

Angela Scalabrin Coutinho



Universidade Federal do Paraná (UFPR)
angelamscoutinho@gmail.com

Valdete Côco



Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
valdetecoco@hotmail.com

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS EM DISPUTAS

RESUMO

Partimos da historicidade das políticas curriculares em vinculação com a formação de professores/as para a Educação Básica, para problematizar questões que atravessam as proposições no campo da Educação Infantil. O estudo documental reuniu normativas para a formação, documentos curriculares e manifestações organizadas, no período de 1996-2021. Com o cotejamento dos documentos estabeleceu-se categorias de análise que, circunscrevendo as proposições curriculares e as configurações para a formação inicial, apontam para perspectivas em disputas, na vinculação com a especificidade da Educação Infantil. Nesse debate, buscamos nutrir as reflexões, problematizando, sobretudo, os impactos dos *reguladores* nas proposições dirigidas à docência, particularmente, no campo da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Curriculares. Formação de Professores.

TRAINING POLICIES AND CURRICULUM POLICIES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PERSPECTIVES IN DISPUTES

ABSTRACT

We start from the historicity of curriculum policies in connection with the training of teachers for Basic Education, to problematize issues that cross the propositions in the field of Early Childhood Education. The documental study brought together normatives for training, curriculum documents and organized demonstrations, in the period 1996-2021. By collating the documents, analysis categories were established that circumscribing the curricular propositions and the settings for initial training, point to perspectives in disputes, in the connection with the specificity of Early Childhood Education. In this debate, we seek to nurture reflections, problematizing, above all, the impacts of regulators on propositions aimed at teaching, particularly in the field of Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Curriculum Policies. Teacher Training.

Submetido em: 20/07/2021

Aceito em: 28/01/2022

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp127-148>



1 INTRODUÇÃO

Neste artigo focalizamos as políticas curriculares na conexão com a formação de professores/as, situadas na historicidade da educação brasileira. O objetivo é problematizar questões dirigidas ao trabalho educativo na Educação Infantil, implicadas com o desenvolvimento da docência neste campo. Em vinculação com pesquisas mais amplas, afetas ao acompanhamento da Educação Infantil¹, compomos banco de dados reunindo materiais relativos às metas educacionais, documentos curriculares, normativas para a formação e manifestações sobre essas proposições. Reiterando a importância dos documentos nas pesquisas educacionais (LUDKE; ANDRÉ, 1986), no propósito de desenvolver estudo documental, recortamos o período de 1996-2021, em função da inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, como primeira etapa (BRASIL, 1996), passando dos setores de assistência social para a área educacional². Com isso, requerendo a atenção das políticas públicas educacionais, notadamente na vinculação com a oferta em associação às discussões curriculares e de provimento dos quadros funcionais.

Assim, cabe evidenciar a importância da atenção ao contexto, visto que as decisões que impactam a Educação Infantil, e o desenvolvimento do trabalho educativo nesse campo, não se apartam da construção de pertencimento à Educação Básica e do seu reconhecimento e valorização social, interagindo com a dinâmica política social. Nessa perspectiva, buscamos atentar para os processos de negociação, fazendo interagir — não sem tensionamentos e tencionamentos — múltiplas vozes (BAKHTIN, 2009; 2010; 2011), vários intervenientes e distintos processos de ação nas pautas em disputas, em especial, na abordagem das políticas públicas (LOTTA, 2019; BICHIR, 2020).

Com esses referenciais, observando as complexas conexões entre políticas curriculares e formação de professores, sobretudo, quando situadas na conjuntura social,

¹ Referimo-nos a duas pesquisas, de acompanhamento da Educação Infantil, abarcando a abordagem da formação inicial no curso de Pedagogia e a análise da oferta (expansão e qualidade) em três estados brasileiros (Minas Gerais, Paraná e São Paulo), estudos interinstitucionais nos quais as autoras participam da coordenação.

² O reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica incidiu na vinculação das instituições, voltadas ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos, às secretarias de educação. Contudo, esse processo se caracterizou de modo bastante diverso, tendo em vista que anterior à promulgação da LDB já havia instituições educacionais: em especial pré-escolas, vinculadas à educação, outras vinculadas à secretarias de assistência social, da criança e da saúde. Após 1996 muitas instituições permaneceram com o vínculo à Assistência Social, principalmente pelo recebimento de recursos, via Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS), sendo que o prazo limite para o repasse de recursos via FNAS para a Educação Infantil, foi 2008. Esse fator, somado à inclusão da Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2007, pressionou os municípios, que ainda não haviam realizado a transição das instituições para as crianças de 0 a 6 anos para a Educação, a fazê-lo.

é possível considerar alguns contornos dos campos que instamos à interação, a partir dos documentos (reunindo normativas, orientações e manifestações). Começamos por reconhecer as particularidades de cada campo. Ou seja, observar que currículo, formação e Educação Infantil guardam escopo próprio e, colocada a lente em um campo, é possível reconhecer marcadores dos diálogos com os outros campos. Assim, ainda que uma revisão de literatura de cada campo não seja possível nos limites desse artigo, é importante reconhecer que as discussões curriculares apontam expectativas à formação e recomendações à Educação Infantil; que os enfoques da formação apresentam indicações às possibilidades do currículo e da Educação Infantil e que as abordagens da Educação Infantil, por sua vez, evidenciam elementos de sua especificidade (ligada ao trabalho educativo com as crianças pequenas) dirigidos ao currículo e à formação.

Esse reconhecimento do escopo próprio de cada campo e dos apontamentos recíprocos, quando situados em determinada conjuntura, permitem reconhecer novos elementos, postos pelo cenário de vinculação, no nosso caso, o contexto nacional. Nessa complexidade, elegemos a Educação Infantil como elo, de modo a dialogarmos com as políticas curriculares e de formação, assim como as manifestações associadas, como cadeias temáticas, agregadoras de intervenientes ao desenvolvimento desse campo.

Com a Educação Infantil como elo de centralidade, no desenvolvimento de estudo documental, selecionamos as categorias proposições curriculares e configurações da formação inicial. Numa perspectiva exploratória, partimos do reconhecimento de um debate tensionado que, na processualidade histórica, ganha novos contornos no curso dos acontecimentos. Além disso, indica uma atualização (por vezes, recuperando assertivas que sugerem recuos/retomadas), conforme as forças que se impõem na configuração da educação brasileira. Nessa lógica de atenção às relações de poder na formação social, com vistas ao controle das decisões, como participantes sociais das pautas aqui focalizadas, desenvolvemos uma arquitetônica buscando evidenciar os marcadores que vão se *pondo* nos diálogos, compondo negociações, recompondo formas de ação e sobretudo, alcançando posições de normativas e orientações oficiais.

Com o pressuposto da infinitude do contexto dialógico assinado por Bakhtin, na observação de que “[...] não há uma palavra que seja a primeira ou a última” (2011, p. 413-414), investimos em nutrir a continuidade desse debate, em especial, na emergência do necessário enfrentamento às regulações que visam a controlar as possibilidades de críticas e intervenções na arena pública. Assim, contribuir para manter aberto os diálogos sobre as decisões a respeito de como o futuro haverá de ser construído, particularmente, no que

concerne aos processos educativos das crianças pequenas, notadamente conexo às políticas curriculares e de formação de professores/as.

2 POLÍTICAS CURRICULARES E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: TRAJETÓRIAS EM RE-COM-POSIÇÕES

Conforme assinalamos, as conexões aventadas nas pautas ligadas aos currículos, docências e formação, ainda que tendo a Educação Infantil como elo de centralidade, mostram-se amplas e guardam inúmeras possibilidades de abordagem. Como participantes dessa teia dialógica – com muitos já ditos, ditos em simultaneidade e, sobretudo, apostando nas possibilidades de conquistar novos (e melhores) patamares de dizeres – elegemos como cadeias temáticas as categorias referentes às proposições curriculares e as configurações da formação inicial, recortando uma temporalidade de 1996-2021.

Trabalhamos com uma lógica de panorâmica, entendendo que os embates presentes nessas pautas nos permitem assinalar, sustentadas na teoria bakhtiniana, um duplo movimento: de celebração e de crítica (STAN, 1993). Celebração no sentido da aposta no reconhecimento da polifonia, com a presença de múltiplas vozes. Na Educação Infantil é corrente atinarmos para os tensionamentos ao cotejar diferentes (e distintos) interesses: das crianças, dos quadros funcionais, das famílias, dos gestores, das regulações, dos pressupostos econômicos etc.

Se os atos de troca (verbais ou culturais) afetam os interlocutores em reciprocidade, permitindo apostar no diálogo na negociação social, também é importante não cair em discursos pseudopolifônicos. Então, observando também o conceito de heteroglossia, importa incluir atenção à crítica, indagando as sugestões de simultaneidade harmoniosa, com vistas a considerar os conflitos sociais, enraizados “[...] nas profundas clivagens estruturais da vida social” (STAN, 1993, p. 167). Atentas aos múltiplos (diferentes e distintos) interesses presentes nas pautas que tomamos parte, em síntese, cabe observar que:

Um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (BAKHTIN, 2011, p. 316).

Abordadas como enunciados em circulação, compondo os diálogos em patamares de destaque, reunimos as normativas e orientações, acrescidas das manifestações, entendidas como contrapalavras. Assim, no período focalizado, começamos por destacar que a Constituição de 1988 é reconhecida como um marco na conquista de direitos a partir da abertura política do Brasil, com avanço significativo no que diz respeito aos direitos sociais, entre eles a Educação. É neste texto constitucional que o direito das crianças de 0 a 5 anos à Educação Infantil é preconizado, e a partir dele um conjunto de regulamentações se fez necessário.

Com intenso debate, que se prolongou por oito anos, e disputas entre diferentes projetos, a aprovação da LDB 9394, em 1996, posiciona importantes definições para a Educação Infantil. A principal delas, é a sua inclusão como primeira etapa da Educação Básica, o que exigiu o reconhecimento de condições para assegurar uma oferta educativa de qualidade, entre elas a formação dos/as profissionais. A partir da compreensão de que o campo das políticas é marcado por disputas — e que há uma grande permeabilidade entre as políticas de formação de professores/as e as políticas curriculares para a Educação Básica — analisaremos a partir da promulgação da LDB 9394, dispositivo legal tomado como balizador inicial, movimentos relacionais entre estas duas políticas.

Para tal, dividimos a análise no que denominamos de espiral da trajetória das políticas de formação e curriculares: i) diretrizes focalizadas na competência pedagógica – emergência da lógica gerencial (1996-2002); ii) diretrizes focalizadas em uma formação ampla – ênfase na docência (2003-2015); iii) diretrizes focalizadas na competência pedagógica – fortalecimento da lógica do mercado (2016-2021). Importante considerar, nessa abordagem, que estamos tratando de um período sob a égide do neoliberalismo, com intervenções em todos os domínios da vida, incluindo a educação. Assim, seguimos dando centralidade às análises dos documentos no campo educacional, com atenção à Educação Infantil, retomando a articulação com o contexto mais amplo ao final.

2.1 Diretrizes focalizadas na competência pedagógica: emergência da lógica gerencial

Muito se tem debatido sobre os avanços da LDB9394/96, por exemplo, quando define que os/as profissionais que atuam na Educação Infantil são professores/as. Mas, também se tem apontado o quanto a flexibilização da formação com a admissão do Ensino Médio, na modalidade normal, presente no artigo 62, pode significar perdas para a etapa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecido em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Um dos pontos de problematização é que a Lei cria brechas para a contratação de profissionais com diferentes níveis de formação, atribuições funcionais, jornadas, salários e carreiras (CÔCO, COUTINHO, 2020). Esse é um dos motivos pelos quais em muitas redes de ensino é possível identificar mais de uma carreira e, conseqüentemente, funções docentes para a Educação Infantil (CÔCO, 2015), o que muitas vezes incide inclusive na relação pedagógica com as crianças.

Outrossim, a flexibilização de exigência do nível superior de formação revela outras intencionalidades, como o próprio escopo da formação, que se assenta em uma perspectiva de desenvolvimento de competências para ensinar, o que acaba por incidir no lócus de formação, que pode ser tanto a universidade, como os institutos superiores de educação. Esse anúncio da Lei foi reproposto pelo decreto presidencial 3276, homologado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a inserção do termo “preferencialmente” ao tratar dos cursos de formação:

§2o A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. (Redação dada pelo Decreto nº 3.554, de 2000) (BRASIL, 1999)

A proposição de que a formação dos/as professores/as da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental se dê preferencialmente por cursos normais superiores³, que geralmente estão alocados em institutos superiores de educação, instituições de nível superior que focalizam apenas o ensino, reduz a formação dos/as professores a essa dimensão. Nesse ponto, Severino (2009) destaca a potencialidade do tripé pesquisa-ensino-extensão para a formação profissional. O autor defende que a universidade é o espaço por excelência para a formação no Ensino Superior, pois nela “(...) ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só

³ Como mostra Campos (2004), no âmbito das universidades públicas não houve ampla adesão aos Cursos Normais Superiores. Em 2004, a autora identificou que havia 1372 Cursos de Pedagogia e 716 Cursos Normais Superiores, sendo que apenas dois deles em universidades públicas.

se ensina, pesquisando, construindo conhecimento; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa” (SEVERINO, 2009, p. 261).

O posicionamento de Severino (2009) aponta para uma concepção que implica o sujeito em formação no processo, coloca-o em um lugar de agente da produção do conhecimento a partir da pesquisa, da problematização da realidade e do acesso (à) e elaboração (de) conhecimentos que permitam agir sobre ela. Mobilizados por um posicionamento que corrobora o do autor, fóruns e associações nacionais, como a Associação Nacional dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pesquisas e Pós-graduação em Educação (Anped), o Fórum em Defesa da Escola Pública, que já haviam se posicionado contrários a flexibilização da inserção dos institutos superiores de educação como *lócus* formativo na LDB, manifestaram-se de modo intenso, permitindo reunir, na pesquisa, um conjunto amplo de documentos associados a essas manifestações.

As análises críticas ao decreto, apontam que, além da redução da formação dos/as professores/as ao ensino, o documento vincula o currículo dos cursos de formação às diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Há, neste ponto, aspectos que merecem atenção, tendo em vista que — ainda que não se defenda a cisão entre os documentos orientadores da Educação Básica dos orientadores da formação de professores/as — vincular o processo formativo no Ensino Superior às bases curriculares para a Educação Básica reduz os conhecimentos a serem elaborados neste processo ao que se vai ensinar.

Outro ponto de preocupação, é que os PCNs não se referem à Educação Infantil, mas ao Ensino Fundamental e Médio, e a perspectiva adotada a partir deles é do desenvolvimento de competências. Melo (1999) destaca ainda que, ao submeter a política de formação aos PCNs, o MEC propunha uma política de restrição e fragmentação e buscava alçar os parâmetros curriculares à posição de diretrizes com caráter mandatório. Esse aspecto revela que não se trata apenas de uma concepção de formação de professores/as, mas uma estratégia para que a política curricular para a Educação Básica seja tomada como a referência para a atuação pedagógica do professor/a. E, nesse caso, uma política nacional que também tem incidência nas políticas de aquisição de materiais e tecnologias, na infraestrutura das instituições e na avaliação, só para citar algumas.

Em 2002, ainda no governo FHC, foram aprovadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Essas diretrizes consolidam todos os preceitos que vinham sendo construídos nos documentos anteriores, em especial os apresentados no

documento “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior”, de 2000. Esse documento, que se propõe basilar para a elaboração das diretrizes, foi sistematizado por um Grupo de Trabalho, coordenado por Ruy Leite Berger Filho, então Secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC) e por Guiomar Namó de Mello, diretora da Fundação Vitor Civita e consultora do SEMTEC. Ambos participaram da elaboração dos PCNs.

Dentre as sugestões apresentadas pelo documento, destaca-se a vinculação da política de formação de professores/as às políticas curriculares para a Educação Básica e a didática focalizada no “como” ensinar:

Um ponto especial é a questão da relação entre a aprendizagem dos conteúdos a ensinar e a aprendizagem de suas especificidades didáticas. Ainda que se saiba que abordar de forma articulada os conteúdos e o respectivo tratamento didático é condição para o desenvolvimento de competências para ensinar, em geral, discute-se a didática das áreas apenas em suas questões de ordem geral e, raramente, as especificidades do ensino dos diferentes conteúdos. (BRASIL, 2000, p. 27)

Na resolução das diretrizes para a formação, essa perspectiva é facilmente identificável, em especial quando uma lista de competências profissionais é apresentada. Destacamos aqui as competências referentes ao **domínio do conhecimento pedagógico**; ao conhecimento de processos de investigação, que possibilitem o **aperfeiçoamento da prática pedagógica**, e ao **gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional** (BRASIL, 2002). Os termos em destaque revelam, em alguma medida, o alinhamento das políticas de formação ao gerencialismo ou *New Public Management* (NPM), um paradigma da administração pública que emerge na crise do capitalismo dos anos 1970. Crise esta que se edificou após a Segunda Guerra Mundial em três dimensões: econômica, social e administrativa (COSTA, 2010). De acordo com Cabral Neto (2009), algumas medidas adotadas pelo modelo gerencial são

Incentivo às parcerias em todos os níveis; adoção de mecanismos de avaliação de desempenho (qualidade e produtividade); maior autonomia em todos os níveis hierárquicos do sistema (horizontalização da gerência e do processo decisório); descentralização (tanto mais próximo do cidadão, melhor a qualidade do serviço); adoção do planejamento estratégico (pensar a política a médio e longo prazos); flexibilização das regras que regem a burocracia pública (negociação coletiva); introdução de ganhos de produtividade, novos critérios de promoção; profissionalização do servidor público (investimento na formação de recursos humanos com ênfase na aquisição de múltiplas competências); desenvolvimento de habilidades gerenciais (atuar ao mesmo tempo em várias funções – dotar o trabalhador de múltiplas versatilidades). (CABRAL NETO, 2009, p. 184)

As medidas sublinhadas pelo autor permitem inferir que a formulação das políticas de formação de professores/as e curriculares, no período analisado, estão alinhadas ao gerencialismo, com uma grande ênfase à aquisição de múltiplas competências, aos mecanismos de avaliação, à autonomia e ao desenvolvimento de habilidades gerenciais. Ainda que teóricos no campo da formação de professores/as busquem diferir o discurso econômico, acerca das competências do discurso educacional (MACHADO, 2002), ao analisarem a formulação das políticas, as intencionalidades que sustentam esse processo — traduzidas no âmbito discursivo e nas interações propostas para a sua efetivação, por exemplo, com a participação direta de representantes de instituições ligadas ao mercado — torna-se impossível não concluir que elas respondem a uma lógica administrativa que tem o mercado como principal regulador.

2.2 Diretrizes focalizadas em uma formação ampla: ênfase na docência

Em 2003 ocorreu a mudança de governo, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, o que apontava para um cenário, possivelmente, mais favorável ao debate em torno das diretrizes para a formação de professores/as. Nesse contexto, em 2005 o Conselho Nacional de Educação apresentou uma minuta com a proposição de Diretrizes para o Curso de Pedagogia. De acordo com Evangelista e Triches (2009), houve intenso movimento em torno da necessidade de mudanças no texto apresentado, pois a proposta restringia a formação à docência, contrariando o que define a LDB9394.

Mais uma vez fóruns e associações entraram em ação para debater a proposta das novas diretrizes e fazer proposições, o que acabou por ocasionar pelo menos três projetos de cursos de pedagogia: da Anfope, com apoios como o do Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR); dos educadores que assinaram o Manifesto dos Educadores⁴ e do próprio CNE (EVANGELISTA; TRICHES, 2009). Na versão final da resolução, após 22 versões da minuta, é possível identificar significativa mudança, ainda que a docência siga na focalização das diretrizes, já que a formação do/a gestor/a e do/a pesquisador/a é proposta a partir dela.

Ainda que não seja possível, nesta síntese, indicar pormenores dos projetos em disputa, importa destacar que a versão final das Diretrizes, para o Curso de Pedagogia de

⁴ Evangelista e Triches (2009) registram o movimento de educadores liderados por José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, que resultou em manifesto publicado em 2005.

2006, foi fruto de intenso debate e de ampla mobilização. Em seu texto, localizamos de modo destacado o lugar da docência, quando já no artigo 2º afirma que:

§ 1º Compreende-se a docência como **ação educativa** e **processo pedagógico** metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre **conhecimentos científicos e culturais**, valores éticos e estéticos inerentes a processos de **aprendizagem**, de **socialização e de construção do conhecimento**, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006 grifos nossos)

Embora não seja possível afirmar sua completa ausência, a mudança discursiva acena para a ampliação da perspectiva da formação orientada pelo gerencialismo e pelas competências (sintetizada no tópico anterior). Passa a apontar para uma perspectiva mais ampliada, que inclui conhecimentos científicos e culturais, processos de aprendizagem, de socialização e construção do conhecimento.

A indicação de valores éticos e estéticos permite inferir diálogos com os princípios presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1999; 2009) e do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998; 2010), quando apontam como constitutivos destas etapas, os princípios éticos, políticos e estéticos. Não há, no texto da Resolução 01 de 2006, menção direta aos documentos curriculares das etapas da Educação Básica, conquanto deva-se considerar que as diretrizes curriculares para a Educação Básica, suas etapas e modalidades, foram amplamente debatidas no período seguinte à publicação das diretrizes para a formação no curso de Pedagogia. Tal fato ocorreu a partir da publicação de diretrizes específicas e revisão das já estabelecidas no final dos anos 1990. Estamos apontando para um contexto de interlocuções, permitindo captar ecos e ressonâncias.

Para a revisão das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, o movimento de discussão sobre as orientações curriculares para a Educação Básica ganhou corpo. Em 2009, o Ministério da Educação iniciou um conjunto de discussões e proposições, a partir do diálogo da Secretaria da Educação Básica (SEB) com as coordenações nacionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio, CNE e consultores/as, instituindo o programa “Currículo em Movimento”.

Essa iniciativa é tida como a pedra fundamental para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, prevista desde a Constituição de 1988 e ratificada na LDB 9394 e no Plano Nacional de Educação de 2014. Pois, dentre os objetivos do programa estava “elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional

comum/Base curricular comum)”.⁵ A partir do programa foram elaborados por consultores/as textos⁶ sobre temáticas gerais da Educação Infantil, que não chegaram a constituir uma proposta de currículo, embora essa intenção tenha sido anunciada inicialmente pelo MEC. Estes ficaram disponíveis para consulta pública e são até hoje amplamente utilizados como referências em processos de formação.

No âmbito da política de formação, os esforços se voltavam para a articulação entre a formação inicial e continuada. Assim, em 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 02, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essas diretrizes são fruto de extensos e intensos estudos, debates e deliberações, a partir do trabalho da Comissão Bicameral de Formação de Professores, criada pelo CNE e formada por conselheiros/as da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica.

Ainda que essa comissão tenha tido uma composição bastante diversificada ao longo da sua existência, já que o CNE tem uma dinâmica de mudança de representações, é com a comissão recomposta em 2014 (DOURADO, 2015), após a aprovação do PNE, com metas e estratégias com forte incidência na política de formação de professores, que os trabalhos avançam na definição das diretrizes de formação inicial e continuada. Pode-se afirmar que esse documento passou por um amplo processo de discussão e elaboração democrática, que, entretanto, não o isenta das disputas que acompanham a formulação de políticas, pelo contrário. Foram retomados os estudos anteriores realizados pela comissão; e em 2014 várias reuniões, participações em eventos, conferências de educação e uma audiência, permitiram a análise crítica do documento e sua finalização de forma participativa.

Assim, geralmente, essa normativa é destacada (em especial, nos documentos de manifestações que buscam confrontar os documentos que a revogam) tanto no que concerne ao seu processo de formulação quanto ao conteúdo afirmado. Cabe destacar que as diretrizes buscam assegurar uma relação de maior articulação entre as políticas de formação e curriculares para a Educação Básica e a Educação Superior, contudo, sem subordinar um nível de ensino ao outro. Tal relação está presente ao longo de todo o documento e expressa, já no primeiro princípio dos 11 que compõem o artigo 5º, “a

⁵ Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>. Acesso em: 31 jun. 2021.

⁶ Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/consultas-publicas?id=15860>. Acesso em: 31 jun. 2021

formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (BRASIL, 2015).

Outro ponto de destaque relativo aos princípios que fundamentam estas diretrizes, diz respeito à ratificação da colaboração entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com destaque para o envolvimento do Ministério da Educação (MEC), das instituições formadoras e dos sistemas e redes de ensino e suas instituições. Tal pressuposto é central, como previsto já na Constituição Federal, na perspectiva de avançar em uma relação de cooperação técnica e financeira entre os entes federados, no sentido de fortalecer as experiências e mitigar a desigualdade que marca as redes públicas do país.

Na atenção ao contexto, precisamos assinalar que o processo de formulação e as assertivas presentes nessas diretrizes, nas conexões entre políticas curriculares e de formação, foram possíveis no bojo de entrelaçamentos mais alargados, em especial, na negociação social implicada com avanços — ainda que incipientes — ligados a valorização da educação presentes no período.

2.3 Diretrizes focalizadas na competência pedagógica: fortalecimento da lógica do mercado

Afirmamos que a BNCC está prevista desde a Constituição de 1988, mas também é verdade que sua abrangência se restringia ao Ensino Fundamental e Médio, dado que se altera em 2015, com a solicitação da Coordenação Nacional da Educação Infantil (COEDI) (MEC) para a inclusão da Educação Infantil nas discussões recém retomadas da construção da BNCC (COUTINHO; MORO, 2017). Nesse contexto, é possível identificar um duplo movimento: por um lado, o anúncio da importância de inclusão da Educação Infantil em uma política curricular nacional, para que não fosse apartada das demais etapas da Educação Básica, por outro, o esforço empreendido pelas/o especialistas, que atuaram na consultoria da BNCC/Educação Infantil, de demarcar as especificidades da área. Ao final do processo um documento curricular, que tem como um dos seus fundamentos pedagógicos “os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p. 15).

Nas duas primeiras versões, a BNCC Educação Infantil apresentava proposições que buscavam recuperar os indicativos gerais das DCNEI (BRASIL, 2009), ao organizar o texto a partir dos campos de experiência e dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem. A proposta de campos de experiência buscava superar a fragmentação do currículo em áreas do conhecimento e valorizar as vivências das crianças a partir da relação orgânica entre as suas diferentes dimensões.

Contudo, na terceira versão e no texto final da BNCC - ambos elaborados após o golpe parlamentar de 2016, no governo Michel Temer - foram incorporados objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, parte do texto com maior detalhamento e confronta com a proposição de campos de experiência. Os objetivos estão organizados a partir dos campos de experiência e por grupos etários, em uma lógica linear e universal, como se todas as crianças de determinado grupo de idade tivessem que desenvolver as mesmas “competências”. Uma das razões para a proposição de uma base curricular com tais características está na forte atuação de grupos empresariais na formulação desta política. Dentre eles a Fundação Lemann tem destacada participação, ao coordenar, desde 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, inicialmente focalizado no Ensino Médio, mas com incidência na BNCC Educação Infantil e Ensino Fundamental.

De acordo com informações do site da Fundação Lemann, seu objetivo é “colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto, que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade”⁷. A visão fortemente centrada no desempenho individual, haja vista a intenção de formar líderes, é facilmente identificável na BNCC, em especial no delineamento das competências a serem desenvolvidas nas trajetórias escolares de crianças e jovens.

Outros pontos problemáticos do texto da BNCC são a ausência de temas centrais ao trabalho com as crianças, que passaram a constituir o repertório dos documentos orientadores e dos processos formativos desde os anos 2000, tais como: a diversidade de gênero e sexual, as relações étnico-raciais, a história e cultura dos povos do campo, das florestas e das águas, além do completo apagamento da figura do/a professor/a.

Essas ausências foram sentidas desde as primeiras versões da BNCC, o que ocasionou, dentre outras razões, movimentos de resistência e contestação, manifestos, em especial pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e pela Anped, que, de forma conjunta, lançaram a campanha “Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola”,

⁷ Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/somos>

conclamando professores/as das escolas de Educação Básica a contarem sobre os currículos plurais vivenciados nos diferentes contextos. A Anfope também se juntou às manifestações de repúdio a BNCC e contemporaneamente tem atuado de modo incisivo na contestação da formulação de uma política decorrente da BNCC: a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

No artigo 2º, da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, consta que “a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica (...)”, e segue no artigo 3º “com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes”. A ideia de que as políticas de formação e as políticas curriculares se desenvolvem em espiral tem como elemento empírico a identificação de projetos de educação, assentados na visão fragmentária e utilitária da formação para o trabalho e da docência como mera função de transmissão de conteúdo, mesmo na Educação Infantil.

Essa dimensão conteudista se articula a demais políticas e programas em plena ascensão no governo de Jair Bolsonaro, como o “Tempo de Aprender”, programa no qual todos os esforços do MEC têm sido investidos, em seu sentido literal. Esse programa está vinculado à “Política Nacional de Alfabetização”, carro chefe do governo no campo da Educação. Ela foi instituída por decreto em 2019 e visa implementar “(...) programas e ações voltados à promoção da alfabetização **baseada em evidências científicas**, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal” (BRASIL, 2019a grifo nosso).

Programas anteriores, como Proinfância (2007) e Brasil Carinhoso (2012), tiveram uma queda drástica no repasse de recursos nos últimos anos, em especial a partir de 2015, e correm risco de deixarem de existir. Os poucos recursos que têm sido investidos na Educação Infantil nesse governo, de acordo com as informações disponíveis nos sítios da internet do governo federal, voltam-se para ações no âmbito da alfabetização, seja para a formação profissional seja para aquisição de material, como proposto no Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), totalmente subordinado à BNCC. Não contemplam a creche e focalizam a aquisição de obras didáticas para os/as professores/as da pré-escola.

A exclusão da creche dos programas federais, no âmbito da Educação, e a expansão dos recursos⁸ para o programa “Criança Feliz” (2016), iniciado no governo Temer, contribuiu com a tão criticada cisão entre creche e pré-escola. Sugerem uma retomada do atendimento das crianças de 0 a 3 anos pela assistência, e uma concepção de educação preparatória para as crianças de 4 e 5 anos.

Este cenário, de fragilização das políticas e dos recursos para a Educação Infantil, repercutindo no seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, coaduna com a fragilização do processo de formação de professores/as, com uma visão fragmentária e focalizada em uma política curricular que, como viemos apresentando, responde a determinados interesses, que podem não se manter a depender das mudanças de gestão. Já, no que se refere à formação dos/as professores/as afetará por longo tempo, dado os impactos da inserção nos contextos de atuação profissional.

Nesse processo, na conexão entre políticas curriculares e de formação, importante não desmerecer a magnitude dos ataques à formação e aos professores, urdidos com várias iniciativas. Lembremo-nos da recente Portaria do Ministério da Educação, de 17 de junho de 2021, que instituiu o “Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares”. Composto de três etapas, a primeira está voltada à formação inicial, e tem como objetivo “promover a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de educação básica e à BNC-Formação Inicial” (MEC, 2021).

Recordemo-nos também do movimento “Escola sem Partido”, das proposições de ensino domiciliar, da imposição de processos avaliativos ligados a controles e ranqueamentos, das regulações postas (ainda que sob a égide de orientações e acompanhamento) para a elaboração das propostas pedagógicas locais a partir de instrumentos modelares, do incremento dos interesses empresariais na educação, da intensificação da precarização das condições do trabalho docente e outras iniciativas que, carreando uma visão simplista de ciência, busca forçar uma separação entre educação,

⁸ Trata-se de um programa a ser implementado a partir da articulação entre as políticas de assistência social, saúde, educação, cultura, direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento social e Agrário. Criado em 2016, seu foco central é promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, considerando sua família e seu contexto de vida. De acordo com dados do relatório sobre o balanço anual do orçamento geral da União em 2020, do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), o orçamento para crianças e adolescentes em 2021 priorizará o programa Criança Feliz, que consumirá 98% de todos os recursos para a assistência à criança e ao adolescente. Em 2020, foram executados R\$410,7 milhões com o programa em questão, ou seja, 92,8% de todo o recurso gasto com assistência à criança e ao adolescente. (INESC, 2021)

ensino e aprendizagem. Ou seja, apontam para negar a pluralidade e restringir a ação docente. São enunciados que, por caminhos diversos, atuam na direção de posicionar a educação como um serviço, fragmentar a formação e circunscrever a docência a uma dimensão pragmática e instrumental, alinhadas estritamente à BNCC.

Daí, urge fomentar a potência das burlas, dos processos criativos, da inventividade do humano e, sobretudo, da articulação de enfrentamentos coletivos. Na preocupação com a formação de professores, abarcando os esforços para a manutenção da formação de professores/as para atuar na Educação Infantil e séries iniciais nos cursos de Pedagogia, intensificam-se a organização de manifestações e, especialmente, a criação de Fóruns em Defesa do Curso de Pedagogia (FREITAS, 2021).

Com a reunião das manifestações na pesquisa, cumpre salientar a importância das vozes das associações científicas, pesquisadores, organizações sindicais, periódicos, movimentos sociais e comunidades que vêm espraiando contrapalavras às regulações impostas. Cumpre também reconhecer a necessidade de agregar mais interlocutores, de modo a ampliar o apoio coral, intensificando o eco de vozes dos estudantes, docentes e famílias. No quadro dado, por ora, com os dados reunidos neste estudo, afirmamos que este debate continua aquecido e, com este texto, esperamos contribuir para nutrir as reflexões circulantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao focalizarmos as políticas curriculares, na conexão com a formação de professores, situadas na historicidade da educação brasileira, investimos em compor uma panorâmica que permite problematizar um conjunto ampliado de questões dirigidas ao trabalho educativo, implicadas com o desenvolvimento da docência, em especial, na Educação Infantil. Ressaltamos que, ao propormos essa análise – empreendida como uma espiral da trajetória das políticas de formação e curriculares, considerando comunicabilidades entre diretrizes focalizadas na competência pedagógica, marcadas pela emergência da lógica gerencial (1996-2002), diretrizes focalizadas em uma formação ampla, com ênfase na docência (2003-2015) e diretrizes focalizadas na competência pedagógica, com o fortalecimento da lógica do mercado (2016-2021) – assinalamos para perspectivas em disputas. Com isso buscamos tensionar um conjunto ampliado de enunciados, em que os documentos de caráter mandatário podem ser observados como

territórios em disputas, carreando contrapalavras, com destaque para as manifestações, que ganham articulações situadas na conjuntura do debate.

Os referenciais do campo das políticas públicas alertam para o fato de que as normativas, por si, não dão conta da concretude dos projetos mas, ainda assim, é importante não desconsiderar seu papel de força, em especial, pelo poder intervencionista. Nas tensões captadas nas análises, em especial, carregadas pelos documentos decorrentes das mobilizações organizadas, é possível atentar para as distinções de vozes, de modo que cada uma serve de contexto uma para as outras, marcando proposições divergentes na abordagem das conexões entre políticas curriculares e formação de professores/as.

Nas teias que instam o escopo temático aqui focalizado, cabe notar as lutas vinculadas ao fortalecimento da democracia, evidenciando *alternâncias* no governo federal, que fazem comunicar distinções nas políticas e programas para várias áreas, incluindo a educação. Nas categorias analisadas, se não é possível aventar contínuos de longa duração (basta verificar as assinaturas das normativas para apurar a rotatividade de atores), também não é prudente sugerir rompimentos abruptos. Observamos uma complexa trama em que, simultaneamente, convivem, interagem e, não raro, contrastam, permanências, novas – ainda que incipientes – conquistas, recuos e retrocessos (com nuances de visibilidades, espaços de ocupação, estratégias de ação e reconhecimento social). Como *pano de fundo* do período focalizado, sob a égide do neoliberalismo, é sabido das transformações na ordem econômica que, notadamente, mudam para não só manter mas intensificar as desigualdades e discriminações, rompem fronteiras e avançam sobre todos os domínios da vida (DARDOT; LAVAL, 2016).

Na conjuntura brasileira, assinalamos a composição de uma trajetória em que, a despeito de conquistas (no caso da Educação Infantil, inclusão na Educação Básica, ampliação de oferta, integração – ainda na condição de preferencialmente – da formação de seus quadros funcionais no curso de Pedagogia e diretrizes na direção do direito das crianças ao desenvolvimento integral) que precisam ser reconhecidas e que são importantes para animar a continuidade das lutas, observamos um período em que medram os ataques à educação (ANPEd, 2019).

A problemática do diálogo se coloca, processualmente, em bases cada vez mais complexas, em especial, com as intensas mudanças nos meios de comunicação. Com a internet, da aposta na possibilidade de espaços informacionais mais horizontais, passamos a lidar com a “democratização do caos”. Esse fato permite a centralidade de conteúdos pseudocientíficos (tais como os terraplanismos) e a produção de enunciados para confundir e desinformar (notícias falsas), em espaços controlados por grandes

conglomerados (QUINAN, 2021). Ganham visibilidade social enunciações que movem discursividades de negação da ciência e desconfiança dos/as professores/as, pavimentando as condições para políticas de controle, que intensificam a precarização do trabalho docente.

Daí, com o referencial bakhtiniano, na atenção ao papel da linguagem na configuração social, atuando fundamentalmente na produção dos sentidos, nosso exercício de análise documental buscou inserir os documentos na complexa trama social em que, as enunciações sobre as pautas (no caso aqui focalizado, das conexões entre políticas curriculares e de formação), dizem também do mundo e se dizem no mundo. Com os desafios apontados pelas análises, retomamos um alerta de Faraco de que talvez fosse mais prudente mover o termo polifonia (que nos valem nessa análise documental) do vocabulário crítico para o vocabulário utópico de Bakhtin (2003, p. 76). Então, recorremos a Freire em função de seu legado inspirador de movimentos libertadores (OLIVEIRA; SANTOS, 2017) com o qual, articulando utopia e esperança, convida a um posicionamento curioso e inteligente, que ultrapasse as constatações: “[...] constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 2019, p. 74).

Com esse compromisso, posicionamos as constatações carreadas com os dados na inconclusividade dos diálogos, assinalando algumas brechas que se abrem no debate no campo da Educação Infantil. A BNCC é posicionada pelos órgãos normativos sobre a DCNEI, mas é possível advogar divergências equipotentes, dado que são duas normativas em vigor, que trazem concorrências, em especial, no pressuposto de afirmação ao desenvolvimento integral afirmado nas DCNEI, que não pode ser reduzido a um conjunto de competências, conforme presente na BNCC.

Nesse tensionamento emergente, as Universidades constituem importantes espaços de problematização e resistência, contribuindo na qualificação dos debates, dado seu potencial de desenvolvimento de estudos e pesquisas e de participação no diálogo público entre ensino superior e educação básica. Ainda, nas mobilizações, observam-se articulações no propósito de conquistar um possível adiamento, quem sabe revogação das últimas normativas sobre formação de professores, que visam a restringir as interlocuções da formação à BNCC.

Assim, urge investir em expandir as compreensões para além das normativas, indagando seu caráter mandatário quando restringe as possibilidades da formação, as (im)possibilidades de novos processos de ação (mais democráticos e participativos) e, essencialmente, os ditames para configurarmos outras ordenações, necessárias a essa pauta, quando conexa a defesa do direito pleno à educação, articulada à defesa da vida.

Esperamos ter apontando para a circulação de múltiplas e discordantes enunciações, de modo a tensionar as normativas vigentes, que expressam intervencionismo governamental, imposto com a restrição de participação e a recusa em encontrar-se com os contraditórios.

Na emergência das lutas necessárias, retomamos o caráter celebratório da polifonia, convidando a continuarmos nutrindo os debates, atuando para mobilizar a “[...] vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento” (BAKHTIN, 1997, p. 21). Logicamente, estamos aventando acontecimentos que tratem das conexões entre as políticas curriculares e de formação de professores no bojo do entendimento da educação como um bem público, vinculada ao direito ao desenvolvimento integral das pessoas e articulada à afirmação da diversidade e à defesa da democracia e da justiça social.

REFERÊNCIAS

ANPEd. Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **CARTA NITERÓI - Educação Pública e Pesquisa: Ataques, lutas e resistência**. 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/carta_de_niteroi_-_39a_reuniao_nacional_da_anped.docx.pdf. Acesso em: 31 jun. 2021.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BICHIR, Renata Mirandola. Para além da “fracassomania”: os estudos brasileiros sobre implementação de políticas. In: **IPEA**. Implementação de políticas e atuação de gestores públicos: experiências recentes das políticas de redução das desigualdades. Brasília: Ipea, 2020, p. 23-44.

BRASIL. **PORTARIA Nº 412, DE 17 DE JUNHO DE 2021**. Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CEP/CP, 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 9765 de 11 de abril de 2019a**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765 .htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm). Acesso em: 31 jun. 2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016**, que cria o Programa Criança Feliz. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 31 jun. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 570, de 14 de maio de 2012**. Altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância. Brasília: FNDE, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. CNE/CP, 2006.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE/CP, 2002.

BRASIL. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC/SEB, 2000 (documento digitalizado).

BRASIL. **Decreto n. 3276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Congresso. Brasília, DF, 1988.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maria Costa (Org.) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009.

CAMPOS, Roselane de F. O cenário da formação de professores no Brasil. In: **XII Encontro Nacional da Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação**, 2004, Brasília, 2004. p. 1-45. Disponível em: www.lite.fae.unicamp.br/anfope. Acesso em: 31 jun. 2021.

CÔCO, Valdete. Docência na Educação Infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, v. 1, p. 143-160. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/126959?locale-attribute=es>. Acesso em: 31 jun. 2021.

CÔCO, Valdete; COUTINHO, Angela Scalabrin. Formação inicial de professores para o campo da Educação Infantil: tensões com o campo de trabalho. In: WILLMS, Elni Elisa; ROCHA, Simone Albuquerque da. (Org.). **Formação de Professores: entre a esperança e a pandemia**. São Paulo: Edições Verona, 2020, p. 149-164.

COSTA, Frederico Lustosa da. **Reforma do Estado e contexto brasileiro: crítica do paradigma gerencialista**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349-360, dez. 2017. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/19804512.2017v19n36p349/35623>. Acesso em: 31 jan. 2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

EVANGELISTA, Olinda; TRINCHES, Jocemara. Docência, gestão e pesquisa nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. **Revista brasileira de formação de professores**. Vol. 1, n. 2, p.178-203, Setembro/2009.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra. 2019

FREITAS, H. C. L. Cresce a mobilização em defesa dos cursos de Pedagogia. Publicação de 07/07/21. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/>. Acesso em: 31 jun. 2021.

INESC. **Um país sufocado**: um balanço do orçamento geral da União 2020. Brasília: INESC, 2021. Disponível em: [BGU_Completo-V06-1.pdf \(inesc.org.br\)](BGU_Completo-V06-1.pdf) Acesso em: 31 jun. 2021.

LOTTA, Gabriela Spanghero. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, G. (org). **Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: ENAP, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002, p. 137-155.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 45-60, Dezembro/99.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de; SANTOS, Tânia R. L. dos. A educação de Paulo Freire - Andarilho da utopia - em diferentes contextos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 1-19, jan./abr. 2017.

QUINAN, Rogrigo. **A ascensão global do terraplanismo**: como chegamos aqui. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/a-ascensao-global-do-terraplanismo-como-chegamos-aqui>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.