

Formação continuada na Educação Infantil a partir da BNCC: percepções docentes

Resumo

As reflexões expressas neste estudo têm como objetivo problematizar as percepções dos professores de Educação Infantil no que tange às possibilidades e desafios da formação continuada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no município de Mallet/PR. O estudo toma como referência documentos legitimadores do direito à Educação Infantil construídos historicamente e produções científicas sobre a temática. Para a geração dos dados, foi realizada entrevista semiestruturada com uma amostra de professores, assim como a aplicação de um questionário para todos os docentes da Educação Infantil, que atuavam na localidade no ano de 2021. A pesquisa aponta que as formações continuadas se mostraram como momentos oportunos para que os profissionais pudessem conhecer e discutir conjuntamente as disposições do documento. Dentre as principais possibilidades desencadeadas pela formação, estiveram a compreensão do que dispõe o documento e a sua forma de orientar a prática pedagógica; o entendimento do material como referência para nortear as ações no âmbito escolar; e a oportunidade para reflexão sobre as práticas desenvolvidas a fim de aperfeiçoar o trabalho docente. Quanto aos principais desafios elencados pelos professores, estão o uso dos recursos tecnológicos, a falta de estrutura física das escolas e o distanciamento daquilo que está proposto pelo documento e a realidade vivida pelas instituições de ensino. Ressalta-se a importância de ampliar e diversificar as oportunidades de processos formativos, principalmente no ambiente escolar, a fim de proporcionar aos professores espaço de debate e reflexão acerca dos objetivos e finalidades da Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil; Base Nacional Comum Curricular; formação continuada.

Para citar este artigo:

BACHTCHEN, Danieli; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Formação continuada na Educação Infantil a partir da BNCC: percepções docentes. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 57, p. 227-256, jan./abr. 2024.

DOI: 10.5965/1984723825572024227

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825572024227>

Danieli Bachtchen

Secretaria Municipal de Educação
de Mallet – Mallet /PR – Brasil
danielibachtchen@gmail.com

Aliandra Cristina Mesomo Lira

Universidade Estadual do Centro-
Oeste – UNICENTRO –
Guarapuava/PR – Brasil
aliandralira@gmail.com

Continuing education in early Childhood Education from the BNCC: teacher perceptions

Abstract

The reflections expressed in this study aim to problematize the perceptions of early childhood education teachers regarding the possibilities and challenges of continuing education from the National Common Curriculum Base (BNCC) in the city of Mallet/PR. The study takes as reference documents legitimizing the right to Early Childhood Education built historically and scientific productions on the subject. For the generation of data, a semi-structured interview was conducted with a sample of teachers, as well as the application of a questionnaire to all teachers of Early Childhood Education, who worked in the locality in 2021. The research points out that continuing education has proved to be opportune moments for professionals to know and discuss jointly the provisions of the document. Among the main possibilities triggered by the training were the understanding of what the document has and its way of guiding the pedagogical practice; the understanding of the material as a reference to guide the actions in the school context; and the opportunity to reflect on the practices developed in order to improve the teaching work. As for the main challenges listed by teachers are the use of technological resources, the lack of physical structure of schools and the distance from what is proposed by the document and the reality experienced by educational institutions. It emphasizes the importance of expanding and diversifying the opportunities of training processes, especially in the school environment, in order to provide teachers with space for debate and reflection on the objectives and purposes of early childhood education.

Keywords: early childhood education; Common National Curriculum Base; continuing education.

Formación continua en la Educación Infantil a partir de la BNCC: percepciones docentes

Resumen

Las reflexiones expresadas en este estudio tienen como objetivo problematizar las percepciones de los profesores de Educación Infantil en lo que se refiere a las posibilidades y desafíos de la formación continua a partir de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en el municipio de Mallet/PR. El estudio toma como referencia documentos legitimadores del derecho a la Educación Infantil construidos históricamente y producciones científicas sobre la temática. Para la generación de los datos, fue realizada entrevista semiestructurada con una muestra de profesores, así como la aplicación de un cuestionario para todos los docentes de la Educación Infantil, que actuaban en la localidad en el año 2021. La investigación apunta que las formaciones continuadas se mostraron como momentos oportunos para que los profesionales pudieran conocer y discutir conjuntamente las disposiciones del documento. Entre las principales posibilidades desencadenadas por la formación, estuvieron la comprensión de lo que dispone el documento y su forma de orientar la práctica pedagógica; la comprensión del material como referencia para orientar las acciones en el ámbito escolar; y la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas desarrolladas para perfeccionar el trabajo docente. En cuanto a los principales desafíos enumerados por los profesores están el uso de los recursos tecnológicos; la falta de estructura física de las escuelas y el distanciamiento de lo que está propuesto por el documento y la realidad vivida por las instituciones de enseñanza. Subraya la importancia de ampliar y diversificar las oportunidades de procesos formativos, principalmente en el ambiente escolar, a fin de proporcionar a los profesores espacio de debate y reflexión acerca de los objetivos y finalidades de la Educación Infantil.

Palabras clave: educación infantil; Base Curricular Nacional Común; formación continua.

Introdução

Tomando como referência o cenário educacional atual, com as mudanças na organização das propostas de ensino previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é imprescindível analisar de modo crítico a consolidação dessa política pública na Educação Infantil. A implementação do documento representa uma tarefa complexa e desafiadora e o processo de formação continuada torna-se parte importante para apresentar o material e colocá-lo no centro do debate nas redes de ensino. Considerando essas questões, interessou-nos saber como os professores reconhecem os processos formativos desencadeados pelo documento e os desafios postos à efetivação de uma prática pautada na BNCC.

Diante disso, cabe destacar que as reflexões expressas neste estudo integram pesquisa realizada no ano de 2022¹ e o recorte da discussão apresentada tem como objetivo problematizar as percepções dos professores de Educação Infantil no que tange aos desdobramentos práticos e desafios da formação continuada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), no contexto do município de Mallet/PR. Permitir que os docentes expressem suas percepções mostra-se como uma proposta que os considera como agentes fundamentais, no campo educativo, como aqueles que vivenciam o cotidiano no chão da escola e que, de fato, podem nos dizer com propriedade o que experienciam em sua prática pedagógica e formativa.

Refletir sobre questões relacionadas à Educação Infantil no contexto da BNCC (Brasil, 2017), nos leva a considerar que, no cenário histórico, a área vivenciou uma série de embates até seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica. Nesse processo, muitas lutas empreendidas, especialmente por pesquisadores e movimentos sociais², foram decisivas para que pouco a pouco fosse inserida no âmbito das políticas públicas.

Significativas mudanças nas legislações brasileiras dessa etapa, especialmente nas últimas três décadas, passaram a contemplar a visão de criança como sujeito histórico,

¹ 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.

² Destaca-se, sobretudo, o papel do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil- MIEIB. Saiba mais em: <https://www.mieib.org.br/>.

ativo e participativo no processo educacional, priorizando sua formação integral, com especial atenção ao aspecto pedagógico, a fim de integrar o cuidar e o educar, tendo como eixo as interações e brincadeiras (Brasil, 2010). Tal compreensão reconhece a criança como um ser que produz cultura, participa das experiências, as quais precisam ser significativas e desafiadoras para que promovam envolvimento e seu desenvolvimento.

Nesse contexto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2010, p. 12), o currículo é entendido como um “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral [...]”. Observa-se, a partir do excerto, que o trabalho com as crianças nessa etapa não se ancora em uma lista de conteúdos, mas se sustenta em um conjunto de experiências as quais devem primar pela valorização dos conhecimentos construídos, considerando-se a diversidade de contextos e sujeitos.

Com a homologação da BNCC, em 2017, novos elementos passam a fazer parte da organização curricular na Educação Infantil, com destaque para os campos de experiência e os direitos de aprendizagem. Na área da Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2017), desde sua concepção até aprovação, esteve envolta em uma série de embates que questionaram sua legitimidade e coerência com os documentos orientadores vigentes (Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016; Barbosa; Flores, 2020; Barbosa; Silveira; Soares, 2019; Campos; Durlí; Campos, 2019), especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa (Brasil, 2010).

A concepção de criança, o brincar e os direitos de aprendizagem apresentados no documento, de certo modo, preservaram as compreensões expressas no campo, contudo, ao indicar os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem, o documento induziu a planejamentos e práticas fragmentados, reféns de um sistema subjugado aos interesses do Ensino Fundamental.

O esforço dos municípios para conhecer o material aprovado em 2017, oferecer formação continuada e reorganizar suas propostas e práticas pedagógicas se fez de maneira difusa e permeada por diferentes especificidades. O prazo para implementar a BNCC era o ano de 2020 e a cidade de Mallet/PR foi nosso campo de investigação. Trata-

se de um município de pequeno porte, que conta com oito instituições que atendem crianças da Educação Infantil e 52 professores atuando nessa etapa da Educação Básica. O município em questão ofereceu, entre 2018 e 2020, com a participação de sua equipe pedagógica, oito encontros de formação continuada para conhecer, analisar e pensar a organização das práticas a partir do documento.

Do ponto de vista metodológico, interessadas em reconhecer como essa formação reverberou na prática pedagógica, para a geração dos dados da pesquisa aqui discutida, foi realizada entrevista semiestruturada com uma amostra de seis professores³ da Educação Infantil, assim como a aplicação de um questionário via *Google forms* para os 52 docentes que atuavam nessa primeira etapa da Educação Básica na rede pública municipal de Mallet/PR, no ano de 2021. As perguntas, tanto do questionário como da entrevista, giraram em torno dos temas da formação e ação docente a partir BNCC. Cabe destacar que, tanto as respostas do questionário quanto as entrevistas apresentaram um conjunto de informações e pontos de vista que, de algum modo, se repetiram ou ficaram mais evidentes; assim, os resultados foram analisados a partir de categorias, as quais representaram os aspectos mais recorrentes nos dados. Para efeitos deste artigo, nos ancoramos tanto nos dados gerados por meio do questionário, como nas entrevistas realizadas com os docentes.

Para realizarmos a análise dos dados gerados, tomamos como referência textos legais que são legitimadores do direito à Educação Infantil construídos historicamente, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 (Brasil, 1996), as DCNEIs (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2017), assim como autores que se dedicam a problematizar a temática da formação de professores para atuar no contexto da Educação Infantil, como Ribeiro e Pinho (2019), Marques, Pegoraro e Silva (2019), Silva, Carvalho e Lopes (2021), Cruz, Menezes e Coelho (2021), Anjos e Pereira (2021), Ariosi (2019), Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), dentre outros.

³ Na geração de dados desta pesquisa, a maior parte dos participantes foram mulheres, no entanto, também tivemos participação de um professor do gênero masculino nas respostas do questionário. Assim, optamos por utilizar o termo 'professores', no masculino, no decorrer do texto, para nos direcionarmos a todos os participantes da pesquisa, de modo a padronizar e organizar a escrita. Cabe salientar que todos os nomes utilizados para identificação dos profissionais são fictícios, a fim de preservar a identidade dos docentes.

Em relação à escrita, inicialmente, nos atemos a discorrer acerca das possibilidades desencadeadas pela formação continuada sobre a BNCC (Brasil, 2017) e apontadas pelos professores de Educação Infantil do *lócus* de pesquisa, entre as quais podemos destacar: a compreensão do que dispõe o documento e a sua forma de orientar a prática pedagógica; o documento como material de referência para nortear as ações no âmbito escolar e; a oportunidade para reflexão sobre as práticas desenvolvidas a fim de aperfeiçoar o trabalho docente. Na sequência, discutimos três aspectos recorrentes nos dados gerados que se mostraram como principais desafios ao trabalho docente no âmbito do processo de implementação da BNCC, sendo estes: os recursos tecnológicos; o distanciamento do proposto pelo documento e a realidade vivida pelas instituições de ensino; e a falta de estrutura física das escolas.

A partir dessas evidências, problematizamos cada um dos desdobramentos e analisamos as considerações à luz de aspectos teóricos e da legislação pertinente à área. Para finalizar, o estudo aponta a importância de ampliar e diversificar as oportunidades de processos formativos, principalmente no ambiente escolar, a fim de proporcionar aos professores um espaço de debate e reflexão acerca dos objetivos e finalidades da Educação Infantil.

Formação continuada sobre a BNCC: orientação e reflexão sobre a prática docente

Como mencionamos, muitos pesquisadores questionaram se a primeira etapa da educação básica necessitaria de um documento único e norteador naquele momento, especialmente porque o conjunto de orientações⁴ da área ainda encontra dificuldades de se efetivar na prática pedagógica. O reconhecimento do conteúdo do documento, sua estrutura e objetivos representam uma premissa para que a formação docente orientada por esse material possa incidir nas práticas pedagógicas.

Nos dados obtidos pelo questionário e nas entrevistas, os professores participantes da pesquisa relataram, por unanimidade, que os processos de formação continuada foram momentos oportunos para que pudessem se aproximar e ampliar seus

⁴ Podemos mencionar, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

conhecimentos em torno da organização proposta pela BNCC (Brasil, 2017). A professora Bianca ressalta que os momentos formativos “[...] foram de grande importância para melhorar as condições das práticas em sala de aula e para conhecer melhor a estrutura do documento”⁵. Tais apontamentos reforçam que a formação continuada se constituiu como uma oportunidade para o engajamento dos profissionais e o impulsionamento da flexibilidade acerca das ações docentes, em função das novas demandas que impactam o ambiente educacional.

Cabe registrar que a preocupação com o ‘fazer’ se sobressaiu nos dados, ficando marginalizada a formação como elemento de valorização docente. Assim, nas falas dos sujeitos da pesquisa foi mencionada, de forma recorrente, a dimensão das implicações práticas decorrentes dos processos formativos, como oportunidade para “[...] renovar nossas ideias e não cair na rotina do comodismo”⁶. O aspecto reiterado ganha ainda mais ênfase em se tratando de um trabalho com as crianças na Educação Infantil, uma vez que essa é uma fase de muita aprendizagem, que requer experimentações, explorações dos espaços e ambientes.

Uma organização rígida, sem flexibilidade, ignora as especificidades do trabalho com as crianças pequenas, por isso os momentos de formação se tornam propícios para ampliar as discussões, “[...] não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para orientar e agregar valor à profissão docente, já que é no diálogo que esses educadores constroem saberes e ressignificam a prática” (Nunes; Kramer, 2013, p. 42).

A manutenção de formação contínua, envolta no dia a dia do espaço escolar, partindo da realidade e não unicamente desenvolvida em dias pré-determinados em calendário escolar, é de suma relevância, visto que “[...] as implementações devem ser refletidas, dialogadas e realizadas em conjunto, a partir das práticas concretas vivenciadas no contexto da educação infantil” (Ribeiro; Pinho, 2019, p. 83). Vejamos, a seguir, a fala de uma das entrevistadas acerca do documento:

⁵ Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida pela professora Bianca, em 13 de setembro de 2021, na cidade de Mallet/PR.

⁶ Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida pela professora Ana, em 13 de setembro de 2021, no município de Mallet/PR.

[...] sempre tem alguma dúvida e na verdade estudar nunca é demais, aprender ela nunca é demais, porque é um documento muito extenso, então sempre que a gente lê aprende coisas novas, sempre é bem-vinda essa capacitação em torno dela⁷.

O professor precisa sentir-se amparado em uma rede de apoio pela gestão, que o impulse a refletir cada vez mais sobre sua prática docente. Isso reitera que os momentos de formação, impulsionados dentro de cada realidade escolar, são essenciais para refletir acerca da docência e para ampliar as discussões sobre o documento. Imprimir mais robustez às redes de apoio aos profissionais e não deixar cair no esquecimento o acompanhamento cotidiano do trabalho docente, diante de um documento de tamanha magnitude, é primordial.

Outro aspecto que foi ressaltado pelos professores quanto às possibilidades da formação continuada envoltas na BNCC (Brasil, 2017), que converge com o que foi relatado até então, é a ideia de que o documento se constitui como um material de referência para nortear as ações e práticas pedagógicas no contexto escolar. No entanto, nota-se que os profissionais ainda anseiam pela compreensão dos objetivos da etapa perante a sociedade.

Nas palavras da professora Ana fica evidente essa necessidade, quando salienta que:

[...] o trabalho na Educação Infantil sempre foi muito importante, porque é a base, o início de tudo, então na verdade assim, a criança ela depende muito da nossa criatividade, afetividade e responsabilidade de assegurar os direitos de se desenvolver e aprender de forma lúdica. Então eu acho assim, que sempre tivemos muita responsabilidade, muita criatividade, mas, talvez não olhavam por esse lado sabe, então agora com a BNCC eu acho que está valorizando isso. Eu acho que veio assim, veio para valorizar nosso trabalho⁸.

Como a professora destaca, a Educação Infantil é uma etapa essencial na formação da criança, no entanto, o entendimento de sua função educativa foi por muito tempo negligenciado, e ainda não totalmente compreendido. A fala reforça a busca pela

⁷ Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida pela professora Fabiana, em 14 de setembro de 2021, na cidade de Mallet/PR.

⁸ Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida pela professora Ana, em 13 de setembro de 2021, no município de Mallet/PR.

valorização do trabalho, para superar aquele olhar da ‘tia’ da Educação Infantil, da instituição como depósito de crianças. Santos (2015, p. 3) nos provoca a pensar que:

[...] a escola não é uma extensão da casa do aluno e o hábito de permitir e, até mesmo incentivar a criança a chamar a professora de tia pode levar o aluno a formar conceitos equivocados sobre o papel que a professora e a escola têm em sua vida e a não compreender a relação ideal que deve haver entre educador e educando.

A força do imaginário social, em que muitas famílias e a sociedade em geral não compreendem as funções do profissional da Educação Infantil e das práticas desenvolvidas nessa etapa de ensino, manifesta um resquício histórico de uma educação assistencialista. A necessidade do reconhecimento do trabalho educativo e das especificidades da fase foi reiterada constantemente pelos profissionais quando apontam que:

[...] pros pais antigamente era só brincar, vamos mandar para creche para brincar, para cuidar, que não tinha importância e com uma base está ali, está documentado, a importância da educação infantil, as interações e brincadeiras, porque as crianças vão lá para brincar né? Qual é o objetivo de se brincar? [...] ⁹.

Então melhorou muito assim o desenvolvimento das minhas atividades, a justificativa né, se tem algum pai e uma mãe perguntar o porquê daquela atividade, então a gente tem um embasamento teórico, a gente tem esse respaldo [...] ¹⁰.

Nesses excertos, a professora Eva destaca a relevância do documento, mas acaba por explicitar desconhecimento que a Educação Infantil já tinha suas especificidades e finalidades definidas antes da BNCC (Brasil, 2017). Isso já estava explícito desde a LDBEN n. 9394 (Brasil, 1996), posteriormente reiterado nas DCNEIs (Brasil, 2010) e em outras legislações da área. Reconhecemos, pelas falas das professoras, a esperança de que o documento desconstrua essas compreensões equivocadas, mas, na verdade, um texto sozinho não alcança esse propósito. A implementação pode, de algum modo, promover mudanças e ampliar discussões e entendimentos: “[...] a BNCC pode contribuir para

⁹ Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida pela professora Eva, em 14 de setembro de 2021, na cidade de Mallet/PR.

¹⁰ Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida pela professora Eva, em 14 de setembro de 2021, na cidade de Mallet/PR.

garantir os direitos de aprendizagem a todas as crianças, mas isso, por si só, é insuficiente para que mudanças significativas se concretizem” (Marques; Pegoraro; Silva, 2019, p. 277).

Percebemos, na fala dos professores, o anseio de que a Base represente uma estratégia para fortalecer seu trabalho docente, apontando que:

[...] é um documento muito bem estruturado, que propõem vivências diferentes para as crianças, além de brincar e conviver, a BNCC estabelece outros direitos de aprendizagem no ensino infantil como participar das ações na escola e na comunidade, explorar saberes sobre elas próprias, sobre as próprias emoções, expressar-se sobre dúvidas, sentimentos e opiniões, possuir a sua identidade pessoal social e cultural¹¹.

No entanto, nos desdobramentos do documento, vemos o estabelecimento de uma listagem de objetivos de aprendizagem para os grupos etários, o que acaba por limitar as propostas e deixa transparecer características de um documento prescritivo. Se isso não for interpretado de modo crítico pelos professores, pode-se caminhar no sentido de cumprimento do que está disposto sem as devidas reflexões e considerações das particularidades das crianças.

Um aspecto muito reiterado nas falas das profissionais foi a segurança proporcionada pelo documento no desenvolvimento do trabalho docente, pois nota-se, nos seus discursos, que antes não possuíam um material de referência utilizado pela rede para organizar as práticas. Cada professor estruturava o que achava conveniente, sem muitas vezes ter clareza se tais ações estavam alinhadas à função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil.

[...] para fazer o planejamento a gente olhava de outras escolas daí você pensava: ‘- Nessa faixa etária, acho que conseguem fazer isso, acho que conseguem aquilo’, era bem complicado fazer o planejamento agora com a BNCC ficou bem mais fácil.¹²

¹¹ Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida pela professora Bianca, em 13 de setembro de 2021, na cidade de Mallet/PR.

¹² Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida pela professora Bianca, em 13 de setembro de 2021, na cidade de Mallet/PR.

Antes da BNCC eu me sentia perdida na organização e planejamento. Após a BNCC contribuiu na organização, na estrutura, na frequência, no diário, nos conteúdos e também são saberes e conhecimentos, mais a complementação obtida a partir dos objetivos desenvolvidos. Então a organização dos relatórios de acordo com a BNCC foi fundamental para nós nos organizarmos no nosso dia a dia. E o papel e a finalidade da formação continuada é muito importante para nós profissionais da educação foi fundamental¹³.

Essa situação revela que o apoio pedagógico para os professores da etapa se encontrava fragilizado, uma vez que o fato de buscar referências de outras escolas para realizar o planejamento não corresponde a uma ação que oferecia segurança para os profissionais e atendimento às especificidades da sua realidade. Uma das maiores dificuldades dos professores, não só desse contexto, é olhar para seu grupo e tentar identificar interesses e criar possibilidades para estruturar a docência em experiências significativas e que incluam de fato a participação infantil.

A ausência de conhecimento acerca da proposta pedagógica que amparava o trabalho na rede, antes da BNCC (Brasil, 2017), apareceu como uma lacuna e, a partir disso, os profissionais prospectam no documento a expectativa de encontrar amparo ao seu planejamento. A base é vista como algo que poderia preencher essa ausência de ancoragem, oriunda seja da fragilidade da formação inicial, seja da ausência de uma gestão comprometida com essa tarefa.

Dentre tantas situações que chegam às gestões municipais, principalmente demandas administrativas, o suporte pedagógico aos professores, por vezes, fica marginalizado, como constatamos nas falas:

Antes a gente meio que planejava assim de forma aleatória, não se preocupava muito, até questão de planejamento, a gente seguia o referencial, mas a gente não dava tanta importância para o planejamento. Agora a gente dá muito mais importância pro planejamento, segue bem a BNCC¹⁴.

[...] não dava tanta importância, não mudava muito esse planejamento, todo ano a gente estava revendo o planejamento, às vezes

¹³ Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida professora Diana, em 13 de setembro de 2021, no município de Mallet/PR.

¹⁴ Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida pela professora Carolina, em 13 de setembro de 2021, na cidade de Mallet/PR.

acrescentando, tirando, mas assim não tinha esse modelo que você tinha que seguir, então você ficava a critério do professor, e agora não com a BNCC¹⁵.

Os fatores elencados reforçam o espaço que o planejamento passa a ocupar na docência, como uma ferramenta para conferir objetivo e intencionalidade às ações desenvolvidas com as crianças. No entanto, quando a professora relata que a partir de agora todos ‘seguem bem’ o que está previsto no documento e que possuem um ‘modelo’, observa-se o perigo de uma mera reprodução mecânica daquilo que prevê o material para a faixa etária em que os professores lecionam. Como já advertiram Silva, Carvalho e Lopes (2021), a BNCC (Brasil, 2017) corre o risco de ser lida como um manual, sem espaço para autoria docente.

Esse aspecto remete a uma das preocupações recorrentes na Educação Infantil, de que o “engessamento” das ações e a rigidez da rotina podem promover. Trabalhar com uma sequência de atividades que se sobrepõem, na tentativa de manter ocupada a criança, é um planejamento que não está de acordo com os pressupostos orientadores da área, inclusive com os Campos de Experiência da BNCC (Brasil, 2017).

É impossível e indesejável estabelecer um roteiro de ações a serem meramente cumprido no trabalho em Educação Infantil. A escolha das práticas a serem promovidas no espaço educativo é do professor, iluminado por sua formação profissional e pela proposta pedagógica construída coletivamente na unidade de Educação Infantil, mas, em especial, por sua sensibilidade para, a cada dia, ouvir e acolher os propósitos das crianças de seu grupo (Oliveira, 2018, p. 4).

Conforme nos lembra Ostetto (2000), o planejamento não deve ser compreendido de forma fechada, cristalizado em uma lista pré-determinada de ações a serem seguidas em sala, mas entendido de maneira reflexiva, constituindo-se a partir do desenvolvimento de todas as situações cotidianas; deve ser flexível e se construir a partir de uma atitude crítica dos envolvidos. Considerando a organização do planejamento pautada sob esse ponto de vista, a criança passa a ser protagonista do processo de construção de conhecimento, com espaço para que demonstre interesses e questionamentos acerca

¹⁵ Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida pela professora Carolina, em 13 de setembro de 2021, na cidade de Mallet/PR.

das vivências cotidianas (Ribeiro; Pinho, 2019). Nesse caminho, tomar as disposições da BNCC (Brasil, 2017) como um ‘modelo’ representa um equívoco; tal documento é um norte, apresenta compreensões e orientações que sustentarão as diferentes práticas de cada professor com seu grupo.

Apesar de ser de suma importância indicar os objetivos e intencionalidades das ações propostas, o trabalho centrado no cumprimento do rol indicado no documento reduz a autonomia docente, a possibilidade de o professor analisar o seu próprio contexto e partir das reais necessidades evidenciadas em seu cotidiano. Silva, Carvalho e Lopes (2021, p. 181) apontam que “explicitar listas de objetivos, como faz a Base, circunscreve as práticas dos professores, a partir de determinados modelos de raciocínio, que incidem no governo dos mesmos por meio da condução de suas condutas”.

Nesse sentido, Cândido e Gentili (2017, p. 332) apontam que “[...] se essa política se fizer de maneira dura e centralizadora, corremos o risco de suprimir a autonomia da escola, sua liberdade de querer e pensar”. Desse modo, a Base pode ser tomada como um norte e não como um material para ser meramente reproduzido.

O argumento de que a existência de uma Base apenas ‘embase’ o trabalho a partir da fixação de objetivos, nos faz questionar tal posicionamento, na medida em que compreendemos que esta normatividade, ainda que não estabeleça um manual de ‘como fazer’, silencia debates sobre políticas no sentido de democratização, cedendo voz a um projeto unificador que aponta para as tendências de uniformização/centralização curricular e responsabilização de professores e gestores (Frangella; Camões, 2021, p. 16).

Entre possibilidades que nos permitem inferir que, a partir dos processos de formação continuada, os professores identificam pontos que foram influenciados significativamente no trabalho com as crianças, existem desafios que transcendem a instituição educativa e aquilo que está ao alcance do professor e da escola: “para além de uma base comum, a garantia do direito de aprender e de se desenvolver requer políticas educacionais que priorizem e concretizem investimentos em espaços, aquisição de materiais e formação de professores para a educação infantil” (Marques; Pegoraro; Silva, 2019, p. 277).

As possibilidades e implicações práticas percebidas pelos professores decorrentes da formação a partir da BNCC são desdobramentos importantes dessa política, embora também sejam reveladoras de compreensões muitas vezes equivocadas dos objetivos e finalidades da Educação Infantil e da docência com crianças pequenas. O processo de formação continuada aqui analisado também explicitou um conjunto de desafios decorrentes da implementação da Base, alguns dos quais analisaremos na sequência.

Formação e prática a partir da BNCC: desafios evidenciados

As políticas públicas educacionais são influenciadas por diferentes fatores, desde sua formulação até sua efetivação, sendo que essa última etapa inclui o investimento em formação docente, em condições físicas, estruturais e materiais das instituições de ensino, assim como da garantia de condições de trabalho dignas aos profissionais. Esses, geralmente, são aspectos fragilizados e negligenciados na implementação, comprometendo o desenvolvimento de um bom trabalho pelas instituições e professores.

Muitas vezes, a formação assume o tom de responsabilizar unicamente o professor pela transformação das práticas, contudo, há interferência e participação de muitos outros fatores e sujeitos. As mobilizações em torno da construção e implementação da BNCC (Brasil, 2017) foram diversas e envolveram diferentes atores, entre institutos, bancos, fundações, empresas privadas, cujos interesses e produtos deixaram evidente que a educação pode estar a serviço do aumento da produtividade e do lucro em uma sociedade capitalista, descomprometida com as reais necessidades e desafios que permeiam a realidade da escola. Na sequência, discutimos três aspectos recorrentes nos dados gerados que se mostraram como desafios ao trabalho docente.

Recursos tecnológicos

No caso da implementação do documento no município de Mallet/PR, entre os principais desafios elencados pelos professores de Educação Infantil participantes desta pesquisa, está a ausência de recursos tecnológicos. A primeira impressão sobre tal aspecto levantado pode causar estranheza, uma vez que o trabalho com crianças na

Educação Infantil não se vincula diretamente com o uso das tecnologias, principalmente por se tratar de uma fase em que devem prevalecer as experiências infantis, a exploração dos ambientes e a interação entre os pares.

No entanto, essa demanda se explica quando, no momento das entrevistas, os professores relacionam o uso dos recursos tecnológicos ao momento da pandemia. A implementação da Base nos municípios deveria ocorrer até o início do ano de 2020, período em que as aulas presenciais foram suspensas em decorrência da COVID-19 e os contatos e as interações foram mediados pela virtualidade. Por esse motivo, especificamente, inclusive na Educação Infantil, essa se tornou uma estratégia reconhecida para manter o vínculo com as crianças. Esse cenário desencadeou uma série de dificuldades e desafios aos professores e gestores, que precisaram usar recursos próprios como telefone celular e computador.

As instituições de ensino, mesmo antes da pandemia, não dispunham de recursos e aparatos tecnológicos suficientes para planejar ou desenvolver experiências com crianças ou professores. Somado a isso, está a falta de formação docente para o trabalho envolvendo a tecnologia, uma vez que todos foram surpreendidos pelo quadro pandêmico sem terem tempo hábil para planejarem e se aperfeiçoarem diante da nova demanda.

Diante desse novo contexto, as profissionais foram instadas a se ‘reinventar’, cobradas a produzir materiais digitais e elaborar vídeos, de modo improvisado, com recursos próprios, como se dominar o uso das tecnologias digitais fosse tão simples quanto ‘dar um *print*’ e qualquer ‘*download*’ expressasse a relação ensino-aprendizagem (Magalhães; Lazaretti; Pasqualini, 2021, p. 09).

A provisão tecnológica também não ocorreu nesse contexto, uma vez que todos foram surpreendidos e convocados a assumir um papel sem a devida preparação. Os professores precisaram se adaptar ao novo cenário sem saber, muitas vezes, que direção tomar. A privacidade, as horas de descanso, foram afetadas pela nova rotina de trabalho que passou a ser desenvolvida de dentro das próprias casas.

Nesse âmbito, Cruz, Menezes e Coelho (2021, p. 04) reiteram que “[...] o ambiente doméstico foi invadido pela profissão e estudo acadêmico, o que gerou a intensificação da jornada de trabalho, tudo isso se desdobra na precarização da profissão docente”.

Evidentemente que todos os sujeitos foram impactados e, conseqüentemente, a implementação da Base também se tornou um desafio para as redes de ensino.

Com a pandemia, a nova rotina que passou a permear o âmbito educacional afastou presencialmente os professores das crianças. Principalmente na Educação Infantil, os contatos e as interações são fundamentais para que haja a construção de experiências significativas de aprendizagem e essa premissa ficou comprometida. Com a pandemia, se instaurou “[...] um cenário ainda mais intenso de ataques e ameaças aos direitos de crianças e de suas famílias, bem como aos direitos dos(as) professores(as) e demais profissionais da educação” (Anjos; Pereira, 2021, p. 4). Nesse contexto, os familiares foram envolvidos na mediação das atividades, tornando-se aliados na consolidação das práticas com as crianças, não sem dificuldades.

As famílias, além de suas atividades rotineiras, tiveram que incluir a realização das práticas sugeridas pelas instituições de ensino. Além disso, com a pandemia, em muitas realidades também foram distribuídas atividades impressas, com foco para registros no papel, em descompasso com o que preconiza a área da Educação Infantil. Entre os relatos das professoras, evidenciou-se que havia maior adesão das famílias quando a atividade utilizava o caderno e/ou que já vinha pronta para ser completada.

Tais práticas revelam, tanto por parte das instituições como dos responsáveis, um apego ao papel, ao produto, como pretensão gerador de aprendizagem. Nesse contexto, “[...] a atividade pedagógica acabou por converter-se em um acumulado de tarefas elaboradas pelos professores, enviados ou entregues para as famílias para serem preenchidos pelas crianças e devolvidos à escola” (Magalhães; Lazaretti; Pasqualini, 2021, p. 112).

O brincar e o ler histórias ainda são vistos como passatempo, do campo improdutivo. A pandemia instaurou uma realidade permeada de incertezas e parece ter intensificado as práticas escolarizantes e conteudistas, já praticadas anteriormente.

Se presencialmente já debatíamos a intensificação de uma Educação Infantil preparatória aos anos posteriores da escolarização ou a incompreensão dos bebês como sujeitos competentes e ativos, com a pandemia esses problemas podem ter se acentuado, sem a devida formação e preparação dos profissionais, bem como orientações claras

por parte dos gestores municipais e federais. (Lira; Bachtchen; Machado, 2021, p. 144-145)

Mergulhados nesse cenário, alguns professores relataram que, com a pandemia, conseguiram dispor de tempo para estruturar o trabalho pedagógico de acordo com as novas orientações advindas do processo de implementação da BNCC (Brasil, 2017). No entanto, alertam que:

[...] quando voltar o presencial talvez a gente vai sentir um pouco mais de dificuldade, porque agora a gente tem um tempo a mais para se dedicar, porque pra planejar uma aula você demora tempo, tem que pesquisar uma aula, vai ter que ir na BNCC ver que objetivo você vai usar na aula, tentando mudar pra não ser sempre o mesmo, até uma pintura ali, nem sempre vai ser lá, trabalhar a coordenação motora, posso estar trabalhando outra coisa, agora o dia do município, datas comemorativas, ‘Sempre datas comemorativas?’ Você pode estar procurando outro objetivo, então quando voltar aula daí vai ser mais difícil, pra localizar, procurar, preparar, que daí você tem livro de chamada, tem várias coisas para fazer ali na hora atividade, em sala de aula você não pode nem cogitar a hipótese, porque eles não param nem 1 minuto¹⁶.

O relato da professora reforça que os aspectos burocráticos absorvem o tempo do professor; a hora-atividade que poderia ser fortalecida como espaço de diálogo e discussões entre os atores na instituição de ensino é consumida pelo preenchimento de papéis e gera esgotamento aos professores. A documentação e registro das ações e práticas pedagógicas são parte fundamental no trabalho docente, desde que não artificializem o planejamento e não engessem o fazer dos professores. Planejar com qualidade exige tempo, pesquisa e condições de trabalho adequadas.

O tempo eu digo assim, agora enquanto as crianças ainda não voltaram, esse tempo tá sendo precioso, porque a gente está trabalhando, está planejando as aulas com quanto tempo possível, o tempo que a gente está na escola a gente tá em cima desses planejamentos que a gente está aprendendo muito agora, porque depois quando as crianças retornarem para sala de aula, a gente não vai ter esse tempo, a gente não vai ter esse tempo de ficar lendo a base, de ficar procurando os objetivos e ficar procurando saberes e conhecimentos, então tudo que a gente tá fazendo agora a gente tá aprendendo e facilitando para depois, porque quando as crianças retornaram a gente não vai ser desse tempo. E assim,

¹⁶ Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida pela professora Carolina, em 13 de setembro de 2021, na cidade de Mallet/PR.

eu como professora e mãe de duas crianças, em casa não consigo fazer as coisas da escola¹⁷.

O excesso de trabalho, as inúmeras atribuições acabam por sobrecarregar os docentes. Com o retorno das atividades presenciais, manifestam preocupação em conseguir desenvolver tudo o que necessitam dentro da carga horária semanal de trabalho, sem comprometer a vida pessoal e as horas de descanso.

As perguntas sucedem-se. Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do ‘professor reflexivo’? (Nóvoa, 2009, p. 20).

Esse é um aspecto de extrema preocupação, uma vez que se torna notório que, mediante a excessiva preocupação de cumprimento do prescrito, os profissionais estão deixando de lado o verdadeiro trabalho que precisa ser desempenhado junto às crianças: “[...] estar com as crianças demanda um compromisso ético de desativação do tempo acelerado instituído pelos horários e compromissos institucionais” (Silva *et al.*, 2021, p. 21579).

Distanciamento da realidade

O tempo, que se diz ‘precioso’, é aquele que promove o contato, a experimentação, o diálogo com as crianças e não aquele longe delas para que se cumpram os aspectos burocráticos de preenchimentos de papéis, a fim de comprovar as práticas desenvolvidas.

A experiência está cada vez mais rara, por falta de tempo, principalmente na Educação Infantil, não é possível garantir a experiência com uma rotina fragmentada e toda definida a priori pelos adultos. A experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho, pode-se aferir que a quantidade de atividades não garante experiências significativas. Não podemos deixar de mencionar que esse excesso de trabalho, na maioria

¹⁷ Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida pela professora Eva, em 14 de setembro de 2021, na cidade de Mallet/PR.

das vezes, prejudica o tempo do que é mais importante para a criança que é o brincar. (Ariosi, 2019, p. 246)

Se tomarmos esse rumo, nossas crianças estarão ficando à margem das propostas, sendo submetidas a um ambiente extremamente engessado e regrado que desconsidera seus tempos e espaços, pois essa é uma fase que “[...] deve propiciar as crianças pequenas oportunidades de aprendizagem que privilegiem a autonomia, a criatividade por meio da ludicidade, de projetos integrados e de cenários educativos que estimulem o crescimento da criança [...]” (Ribeiro; Pinho, 2019, p. 85). Silva *et al.* (2021, p. 21578) enfatizam que “[...] estar com as crianças demanda disponibilidade para ouvir, conversar, brincar, jogar, cantar e se divertir na prática diária de nosso ofício [...]”.

Esse é um aspecto fundamental que requer que as práticas partam das experiências cotidianas, sem engessar e viver em função de produtos ou manuais, pois a Educação Infantil “[...] é puro movimento de encontros potentes que demonstram a singularidade da infância e a força e a beleza dessa etapa da vida humana e, talvez, tenha sido esse aspecto o mais negligenciado na construção da Base Nacional Comum Curricular” (Agostini, 2017, p. 149). A criança precisa ter tempo e espaço de qualidade para criar, inventar, aventurar-se no cotidiano recheado de experiências que lhe confirmam potência de vida, o que pode ficar comprometido por documentos que se impõem e são adotados como manuais.

Com a Base, as redes de ensino foram orientadas a desenvolver o trabalho em torno de saberes e objetivos comuns para as diferentes realidades educacionais presentes em nosso país. Os municípios, por sua vez, precisam contemplar em suas propostas as especificidades na parte diversificada, de modo que haja a preservação da identidade do local em que se vive. Essa é uma tarefa que exige estudo e aprofundamento do documento, uma vez que cada contexto é único e não há consenso entre o proposto pela BNCC (Brasil, 2017a). Isso pode ser um aspecto que causa dificuldades para que os professores compreendam como contemplar a realidade local diante do documento que necessita ser implementado, pois “grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos” (Nóvoa, 2009, p. 20).

Por esse motivo, os professores se veem desafiados diante de um documento entendido como prescritivo: “[...] quando vem o padrão, é complicado”¹⁸. A preocupação explicita um aspecto preocupante quando menciona que o ‘padrão’ dificulta a execução das práticas, restringe e constrange a atuação docente, acentuando o “[...] apagamento cada vez maior da autoria docente e a desconsideração da diversidade regional de nosso país e dos contextos de desigualdade econômica e social em que estão situadas nossas instituições públicas de Educação Infantil” (Silva *et al.*, 2021, p. 21573-21574).

Um documento que estabelece o ‘comum’ corre o risco de direcionar ações e práticas engessadas, centrando-se no cumprimento de uma determinação legal, sem a devida reflexão e consideração das particularidades, visto que “[...] há um certo tipo de vida que será tomado como universal na BNCC e, no caso da educação infantil, um certo tipo de criança e, sobretudo, de infância” (Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016, p. 51).

Frangella, Camões e Drummond (2021) ressaltam que as tentativas de apagar as diferenças evidenciam uma relação marcada pela verticalidade que inibem diferentes significações do currículo. Cada realidade é única e, portanto, é portadora de características peculiares as quais precisam ser conhecidas e contempladas, como menciona a professora Diana:

Alguns objetivos a gente acaba incluindo coisas a mais, a gente até utiliza da BNCC, mas tem coisas que a gente trabalha na sala de aula que você precisa incluir, porque não tem no documento [...] Eu acredito que precisa complementar mais algumas coisas, mas isso tem que ser bem estudado, talvez no dia a dia, como a gente vai trabalhar alguma atividade na prática a gente percebe que tem que ser anotado, para que depois a gente ajude até a mudar¹⁹.

O trabalho no contexto educacional é dinâmico e por isso precisa ser flexível. Nas palavras de Ariosi (2019, p. 247), “[...] as orientações curriculares devem atender as peculiaridades da primeira infância, o reconhecimento da criança como sujeito com direito a brincar, a identidade de cada rede, escola, comunidade e atendimento das normas legais vigentes no Brasil”. No entanto, para que haja esse reconhecimento é

¹⁸ Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida pela professora Fabiana, em 14 de setembro de 2021, na cidade de Mallet/PR.

¹⁹ Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida pela professora Diana, em 13 de setembro de 2021, na cidade de Mallet/PR.

fundamental ter claro que o documento não é um currículo pronto para ser reproduzido mecanicamente nas redes de ensino, como alertam Pasqualini e Martins (2020, p. 426):

Em que pese o caráter normativo da Base, permanece garantida a autonomia das instituições escolares e respectivos sistemas de ensino [...] A compreensão daquilo que se coloca como mandatório e – ao mesmo tempo – do espaço de autonomia dos sistemas de ensino e instituições escolares pressupõe estabelecer a diferença entre Base Comum Curricular e currículo.

A BNCC (Brasil, 2017) não se caracteriza como um currículo em si, mas como uma base de sustentação obrigatória que busca subsidiar as propostas e práticas nas redes de ensino do país. As disposições da LDBEN n. 9394 (Brasil, 1996), somadas ao texto da Base, reiteram que essa deve ser contemplada na organização do currículo com espaço para a parte diversificada. O documento registra que os municípios possuem autonomia na organização de suas propostas pedagógicas, porém precisam contemplar todos os objetivos de aprendizagem presentes no documento, restando, assim, pouca margem para que possam expressar suas particularidades, uma vez que o que está no documento não pode ser suprimido ou ignorado, mas sim complementado a partir das realidades locais.

O currículo para a Educação Infantil, conforme já reiterado no decorrer deste estudo, não deve ser tomado como uma lista de conteúdos a serem seguidos, mas interpretado como um conjunto de experiências fruto de “[...] uma construção coletiva que considere os interesses da comunidade, as necessidades de desenvolvimento saudável e pleno da faixa etária, recursos disponíveis e as orientações legais” (Ariosi, 2019, p. 254). Em relação a essa organização, de acordo com Santiago e Faria (2016, p. 97), é importante salientar que:

[...] é fundamental não pensarmos o currículo como um aparelho executor de tarefas, mas sim como um instrumento que entrelaça os protagonismos da comunidade (familiares, docentes e crianças), primando pela qualidade, a qual deve ser negociada, não podendo ser estabelecida por um decreto ou um princípio regulador de toda a Educação Infantil nacional.

No entanto, concordamos com Ariosi (2019, p. 255), ao alertar que “[...] se quisermos uma sociedade mais desenvolvida, precisamos de um currículo autônomo e alinhado com a nossa realidade. A BNCC-EI como está sendo apresentada não garantirá a construção nesta direção”. Ao definir uma listagem de objetivos de aprendizagem iguais para todas as crianças, encaminha interpretações que podem suplantiar direitos fundamentais já garantidos no âmbito da Educação Infantil.

Assim, podemos depreender que a Base, por um lado, incorpora um discurso politicamente correto de valorização da diferença, mas, por outro, sua implementação pode acabar por silenciar a diversidade das crianças brasileiras. Esse é um fato que vemos se consolidar diante dos dados expostos pelos professores do município pesquisado. Nossas crianças, docentes, comunidade escolar, inseridos em cada escola, em cada município, em cada região do nosso país, precisam reconhecer seus modos próprios e únicos de ser e de viver, o que faz sentido, o que ecoa como necessidade, curiosidade, interesse e merece ser trabalhado. Sistematizando algumas ideias já apresentadas nessa análise, Barbosa *et al.* (2016, p. 26) lembram que:

[...] muitos aspectos são fundamentais para a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular: a equipe de profissionais (professores, coordenadores, diretores); o número de crianças pelas quais cada professor é responsável; a relação com as famílias e com a comunidade; a estrutura física, os brinquedos, os materiais pedagógicos, livros infantis, etc.

Estrutura física

Conforme apontado pelos autores que fundamentam nossa análise e destacado pela fala dos professores, um dos aspectos que também interfere na organização do trabalho diário e, conseqüentemente, na efetivação das práticas docentes, é a estrutura física das instituições de ensino e a escassez de materiais, que se mostram como desafios a serem superados para implementação da Base diante das múltiplas realidades do nosso país.

A estrutura física e os materiais pedagógicos constituem-se como elementos essenciais na efetivação do trabalho nas instituições de ensino. Apesar de serem aspectos

determinantes, identificamos, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, que não se encontram de acordo as expectativas para a efetivação das práticas. A Professora Fabiana ressalta que:

[...] às vezes a gente tem que confeccionar, não tem tanto tempo né, porque embora muitas pessoas acham que: A hora atividade é 6 horas! Mas é muito corrido, para gente preparar aula, organizar todo o material, fazer livro chamada e ainda preparar os materiais, é um tempo curto para fazer isso e nem sempre a escola tem todos os materiais que a gente necessita. Se as vezes tem, não tem para todos os alunos [...] a falta de estrutura física também é um problema ou às vezes a gente quer fazer uma atividade na quadra, mas tem aula de educação física. Então assim, apesar da nossa escola ser uma escola enorme, ainda falta [...] mas assim, nossa escola é muito boa, tem muitos recursos, mas ainda falta, sempre falta²⁰.

O relato reforça que os problemas na estrutura física das instituições acabam por impor limites à atuação docente, como o de garantir que se preze pelo cuidado e educação, em um ambiente que por vezes não permite que isso aconteça. A livre experimentação, exploração dos ambientes e espaços constituem-se como experiências únicas na Educação Infantil, ou seja, as interações e brincadeiras como eixos do trabalho pedagógico e parte dos direitos de aprendizagem mencionados na Base ficam comprometidos em espaços inadequados.

As crianças precisam usufruir de um ambiente escolar que permita que se sintam ouvidas, acolhidas e entendidas em suas particularidades, pois “a docência não é da ordem do domínio, e sim da relação, escuta e interlocução que se estabelecem com as crianças” (Silva *et al.*, 2021, p. 21589). Para além da sala, o pátio, os brinquedos, o contato com a natureza são elementos fundamentais para proporcionar descobertas e intensificar a relação com o mundo, das crianças entre si e com os professores.

Os professores reiteraram que devido às condições estruturais, muitas vezes, se veem limitados para efetivar suas propostas, tendo que adaptar seu trabalho aos recursos e meios de que dispõem no momento. No município pesquisado, as crianças de 4 e 5 anos estão matriculadas em sua grande maioria nas escolas que também atendem ao Ensino Fundamental. O compartilhamento dos espaços, se não fizer parte de um

²⁰ Discurso proferido em entrevista de pesquisa concedida pela professora Fabiana, em 14 de setembro de 2021, na cidade de Mallet/PR.

arranjo que acolha as crianças pequenas, pode ser um empecilho para a realização de propostas que atendam às necessidades das crianças pequenas. É importante projetar e estruturar de antemão ambientes para receber a demanda da Educação Infantil, uma vez que não fazer isso coloca em risco a qualidade do trabalho desenvolvido.

A organização diária é necessária, prevendo possibilidades de que as crianças pequenas possam compartilhar o espaço com as maiores, ao mesmo tempo que tenham suas especificidades consideradas. Se a atuação docente restringir seu trabalho às salas, sem explorar outros espaços e materiais, compromete-se a vivência de experiências importantes para a faixa etária da Educação Infantil.

A insuficiência de materiais e de espaços para livre exploração também pode promover uma docência que se ancora em atividades semiprontas, no papel, as quais privilegiam ações de mera reprodução, pouco significativas para as crianças. Nesse contexto, cabe destacar a forte atuação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²¹, que passou a vigorar pela primeira vez na história nas instituições de Educação Infantil a partir do ano de 2021, atrelado às influências e interesses decorrentes da BNCC (Brasil, 2017).

Os livros didáticos como exercícios de treino colocaram em circulação atividades impressas com repetição de números, letras, com ênfase para uma alfabetização precoce que antecipa práticas do Ensino Fundamental por meio de materiais padronizados e uniformizadores (Simiano; Simão, 2016). Tal cenário, somado aos objetivos de aprendizagem da Base, acende um alerta pontuado por Barbosa (2019, p. 86):

Uma leitura desatenta pode levar professores e professoras a interpretarem que a forma gradativa em que certos objetivos (como os que se referem à linguagem, por exemplo) aparecem seria indicador da pré-escola como etapa preparatória para os objetivos da primeira etapa do ensino fundamental.

Com tal material, tende-se a deixar de lado práticas lúdicas e de exploração características da Educação Infantil, as quais são muito importantes para a existência

²¹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>.

infantil. Como vemos, uma situação desencadeia outra; a falta de estrutura e materiais nas instituições de ensino acaba por sustentar encaminhamentos limitadores das crianças, como a adoção de livros didáticos, cujas pretensões estão alinhadas a uma sociedade pautada na produtividade, na eficiência e na formação de sujeitos disciplinados e ajustados à lógica capitalista. As crianças, diante de tudo isso, são as que mais sentem esse impacto, obrigadas a preencher livros, folhas xerocadas, a ficar horas sentadas.

Todos esses elementos estão envoltos em uma complexidade que amplia os desafios para implementação das práticas docentes a partir da Base e coerentes com os pressupostos da área da Educação Infantil.

Denota-se, que as orientações curriculares produzidas em âmbito nacional e internacional são distantes das contradições da escola pública. Além disso, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular demonstra a correlação de forças e de interesses em promover, de fato, a união entre as parcerias público-privadas (D'Ávila, 2018, p. 83).

O cenário evidencia que perdura distanciamento significativo entre a interpretação do texto da Base, que assume um tom prescritivo na realidade em que se efetivam as ações, o que nos faz considerar que “avançar na educação não se restringe a produzir novos documentos; exige, isso sim, que concretizemos políticas que viabilizem a garantia daquilo que já lhes é garantido por lei” (Marques; Pegoraro; Silva, 2019, p. 277).

Sem que haja condições favoráveis para que as políticas públicas sejam de fato elaboradas coletivamente e em relação com os pressupostos da área da Educação Infantil, a efetivação fica dependente de “[...] aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais, instalações físicas impróprias, formações aligeiradas de profissionais e elevadas proporções de crianças por adultos” (Guimarães, 2017, p. 135). Em tal cenário, a educação pública continuará sendo precarizada e os direitos infantis negligenciados.

Considerações finais

Neste estudo, problematizamos as percepções dos professores de Educação Infantil no que tange às possibilidades e desafios da formação continuada a partir da BNCC (Brasil, 2017) no município de Mallet/PR. Nas discussões apresentadas, destacamos que, para que a Base encontre sustento para ser implementada, são importantes ações voltadas à formação de professores, ao acompanhamento do trabalho pedagógico, assim como a disponibilização de materiais e recursos para a efetivação das práticas. Nesse enfoque, evidencia-se que não basta que exista a legislação, mas que se reflita sobre ela de modo crítico e considerá-la como um instrumento impulsionador da prática, de novas ações e estratégias, visando sempre ao desenvolvimento e à garantia da formação integral das crianças desde a Educação Infantil.

Como apontado nesta pesquisa, as formações continuadas mostraram-se como momentos oportunos para que os profissionais pudessem conhecer e discutir conjuntamente as disposições do documento. No entanto, cabe destacar que pelo fato de ser um material recente, o entendimento sobre suas disposições e ações decorrentes precisa ser objeto de estudo, também como forma de evitar uma aceitação passiva e acrítica do documento. O interesse por parte dos profissionais na formação docente e na reorganização das práticas é indispensável, mas outros aspectos precisam ser considerados. Os docentes muitas vezes não encontram condições favoráveis para seus fazeres e estão envolvidos em um contexto de desvalorização. Como vimos, os profissionais carecem de orientações, de suporte e acompanhamento para realizar esse trabalho, de tempo para estudo, de estrutura física adequada à docência com crianças pequenas, o que inclui principalmente espaços externos ricos e brinquedos.

Criar uma rede de apoio e vincular os interesses dos profissionais às práticas torna-se uma alternativa para que os docentes não se sintam impotentes diante do trabalho docente voltado ao documento. Ampliar e diversificar as oportunidades de processos formativos, principalmente dentro do ambiente escolar, pode ser uma forma de proporcionar aos professores espaços para que exteriorizem suas dúvidas, questionamentos e compartilhem aprendizagens.

Nessa perspectiva, nossa tarefa deve caminhar na busca constante pela disseminação de discussões e debates que colaborem para um conhecimento crítico do material e para a estruturação de condições favoráveis para uma educação humanizadora.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46-65, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 19 jun. 2021.

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da educação infantil**: a Base Nacional Comum Curricular em discussão. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1566/1/AGOSTINI.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 3-20, jan. 2021. Número especial. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79179>. Acesso em: 28 abr. 2021.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A Base Nacional Comum Curricular para educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 241-356, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1486>. Acesso em: 07 jan. 2022.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. 600 p. Disponível em:

http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 16 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010. 40 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 16 mai. 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: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 mai. 2021.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o projeto político-pedagógico. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70269>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CRUZ, Lilian Moreira; MENEZES, Claudia Celeste Lima Costa; COELHO, Livia Andrade. Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 1-22, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9426>. Acesso em: 05 fev. 2022.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Produções curriculares e educação infantil: apostas ou garantias? **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 1-19, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13657>. Acesso em: 05 fev. 2022.

GUIMARÃES, Celia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 21 jan. 2022.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; BACHTCHEN, Danieli; MACHADO, Leandra Souza. Pandemia, Educação Infantil e crianças: um tempo de incertezas. In: CARDOZO, Poliana Fabíola; SANTINELLO, Jamile; SILVA, Jefferson Olivatto da; GEHRKE, Marcos (orgs.). **Práticas e saberes pedagógicos: dimensões da educação brasileira**. Guarapuava: Apprehendere, 2021. p. 141-150.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucineia Maria; PASQUALINI, Juliana Campregheer. Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v.

8, n. 34, p. 107-116, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4325>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>. Acesso em: 21 jan. 2022.

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

NUNES, Maria Fernanda.; KRAMER, Sônia. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda.; CARVALHO, Maria Cristina. (orgs.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 31-47.

OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. **Políticas curriculares para a educação infantil: o caso da BNCC 2015-2017**. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco! In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 174-200.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 22 abr. 2022.

RIBEIRO, Josivânia Sousa Costa; PINHO, Maria José 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/humanidadeseinovacao/article/view/1080>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Currículo é responsabilidade: discussão contemporânea na Itália. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 89-117, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2408/2187>. Acesso em: 24 mai. 2021.

SANTOS, Humberto Corrêa dos. Professora não é tia: professora é educadora. **Revista Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 13, jan./jun. 2015. Disponível em: https://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/09-13.pdf. Acesso em: 01 maio 2022.

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

SIMIANO, Luciane Padini; SIMÃO, Marcia Buss. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6799/3422>. Acesso em: 15 jan. 2022.

Recebido em: 23/07/2023
Revisões requeridas: 18/09/2023
Aprovado em: 16/10/2023

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 25 - Número 57 - Ano 2024
revistalinhas@gmail.com