriculares, tomando como ponto de partida a BNCC (Brasil, 2017a) e as adequações relacionadas às realidades de cada região do país.

No estado do Paraná cabe destacar que no ano de 2018 foi construído o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*¹⁰ (Paraná, 2018), que agregou em suas disposições particularidades a serem adotadas especificamente pelos municípios paranaenses. Conforme o texto do documento:

O Referencial Curricular do Paraná segue a estrutura da BNCC trazendo para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado e suscitando a reflexão sobre a transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e entre os anos iniciais e os anos finais deste, bem como sobre a avaliação como momento de aprendizagem. Em seguida, o documento traz as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental com as discussões pertinentes a cada uma e seus organizadores curriculares, os quais correspondem à estrutura dos conhecimentos que respaldam o trabalho pedagógico (Paraná, 2018, p. 8).

⁸ Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2020/09/Educacao_ja_3.pdf

⁹ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>

¹⁰ Disponível em: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/>

O documento estadual foi projetado para ser referência aos municípios paranaenses, pontuando aspectos importantes, mas também se apresentando como impositivo e que muitas vezes passa por adesão acrítica.

Considerando o aspecto legal e normativo do referencial curricular do Paraná, o mesmo apresenta caráter obrigatório para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas da Educação Básica e suas modalidades de Ensino, bem como, assegura os direitos e objetivos de aprendizagem da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em cada ano de estudo, nas redes públicas e privadas tendo em vista os contextos sociais, econômicos e culturais que diferenciam as regiões do estado (Paraná, 2018, p. 9).

No contexto de pandemia da COVID-19 o Referencial (Paraná, 2018) sofreu modificações e ajustes, considerando a migração das aulas presenciais para as remotas. Como resultado dessas alterações foi formulado, por meio de parceria da Secretaria de Estado da Educação (SEED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Instituto Reúna, o Referencial Curricular do Paraná em Foco¹¹ (Paraná, 2021), documento que busca apontar as aprendizagens determinantes em cada ano escolar e que não podem deixar de ser trabalhadas no replanejamento incitado pela pandemia.

Desse modo, além da organização e estrutura proposta pela BNCC (Brasil, 2017a) os municípios precisaram ater-se também aos ajustes e adequações indicadas pelo referencial paranaense, uma vez que ambos documentos se constituem como obrigatórios. Nesse âmbito, difundiram-se as parcerias entre estado, municípios e federação, para que as legislações aprovadas chegassem ao conhecimento de todas as instituições de ensino. Na verdade, o que é defendido como parceria nem sempre se concretiza como tal, na medida em que comumente se materializa uma subordinação de um ente a outro.

Uma das mobilizações de destaque no processo de implementação, foi o *Dia D* promovido pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 6 de março de 2018, uma data nacional destinada para a discussão sobre a BNCC (Brasil, 2017a). Nesse dia, secretarias

¹¹Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1683>

de educação, escolas, gestores e professores do país foram convidados a estudar o documento para compreender sua estrutura e organização (MPNC, 2022).

No que tange especificamente ao estado do Paraná, foram e vem sendo desenvolvidas iniciativas e implantação de programas com o intuito de fortalecer a rede de cooperação da esfera estadual com as redes municipais. No *site*¹² da Secretaria Estadual de Educação (SEED) foi criada uma aba para tratar especificamente de assuntos relacionados às propostas desenvolvidas entre as duas esferas. Para coordenar as atividades, foi estabelecido o Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios¹³ (NCPM), que tem por finalidade ampliar o suporte técnico e pedagógico oferecido aos municípios e promover ações colaborativas na educação, com foco na melhoria da aprendizagem e alfabetização de todos os estudantes paranaenses (NCPM, 2022).

Essas ações são desenvolvidas por meio da adesão dos municípios ao Programa Educa Juntos¹⁴. Na gama de disposições do programa destaca-se que o mesmo está centrado sobretudo na organização da Prova Paraná para as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental; Avaliação de Fluência para as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental; Conexão Professor, com propostas de formação continuada para os docentes de ambas esferas de ensino (estadual e municipal); Programa Tempo de Aprender que engloba a disponibilização de recursos financeiros e material didático para fortalecer a alfabetização em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e; Propostas de Transição da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e do 5º para o 6º ano (NCPM, 2022).

Todas essas ações são alinhadas à BNCC (Brasil, 2017a) e visam promover a implementação do documento nas redes de ensino. Ao aderirem ao programa, os municípios compactuam com as ações indicadas e devem participar e promover ações no âmbito local conforme preveem as diretrizes estabelecidas no termo de adesão ao programa.

¹² Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/>

¹³ Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Municipios>

¹⁴ Parceria entre o Governo do Estado do Paraná e as Prefeituras Municipais, que tem como objetivo ampliar o suporte técnico e pedagógico aos municípios e promover ações colaborativas na educação, a fim de contribuir para melhoria da qualidade da oferta do ensino. Fonte: https://www.educacao.pr.gov.br/programa_educa_juntos

Quanto às adesões é importante destacar, que a partir de consulta ao extrato¹⁵ do termo de adesão ao Programa Educa Juntos, publicado no Diário Oficial do Paraná, no dia 11 de junho de 2021, dos 399 municípios paranaenses, todos já possuem adesão ao programa (Paraná, 2021, p. 37). A mobilização para que isto ocorresse englobou seminários estaduais, reuniões regionais, que contaram com a participação de prefeitos, Secretários de Educação e equipes técnicas dos municípios para que fosse firmada a parceria entre as esferas

Nesse contexto, as orientações estaduais passam a interferir na organização dos processos formativos desenvolvidos nos municípios, visto que conforme disposições do Art. 3º, do Decreto Governamental nº 5857, de 05 de outubro de 2020 (Paraná, 2020) que institui o programa, um dos seus objetivos é:

V - ofertar formação continuada aos profissionais de educação das redes municipais de ensino, como processo permanente e constante de aperfeiçoamento da prática pedagógica, de forma a assegurar ensino de qualidade aos estudantes da rede pública (Paraná, 2020).

Esse aspecto promove um controle sobre as ações a serem conduzidas no âmbito das redes de ensino, visto que há uma subordinação ao que vem prescrito e precisa ser colocado em prática. A adesão ancora-se em um regime de colaboração entre as esferas, mas tende a atenuar a liberdade de organização de iniciativas próprias e peculiares com a identidade local. A dimensão colaborativa entre os diferentes entes públicos precisaria, de fato, se consolidar em uma parceria que acolhe as demandas locais e considera a participação dos principais envolvidos, nesse caso, os docentes.

Como vemos, devido ao processo de implementação da BNCC (Brasil, 2017a), se acentuou a difusão de manuais, guias, orientações e programas que passam a se delinear em torno do documento. Conforme aponta Santos (2022, p. 151):

Além dos conteúdos indicados previamente para estudo, crianças e professores estabelecem relação e constroem aprendizagens que

¹⁵ Dados para acesso ao documento: Número da edição: 10953. Páginas: 32-37. Disponível em: <https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?sessionId=3S1MocLmniTHAn5wD8taA8USCq1lhXp4wg6pUZve.sdioe75001?action=pgLocalizar&enviado=true&numero=10953&dataInicialEntrada=&dataFinalEntrada=&search=&diarioCodigo=3&submit=Localizar&localizador=>

extrapolam os desenhos curriculares prescritos, pois as experiências de ambos não cabem em nenhum currículo, nem na BNCC.

Diante desse cenário, materializa-se a profissão docente controlada, ajustada aos objetivos e prescrições, reduzindo a reflexibilidade e autonomia docente, o que compactua com o que Silva, Carvalho e Lopes (2021, p. 182) chamam de *pedagogização da docência*, que está relacionada à forma como esses materiais têm se mostrado como ‘modelos’ a serem seguidos na prática docente, com a finalidade de constituírem um determinado perfil profissional. Nesse caminho nos lembram que:

[...] nenhum manual é capaz de dar conta da complexidade da formação docente para o trabalho na Educação Infantil. Nossa hipótese é a de que a proliferação e difusão desse tipo de literatura, seja um sintoma do tempo presente, no qual os espaços para criação, autoria e invenção de modos de constituição pessoal e profissional, encontram-se cada vez mais escassos (Silva; Carvalho; Lopes, 2021, p. 188).

Os documentos orientadores são importantes para nortear e sustentar as escolhas locais, sendo desejável olhar para eles com criticidade e fazendo as adequações necessárias às realidades de cada contexto, ou seja, não tomando o material como manual a ser seguido cegamente. Nesse âmbito, a formação continuada docente assume um papel preponderante e o desafio posto às redes de ensino de articular esses processos mostra-se como uma tarefa complexa, que exige reflexibilidade e envolvimento de toda a comunidade escolar.

Diante da existência e influência de inúmeras organizações e instituições atreladas aos processos formativos, observa-se a intensificação dos ideais de uma sociedade capitalista, gerida pela obtenção do lucro. Dados acerca de como a formação continuada se deu em um dos municípios paranaenses podem ser encontrados na dissertação de mestrado que originou esse texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo problematizamos o processo de formação continuada decorrente da implementação da BNCC (Brasil, 2017a) para a Educação Infantil e suas implicações nas práticas pedagógicas, tomando como referência a análise documental do documento, produções bibliográficas envoltas na temática, documentos legitimadores

do direito à Educação Infantil construídos historicamente e materiais de referência, que foram divulgados em diferentes instâncias.

Diante desse contexto, inicialmente nos atemos a discorrer sobre a formação continuada, reiterando seu espaço e papel na ressignificação das práticas e na condução do trabalho docente na Educação Infantil. Apontamos que os processos de formação docente são espaços oportunos para a reflexão e a re/construção de saberes e práticas, sendo fundamentais na implementação das políticas públicas no contexto educacional. No entanto, conforme evidenciamos nas discussões dessa pesquisa, os processos formativos também se tornam campo fértil para organizações, institutos e empresas venderem seus produtos, difundirem suas ideias e fazerem valer seus interesses (como venda de livros didáticos), o que intensifica os ideais de um meio social gerido pelo lucro e pelo controle da prática pedagógica docente.

Na sequência, discutimos sobre o processo de implementação da BNCC (Brasil, 2017a), a fim de explicitarmos como essa política pública foi planejada e articulada para que chegasse ao contexto escolar por meio da formação docente. Os dados apontam que a influência de entidades ligadas a instituições privadas, organismos internacionais, institutos e fundações, na formulação e implementação das políticas públicas deixa evidentes atores que se envolvem na elaboração e venda de propostas formativas para professores, assessorias educacionais para as redes de ensino, assim como articulam a venda e propagação de manuais, livros, guias e programas que se difundem de forma desenfreada no contexto educativo.

Nessa gama articulada de ações a identidade docente tende a ser atenuada, abrindo-se espaço para uma prática pouco reflexiva, engessada aos ‘modelos’ pré-determinados. Assim sendo, a profissão docente se faz ajustada aos interesses de uma sociedade capitalista, fundada no neoliberalismo, cujos interesses remetem ao controle da educação pública.

Como um documento que explicita influências e interesses subjacentes, se torna essencial que as propostas envoltas na BNCC (Brasil, 2017a), elaboradas e apresentadas em cada contexto, sejam criticamente analisadas e debatidas em momentos de formação continuada. Nessa perspectiva, cabe criar condições aos

docentes para que possam expor seus pontos de vista, suas vivências e experiências, de modo que o processo não os torne meros reprodutores de práticas, mas que possa despertar em si um olhar crítico acerca da sua formação a fim de materializar as ações em seu cotidiano a partir da relação entre a teoria e a prática cotidiana (Lira; Furlan; Saito, 2025).

Cada município, cada instituição apresenta realidades muito peculiares que envolvem estrutura física, condições de trabalho, agrupamentos etários, os quais, dentre outros aspectos, conferem especificidades que precisam ser consideradas nos processos formativos e na elaboração das propostas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2003.

BACHTCHEN, Danieli. **Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): possibilidades e desafios da formação continuada docente**. 2022. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

BRASIL. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da Base**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 35, 2 de julho de 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC –ProBNCC. Documento Orientador 2019**. Brasília, 2019b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Brasília, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

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

CAMPOS, R. de F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962>. Acesso em: 19 jan. 2022.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. Universidade Estadual de Londrina. **Anais do Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, COMPEF 4, 2009. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoco_moral2.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

LIRA, A. C. M.; FURLAN, M. R.; SAITO, H. T. I. Venha ver o pôr do sol comigo! Reflexões sobre os mundos das infâncias e resistência via trabalho docente. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 22, n. 1, p. 1-14, 2025. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/5033>. Acesso em: 07 maio 2025.

LIRA, A. C. M.; GEHRKE, M.; SANDINI, S. P.; LEINEKER, M. da S. L. Brinquedotecas universitárias no contexto do estado do Paraná: possibilidades e limites. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p. 1-27, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/27172>. Acesso em: 07 maio 2025.

LIRA, A. C. M.; NEVES, F. I. D. Onde está o brincar no curso de pedagogia? Existências e ausências na formação docente. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 28, n. 2, p. 1-15, out. 2023. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10587>. Acesso em: 07 maio 2025.

NASCIMENTO, S. M. de B.; LIRA, A. C. M. Marcos legais na formação de professores da educação infantil e desafios à docência. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 150-164, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n35p99>. Acesso em: 07 maio 2025.

MACHADO, M. L. de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 191-202, jul. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/YGMDxRB9z8z8pfM6mWdrDtg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MACHADO, I. M. C. O processo de formação continuada de professoras da educação infantil. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19657_10403.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos** [site]. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos>. Acesso em: 30 dez. 2021.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. EDUCA, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa Alameda da Universidade de Lisboa, Portugal, 2009.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná em Foco**. Curitiba, 2021a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/referencial_curricular_parana_foco/referencial_curricular_parana_foco.pdf. Acesso em: 28 abr.2022.

PARANÁ. **Diário Oficial Executivo**. Edição Digital nº 10953. Curitiba, 2021b. Disponível em: <https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?action=pgLocalizar&enviado=true&dataInicialEntrada=&dataFinalEntrada=&numero=10953&search=&diarioCodigo=3>. Acesso em: 18 abr.2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 5857 de 05/10/2020**. Implementa o Programa Educa Juntos por meio de regime de colaboração entre o Estado do Paraná e seus Municípios. Curitiba, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Paraná, 2018.

RIBEIRO, J. S. C.; PINHO, M. J. de. Formação continuada dos docentes da educação infantil em uma perspectiva complexa e transdisciplinar. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 10, p. 76-88, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1080>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS. M. O. Formação de professores da educação infantil e BNCC: narrativas em disputa. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade** - LES, v. 26, n. 52, p. 147-171, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2841/3386>.

Acesso em: 01 maio 2025.

SILVA, M. O. da; CARVALHO, R. S. de; LOPES, A. de O. Os manuais e a pedagogização da docência na Educação Infantil. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 177-191, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14327>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SOUZA, S. A. L.; SOUSA, M. P.; ARAGÃO, W. H. Dialogando sobre a BNCC, o currículo e sua interferência para a formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 412-424, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13536>. Acesso em: 20 jan. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já! Política Nacional de Valorização Docente**. Brasília, 2020. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/09/Educacao_ja_4.pdf Acesso em: 01 mai. 2022.

TOZZETO, S. S. Docência e formação continuada. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, 2017.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZANONI, N. O. D. **O contexto neoliberal e a formação continuada de professores**. Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2016.

HISTÓRICO

Submetido: 04 de Fev. de 2024.

Aprovado: 15 de Mai. de 2025.

Publicado: 23 de Mai. de 2025.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

BACHTCHEN, D.; LIRA, A. C. M. Formação continuada e a implementação da BNCC para a Educação Infantil: interesses e influências subjacentes. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.60, 2025, eISSN:2526-8449.