

## Artigo

### **A BNCC na Educação Infantil: um estudo brasileiro sobre as fontes dos saberes docentes**

#### **BNCC in early childhood education: a brazilian study on the sources of teaching knowledge**

#### **BNCC en la educación infantil: un estudio brasileño sobre las fuentes de conocimiento docente**

**Júlia Ines Pinheiro Bolota Pimenta<sup>1</sup>, Aline Sommerhalder<sup>2</sup>, Fernando Donizete Alves<sup>3</sup>**

Universidade Federal de São Carlos, campus de São Carlos/São Paulo/ Brasil<sup>2,3</sup>  
Universidade de Araraquara – UNIARA/São Paulo/Brasil<sup>1</sup>

### Resumo

O artigo resulta de uma pesquisa brasileira concluída com professores/as de educação infantil e aborda o recente documento político e da área curricular educacional chamado Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo qualitativo e empírico foi realizado por meio de questionários online e entrevistas semiestruturadas com 14 professores/as de educação infantil sobre a organização curricular e possíveis implicações da BNCC sobre os seus saberes docentes. Teve aporte teórico em autores como: Gimeno Sacristán, Silva, Kramer, Freire e Tardif. Objetivou identificar e analisar fontes dos saberes docentes de profissionais da educação infantil sobre a BNCC, no que tange à organização do currículo e possíveis implicações sobre o desenvolvimento profissional. Houve registro em áudio e transcrição completa de entrevistas com profissionais de educação infantil, além de questionário semi-estruturado. Usou-se da inspiração na Análise de Conteúdo e os resultados evidenciaram que as fontes de saberes sobre a

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação. Membro do Cfei - Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (UFSCar) e do GEPIFE - Grupo de estudos e pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (UNESP). Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da UNIARA, Araraquara/SP/Brasil. Professora, Gestora, Supervisora Escolar e Coordenadora Técnica do Programa de Educação Infantil da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Araraquara/SP/Brasil (aposentada). Professora do Programa de Pós Graduação Stricto Senso em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da UNIARA/SP. Email: juliapime@gmail.com

<sup>2</sup>Doutora em Educação Escolar, Pós Doutora pela UniMore, sede de Reggio Emilia/Itália; Pós doutora pela UniRoma 3, sede de Roma/Itália; docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE- mestrado e doutorado na UFSCar) e do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar, campus de São Carlos/SP/Brasil); Professora do curso de Pedagogia e Diretora do Cfei – Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (UFSCar). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6024-0853>; Email: sommeraline1@gmail.com

<sup>3</sup>Doutor em Educação Escolar, Pós Doutor pela UniMore, sede de Reggio Emilia/Itália; Pós doutor pela UniRoma 3, sede de Roma/Itália; docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE- mestrado e doutorado na UFSCar) e do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar, campus de São Carlos/SP/Brasil); Diretor do Cfei – Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (UFSCar). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9354-7851>. Email: alves.sommer@gmail.com



BNCC foram adquiridas no próprio contexto escolar e houve reconhecimento da ampliação de saberes docentes, mas constatou-se desconforto na própria atuação profissional. Houve pouca identidade com a BNCC como organizadora do currículo na educação infantil. Os autores concluem que a Base teve impacto no desenvolvimento profissional e na articulação dos saberes docentes.

### **Abstract**

The article is the result of a Brazilian survey completed with early childhood education teachers and addresses the recent political and educational curriculum area document called Base Nacional Comum Curricular (BNCC). The qualitative and field study was carried out using online questionnaires and semi-structured interviews with 14 early childhood education teachers about the curricular organization and possible implications of the BNCC on their teaching knowledge. It had theoretical support from authors such as: Gimeno Sacristán, Silva, Kramer, Freire and Tardif. The scientific study aimed to identify and analyze sources of teaching knowledge of early childhood education professionals about the BNCC, regarding the organization of the curriculum and possible implications for professional development. In the empirical collection, there was audio recording and complete transcription of the interviews, in addition to a semi-structured questionnaire. The data was organized using the methodological source of Content Analysis. The authors of the article intend to affirm, based on the scientific evidence of the results, that the essential information about the BNCC was acquired in the school context itself and there was recognition of the expansion of teaching knowledge, but with a complex implementation interspersed with doubts that caused discomfort in the school itself. professional performance. The results indicated little identity with the new proposal as an organizer of the curriculum in early childhood education. It is concluded that the BNCC had an impact on professional development and the articulation of teaching knowledge.

### **Resumen**

El artículo es resultado de una encuesta brasileña realizada con docentes de educación infantil y aborda el reciente documento político y del área curricular educativa denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC). El estudio cualitativo y de campo se realizó mediante cuestionarios en línea y entrevistas semiestructuradas a 14 docentes de educación infantil sobre la organización curricular y las posibles implicaciones del BNCC en sus conocimientos docentes. Tuvo apoyo teórico de autores como: Gimeno Sacristán, Silva, Kramer, Freire y Tardif. El estudio científico tuvo como objetivo identificar y analizar fuentes de conocimiento docente de los profesionales de la educación infantil sobre el BNCC, en cuanto a la organización del currículo y posibles implicaciones para el desarrollo profesional. En la recolección empírica hubo grabación de audio y transcripción completa de las entrevistas, además de un cuestionario semiestructurado. Los datos se organizaron utilizando la fuente metodológica de Análisis de Contenido. Os autores do artigo pretendem afirmar, com base nas evidências científicas dos resultados, que as informações essenciais sobre a BNCC foram adquiridas no próprio contexto escolar e houve reconhecimento da ampliação de saberes docentes, mas com uma implementação complexa entremeada de dúvidas que causaram desconforto na própria Actuação profesional. Los resultados indicaron poca identidad con la nueva propuesta como organizadora del currículo en educación infantil. Se concluye que el BNCC tuvo impacto en el desarrollo profesional y la articulación de conocimientos docentes.

**Palavras-chave:** 'Base Nacional Comum Curricular', Educação Infantil, Saberes de Professores, Currículo.

**Keywords:** 'Common National Curriculum Base', Early Childhood Education, Teaching knowledge, Curriculum.

**Palabras clave:** 'Base Curricular Nacional Común', Educación Infantil, Conocimientos docentes, Currículo.

## 1. Introdução

O artigo deriva de uma pesquisa científica concluída que tematizou o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira tratando pontualmente da questão curricular e dos saberes de profissionais da educação infantil. Nesse material, os autores trazem os resultados sobre as fontes que edificam saberes docentes de profissionais da educação infantil sobre a BNCC, um dos objetivos do estudo científico realizado.

Com a proposta de promover uma educação especialmente pública escolar de qualidade no Brasil apresentou-se a Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em nível nacional. A finalidade da BNCC em nível nacional brasileiro é orientar e organizar a construção de referenciais curriculares e de projetos pedagógicos estaduais, municipais e mesmo privados das escolas de educação básica, à medida que estabelece competências e habilidades que serão desenvolvidas pelas crianças ou estudantes a cada ano e etapa escolar, compondo ainda com o currículo local. O presente documento declara que a "BNCC e os currículos (locais) têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica" (Brasil, 2017, p. 16).

Considerando-se a complexidade da educação (e da educação escolar) como prática social entende-se que não se pode discuti-la alijada de questões que formam e se espera em relação a valores na sociedade brasileira. A BNCC é um documento de política pública recente no Brasil e ainda com poucos estudos aprofundados sobre as implicações dessa propositura nacional no trabalho docente, especialmente na educação infantil. O engajamento político de professores/as e sua formação para um cotidiano de prática educativa com êxito em termos de aprendizagem e de formação crítica humana precedem as reformas educacionais, principalmente quando se trata de mudanças curriculares e de projetos educativos de novos governos.

Porém, a problemática que se acendeu envolvendo essa temática se configura na figura do/a professor/a de educação infantil e de sua formação que se colocaram distantes de uma participação na construção dessa nova proposta curricular. Tal ocorrência política e histórica é provocativa de um maior distanciamento destes profissionais em relação à compreensão e incorporação em seu cotidiano de trabalho destas normatizações curriculares. Esse distanciamento de uma participação nas políticas educacionais indiscutivelmente impactam o pensamento (com seus saberes) e a atuação de professores/as de educação infantil (no currículo em ação no cotidiano, por exemplo).

Como assinala Silva (2014) as políticas têm o poder de intervir na formação das subjetividades dos integrantes da escola, principalmente dos

professores, bem como as relações entre os sujeitos, alterando as práticas educativas e o currículo.

Especialmente na educação infantil, o debate ainda se mantém vigente sobre a necessidade de ter ou não um currículo de referência e de base nacional, como se a existência deste provocasse um distúrbio na função social e objetivos da educação infantil.

O levantamento científico no Banco de Teses e Dissertações da Capes (CAPES) nos últimos cinco anos dentro dos programas de pós-graduação em Educação evidenciou cinco estudos científicos, porém, ainda distantes do proposto na pesquisa. Foram eles: Souza (2018) que estendeu sua pesquisa sobre a BNCC e produção de sentidos de educação infantil, fazendo uma relação com o currículo e a avaliação. Triches (2018) dissertou sobre o processo de alfabetização e analisou esse tema no processo de formulação da BNCC. Branco (2017), Costa (2018) e Fonseca (2018) que trataram da implantação e análise da BNCC no contexto das políticas neoliberais e também como política reguladora, mas não abordam dentro do campo da educação infantil. Estes estudos trouxeram contribuições na questão descritiva e explicativa sobre a elaboração da BNCC, além das questões de ordem política e ideológica. No entanto, não abordaram as fontes de informação sobre a BNCC e a relação com os saberes docentes de professores de educação infantil. No descritor conjunto currículo na educação infantil e BNCC destaca-se o material de Faria e Salles (2012, p.20) sobre proposta pedagógica, que trouxe a importância de uma “explicitação das concepções norteadoras, princípios intenções e formas de trabalho pedagógico para a consolidação da identidade da educação infantil”.

Um elemento que demanda atenção é que, na educação infantil, apesar dos conceitos de currículo e de proposta pedagógica já terem sido expostos como diferentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), os dois elementos continuam sendo objetos de várias interpretações e de confusões conceituais. Tal fato sustenta a construção da hipótese do estudo, ou seja, de que existem diversas compreensões a respeito do tema currículo na educação infantil e essa diversidade reflete posições políticas que impactam sobre o modo como o currículo é vivido no cotidiano das unidades escolares e nos modos como a BNCC é incorporada ou alimenta as ideias sobre currículo, nessa etapa educativa.

Dentre as compreensões sobre currículo há uma ideia escolarizante que adiciona áreas de conhecimento (e não campos de experiência como menciona a BNCC) e é influenciada pela preocupação de preparação para o ensino fundamental ou ainda para uma busca de um modelo análogo à chamada Pedagogia da Infância. Fochi (2020) também aponta essa polarização entre as posições curriculares para a educação infantil.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) suscita diversas discussões acerca da adequação curricular, mas impacta de forma mais imediata na educação infantil, uma vez que existe uma exiguidade de informações e insuficientes indicações/orientações.

Lourenço e Carvalho (2018) afirmam o silenciamento da participação de professores/as no processo e que o referido documento foi elaborado com poucas discussões dos protagonistas da ação, professores/as, crianças, famílias e equipe escolar, resultando em pouco envolvimento e conhecimento antecipado

do material publicado. Tal ocorrência política e histórica impacta no afastamento destes profissionais da apropriação do documento.

A questão curricular na educação infantil, apesar de todos os esforços, incorpora um artifício de ocultação (Barbosa; Pimenta, 2018). Isso decorre de concepções construídas historicamente no Brasil sobre o que se propõe e o que se tem avançado sobre currículo na educação escolar da infância. Consequentemente, é mais facilmente considerável que as propostas formuladas e oferecidas dão conta da real necessidade em que se encontra a educação infantil brasileira do que investir na orientação e formulação de propostas em diferentes âmbitos, como fiscalização, financiamento, estrutura da rede pública com melhores condições de oferta e de atendimento e, especialmente, na efetiva qualificação de formação e de investimento na carreira de professores, para essa etapa educativa.

No que tange formação e saberes de professores/as de educação infantil fez parte do âmbito da pesquisa o exame de saberes docentes colocando em evidência diferentes tipologias e apresentando a complexidade e o caráter polissêmico que envolve a noção de saber docente tendo como referência os estudos de Freire (1996, 2005), Tardif (2000, 2014), Tardif e Raymond (2000), Borges (2003, 2004), Tardif e Lessard (2005).

O objetivo da pesquisa e que originou este material científico foi identificar e analisar fontes dos saberes docentes de profissionais da educação infantil sobre a BNCC, no que tange à organização do currículo e possíveis implicações sobre o desenvolvimento profissional. Assumiu como hipótese a ideia de um desconhecimento sobre a BNCC e que está associado a fragilidade de divulgação e porosidade de participação efetiva desses profissionais, na construção dessa política. No âmbito específico, os objetivos focalizaram: análise sobre a apropriação dessa política curricular pelos/as professores/as de educação infantil; identificação e exame dos saberes docentes narrados pelos/as professores/as; elucidação das possíveis implicações da BNCC na construção e/ou ampliação de saberes docentes dos/as professores/as da educação infantil.

## **2. O currículo, em especial o da educação infantil**

Falar de currículo remete a diferentes ideias, incluindo no campo escolar. Esse conceito passou por diferentes interpretações no decorrer da evolução do pensamento pedagógico brasileiro e tem uma grande influência no projeto educativo das unidades escolares e consequentemente, na ação docente.

O currículo escolar abrange experiências de aprendizagens implementadas pelas instituições escolares e que serão vivenciadas pelos estudantes - sejam crianças, jovens ou adultos no cotidiano pedagógico ou educativo. Nele estão contidos os objetivos e os conteúdos que deverão ser abordados no processo de ensino e de aprendizagem e o percurso didático ou metodológico a ser assumido no cotidiano e para os diferentes níveis ou etapas de ensino. Quando se fala de currículo, a primeira ideia que surge é a de organização ou orientação; a palavra em si já instiga a ideia de ordenação de práticas escolares. Gimeno Sacristán (2000a, 2000b, 2010), Freire (2005), Saviani (2013) e Silva (2011), dentre outros estudiosos trazem contributos conceituais sobre esse tema.

O currículo, mais do que uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em aula ou experiências escolares pelos professores ao longo das diferentes fases da vida escolar é uma construção histórica e também cultural que sofreu, ao longo do tempo ou historicamente, transformação em suas definições. Por esse motivo, para o professor, é preciso não só conhecer os temas concernentes ao currículo de suas áreas de atuação, como também o/s sentido/s expresso/s por sua orientação curricular.

Saviani (2013, p. 60) destaca a noção de currículo desde a origem da aplicação desse termo à educação escolar, relacionando-o às ideias de “controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades segundo as finalidades da educação: ordenação, sequência, ação e dosagem dos conteúdos de ensino”. Esse controle do processo pedagógico, como diz Saviani (2013), significa organizar o que vai ser trabalhado e ensinado, o que vai ser aplicado em determinado momento pelo professor e pela escola, quais serão as etapas educativas e quais serão os grupos. Elementos que correspondem à organização do currículo.

Gimeno Sacristán (2000a) amplia a definição do termo ao afirmar que o currículo é uma opção cultural, ou seja, é o projeto que transforma a cultura em conteúdo de forma concreta. Ele define o currículo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (Gimeno Sacristán, 2000a, p. 34).

Aprofundando o conceito de currículo tem-se a interpretação freireana exposta no Dicionário de Paulo Freire: currículo é “a política, a teoria e a prática do quefazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (Streck; Redin; Zitkoski, 2019, p. 129, grifo do autor). Para Freire (2005) currículo se dá na dialogicidade, essa definição expande ainda mais as dimensões do currículo.

Entretanto, essa compreensão do conceito de currículo não é tão simples e direta. Não é imparcial, é social, política e culturalmente definida, refletindo uma concepção de mundo, de sociedade e de educação, que implica diferentes relações.

O currículo se constitui como um campo complexo, entremeado por contradições e conflitos intimamente relacionados às estruturas econômicas, políticas e sociais. A seleção do currículo é, portanto, consequência de uma preferência que reflete interesses de grupos específicos da sociedade evidenciando que a definição do currículo e da seleção dos conhecimentos tem uma relação próxima com interesses de grupos e agências que visam o prevailecimento de seu poder político, cultural e econômico. Ele exerce influência direta nos sujeitos do processo escolar e da sociedade em geral determinando a visão de mundo, atitudes e decisões humanas. Na educação infantil, pensar formalmente sobre currículo na educação infantil é um aspecto muito recente. Até a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), esse tipo de pensamento era voltado apenas à pré-escola, e, especificamente, às crianças de 4 a 6 anos, mas não à creche. A etapa destinada à primeira infância era tratada em sua maioria pela concepção assistencialista, isso persiste sendo uma fenda na história da educação infantil brasileira que luta por uma consciência educativa estendida e política integrada de educação infantil (da creche a pré-escola, sem ainda ruptura

com os anos iniciais do ensino fundamental). Tal ideia aproxima-se da proposta atual de sistema integrado italiano de zero a seis anos.

Pensar em currículo para a educação infantil exige refletir sobre a identidade das crianças, como elas aprendem e como se desenvolvem, bem como as necessidades e interesses desses sujeitos. Conseqüentemente, exige refletir sobre as práticas pedagógicas conduzidas no cotidiano das escolas que recebem os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. Ainda há uma resistência na utilização do termo currículo para definir as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos por meio de práticas educativas.

Oliveira (2010, p. 3) aponta essa questão:

O debate sobre o currículo na Educação Infantil tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creches e pré-escolas e outros educadores e profissionais afins. Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares.

A autora entende que um dos motivos da resistência e das controvérsias é o receio de introduzir na educação infantil o modelo de ensino análogo ao ensino fundamental. A nomenclatura empregada para se referir ao currículo ou à organização curricular na educação infantil demorou muito para ser expressa de forma clara e categórica. Desde o início da educação infantil como etapa educativa até hoje, há uma dificuldade em distinguir as organizações e concepções educativas da educação infantil entre currículo, propostas, programas e projetos curriculares.

Uma reflexão que pode justificar a objeção ao uso do termo currículo na educação infantil foi o fato desse atendimento educativo ter ocupado por muito tempo um lugar entre a reprodução de práticas domésticas, guarda ou tutela das crianças pequenas. E, por outro lado, ter a preocupação de uma antecipação da escola de ensino fundamental ficando entre essas duas posições e sem ter a sua própria posição definida, o que dificultou historicamente a compreensão da educação infantil como uma etapa educativa.

A compreensão clássica sobre currículo, uma listagem prévia de conteúdos disciplinares, não faz sentido quando se pensa no currículo da educação de crianças pequenas ou na educação infantil. Várias aprendizagens mecânicas acontecem por exigência de uma concepção escolar distante dessa etapa educativa; outras são marginalizadas, como as atividades de rotina e de cuidados, que constam pouco dos planejamentos e das reflexões de professores/as como conhecimentos a serem desenvolvidos. Isso ocorre, pois não são consideradas relevantes ou parte das atividades curriculares.

A definição de currículo defendida nas DCNEI, ainda segundo Oliveira (2010, p. 4), “põe o foco na ação mediadora da instituição de educação infantil, como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças”.

O cotidiano das unidades de educação infantil é reconhecido como conjunto de experiências, aprendizagem e desenvolvimento que requerem a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades, os ambientes em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos ambientes internos, externos, de modo a favorecer as interações na exploração que fazem do mundo) e os materiais disponíveis.

### 3. Os saberes docentes e a construção da profissionalidade docente

Trabalhar com o conceito de saberes docentes não é algo simples, vista a pluralidade e complexidade de sua análise, categorização e formas de diferenciação/ definição (Borges; Tardif, 2001), levando em consideração que o próprio conceito de saberes docentes possui divergências e que o mesmo é trabalhado de diferentes formas por distintos autores, ou seja, dentro do próprio campo de pesquisa sobre os saberes docentes há abordagens diversas.

A opção por tratar os saberes docentes como referencial se dá por considerá-los um dos elementos base do estudo evocando diferentes entendimentos de currículo colocados anteriormente. Aborda-se, assim, a influência da promulgação e implantação da BNCC e todo o movimento nas bases conceituais que essa nova política educacional promove, alterando ou incorporando novas dimensões aos saberes docentes.

Lidar com os saberes requer pensar que essa aquisição não constitui como uma construção solitária, mediante a qual o sujeito constrói um mundo particular de sentidos e percepções, desconectados dos demais. Considera-se que a atuação de professores implica ainda o enfrentamento de situações complexas, problemas de trabalho e da docência em específico e que, por vezes, são inesperadas e exigem uma atuação imediata, requerendo o domínio de saberes para enfrentamento destes dilemas profissionais.

Freire (1996) indica que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, de forma a possibilitar a percepção de que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como a aprendizagem não é algo particular ao estudante. As duas atividades se complementam: os participantes são sujeitos e não objetos um do outro, atuando em constante interação e diálogo. O autor apresenta como temática dos saberes, o aspecto da conscientização docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia dos educadores.

Outros autores como Saviani (2013), Gauthier et al (2006) também categorizam os saberes docentes, porém (TARDIF, 2014), apresenta características que diferenciam os saberes que são constituídos na prática docente (saberes experienciais) daqueles saberes provenientes das formações (saberes profissionais), de maneira que os saberes disciplinares e os saberes curriculares são tidos como saberes típicos do local e do docente, próprios dos programas e organizações de ensino, sendo mais desvalorizados, como o próprio autor afirma, saberes aparentemente “de segunda mão”.

Tardif (2014) os saberes docentes não podem ser separados das outras dimensões do ensino, nem das reflexões sobre os trabalhos realizados, não sendo uma categoria absoluta a parte da realidade social, organizacional e humana, nas quais os professores se encontram. Esses saberes se desenvolvem no âmbito de uma carreira, de um processo de vida profissional de

longa duração, da qual fazem parte dimensões de identidade e de socialização profissional, fases e mudanças. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta por meio de relações complexas entre o professor e seu aluno.

Outra dificuldade que justifica o estudo dos saberes docentes são as sucessivas reformas que transformam os currículos escolares e o currículo de formação de professores, que exigem conhecimentos e modificações constantes dos docentes e dos planos de ensino das instituições formadoras. Essas alterações, embora necessárias, nem sempre acontecem de acordo com o proposto e a necessidade, o que acaba criando um distanciamento entre os programas de formação de docentes, os saberes da formação e os saberes da prática docente, dificultando os professores na gestão de sua própria profissão e a necessária conscientização das ações, conhecimentos e habilidades que sustentam uma profissão baseada em interações e significados (TARDIF, 2014).

Os saberes docentes têm uma relação específica com o trabalho e a profissão docente e são essas relações de trabalho que possibilitam a criação de saberes para enfrentar as práticas cotidianas. Assim, tais saberes baseiam-se em condições históricas e sociais, ligados às experiências pessoais, práticas, profissionais e as identidades dos professores (TARDIF, 2014).

Com as mudanças propostas pela BNCC, referente à etapa da educação infantil, como a alteração para Campos de Experiências e não mais para áreas de conhecimento, ou a alteração de se trabalhar as experiências e não mais conteúdo, muitas dessas bases de atuação colocadas em questionamento provocaram rupturas nas formas estruturais do professor pensar e organizar sua ação. Entende-se que também houve mudanças com as DCN/EI, embora, naquele momento as formas mais habituais e clássicas de ensino não tenham sido abaladas. Embora os documentos das DCN/EI já apontavam essas mudanças e possibilidades, elas ainda não ocorreram.

Partindo desse pressuposto, torna-se urgente a superação de perspectivas tradicionais de formação, tanto inicial quanto continuada, em que os saberes dos professores, suas experiências e concepções são desconsiderados ou banalizados.

A formação de professores para a educação infantil se constitui num processo permanente de formação que acontece dentro e fora da formação inicial, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática

A implementação da BNCC reforçou a necessidade de atualização profissional já que ela exige o domínio de conhecimentos específicos, pedagogias ativas e contextualizadas que facilitem a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de competências pautadas pela Base. Para tal, é necessário dar aos professores oportunidades de aprender em seu contexto de atuação e aplicar na prática – independentemente do tempo de formado do educador.

A implementação da BNCC reforçou a necessidade de atualização profissional já que ela exige o domínio de conhecimentos específicos, pedagogias ativas e contextualizadas que facilitem a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de competências pautadas pela Base, como as socioemocionais, o desenvolvimento integral e o projeto de vida dos estudantes.

Contudo, essas mudanças não acontecem com diretrizes estanques e sem discussão reflexiva dos envolvidos. A formação docente, a partir de uma perspectiva de empoderamento profissional dos professores, necessariamente tem que se fundamentar não apenas no saber específico acerca daquilo que ensina, mas também de como se ensina e de como se avalia, na reflexão constante sobre a prática, a partir do estudo aprofundado dos construtos específicos da Educação.

Esse é o desafio que precisa ser enfrentado. Muitas têm sido, na história da educação brasileira, as propostas concebidas por especialistas – com as mais diferentes visões e concepções –, mas elas costumam chegar às salas escolares com força exaurida e, por vezes, às avessas.

#### 4. Percurso Metodológico

A pesquisa qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994; Minayo, 2000) teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade pública a que estava vinculada, por meio do parecer CEP n.º 3.982.124 de abril de 2020 e de uma Secretaria Municipal de Educação do interior do estado de São Paulo/Brasil. O estudo empírico ocorreu em um município médio do interior paulista brasileiro com referência de atendimento de crianças de 0 a 3 anos nas mesmas unidades escolares que atendem a faixa etária de 4 e 5 anos e de forma integrada na continuidade da proposta educativa, desde 1981. Tal fato antecede as prerrogativas da Constituição Federal brasileira, de 1988. Essa rede municipal escolhida se estruturava com 46 escolas municipais de educação infantil.

A coleta empírica ocorreu durante o primeiro período do ano de 2021, com uma situação sanitária mais favorável, ainda que com restrições sociais e sem atendimento presencial nas escolas. O contato com as escolas de educação infantil e seus profissionais para apresentação e autorização da coleta empírica ocorreu de forma favorável, mesmo diante desse contexto complexo da situação pandêmica. Três escolas que atenderam os seguintes critérios de inclusão foram selecionadas: i) contemplassem um certo número de professores que concordassem em fazer parte da pesquisa; ii) tivessem a presença de coordenadores pedagógicos; e iii) a presença de um grupo de professores o mais estável, ou seja, sem remoções ou mudanças ao longo dos últimos quatro anos.

Foi realizada a coleta empírica por meio de dois instrumentos: questionário online e entrevista semi-estruturada com base em roteiro e na perspectiva teórica de narrativa, tanto na forma presencial quanto online. Para tanto, inspirou-se nos contributos teóricos de Bruner (1997) no que tange a ideia de narrativa. Também foram utilizados como fontes de base metodológica, nesses aspectos os contributos de Marconi; Lakatos (2003), Minayo (2000), Striano (2012) e Szymanski (2018). Destaca-se que a modelagem das entrevistas como narrativas não se deu enfocando a autobiografia ou de pesquisa na perspectiva fenomenológica.

O questionário online, na perspectiva de Gil (2008) foi o primeiro instrumento utilizado e possibilitou uma visão e detecção geral do tema pesquisado, a partir de dados mais quantificáveis. Possibilitou também a escolha definitiva do grupo de participantes de uma aplicação de 42 foram selecionados

20 professores/as de educação infantil, seguindo critérios de inclusão e de exclusão.

Enquanto os questionários propiciaram uma visão geral do tema e da abrangência, as entrevistas narrativas trataram dos aspectos mais pessoais e relevantes, abordando aspectos específicos de como os professores significavam o tema. O pré-teste com o questionário foi aplicado num grupo de quatro professores, como ainda o piloto do instrumento entrevista e houve alteração nas questões inicialmente propostas nos roteiros destes instrumentos.

Os roteiros do questionário foram compostos pelas questões: dados de caracterização do participante, tempo de atuação na educação infantil, fontes iniciais de conhecimento sobre a BNCC e informações sobre a elaboração do documento BNCC e possíveis influências de informações ou normatizações deste documento nos saberes docentes. Esses roteiros foram compostos por questões abertas e fechadas sendo que as questões fechadas tinham intervalos de respostas com escalas crescentes (não conheço, conheço muito pouco, conheço pouco, conheço bem e conheço muito bem). E em algumas das questões fechadas ou como finalização dos temas foi incluída uma questão aberta explicativa, propondo a justificativa e descrição das ideias como respostas. Foram vinte e seis perguntas de composição do roteiro, sendo que sete delas eram justificativas das respostas anteriores.

Vale destacar que o processo de pandemia pelo COVID-19 dificultou e exigiu modificações na forma de coleta de dados empíricos, inicialmente prevista para ocorrer na totalidade presencial.

As entrevistas individuais (realizadas em duas sessões) tiveram registro em áudio e transcrição completa de cada sessão. Para o registro das narrativas orais foram usados dois celulares e um software de transcrição online, chamado 'Transkripto'. Embora o aplicativo tenha sido muito eficiente, foram necessárias várias correções nas transcrições. As entrevistas transcritas foram ainda revistas por cada participante, mas não houve alteração dos conteúdos inicialmente expressos. Totalizaram 14 entrevistas validadas em duas sessões, com tempo total de aproximadamente 10 horas de coleta. Foi utilizado nome fictício de escolha pessoal. A organização e tratamento dos dados foi realizada tomando como fonte de inspiração a Análise de Conteúdo, a partir de Bardin (2016).

## 5. Resultados e Discussão

O presente material traz uma parte dos achados científicos da pesquisa empírica tomando para discussão a categoria: BNCC como fonte de informações. Essa categoria foi composta pelas unidades de registro: 1. Fontes iniciais; 2. Fontes de busca pessoal e 3. Ausência de fontes ou descrédito das fontes- Repercussões que as fontes de informações iniciais provocaram. Esse artigo também apresenta parte dos resultados provenientes do instrumento questionário.

Sobre os resultados organizados na categoria intitulada BNCC como fonte de informações, cabe destacar que os autores consideram como fonte de informação as publicações, as ferramentas e os recursos que disponibilizam informações às pessoas que dela necessitam.

De forma geral, os resultados dessa categoria evidenciaram que as fontes de informações foram provenientes de diferentes instrumentos: fontes oficiais e

fontes de busca pessoal. Além disso, mostraram uma ausência de identificação de fontes, por parte dos professores ou falta de credibilidade nas fontes de conhecimento.

Tomando-se ainda a compreensão de que a informação é uma reunião ou um conjunto de dados e conhecimentos organizados que ajuda a constituir referências sobre um determinado acontecimento, fato ou conceito. Se configura ainda em um recurso que atribui significado à realidade mediante seus códigos e um conjunto de dados. A informação é a origem ou a base de referência da formação de um conceito ou de um pensamento sobre algo ou alguém.

Em relação às fontes oficiais de informação sobre a BNCC, os resultados mostraram que para a maioria dos participantes, a primeira fonte de informação e o primeiro contato com o documento político BNCC ocorreu pela escola onde atuava. Nesse sentido, destacou-se o papel do coordenador pedagógico e do momento da reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como oportunidades e possibilidades de reflexão coletiva como o informante oficial, tanto das organizações propostas pela BNCC, como da sua obrigatoriedade de aplicação nos contextos escolares brasileiros. É importante pontuar a frequência com que aparece a ação dos professores coordenadores, citados em quase todas as entrevistas.

Para orientação na leitura nos excertos a seguir, a sigla PE corresponde a primeira entrevista realizada e SE, a segunda entrevista.

Na escola onde eu trabalhava. Porque... a gente veio cumprir a determinação no limite, né do prazo, que foi onde a gente começou a ter mais contato mesmo. (BRUN, PE)

Foi através de HTPC... Que a professora coordenadora falou, mas também já tinha tido na rede um movimento né? De... de encontros para falar sobre, mas parece que isso já tinha ficado tão lá atrás que já nem lembrava mais né? (TINHA, SE)

Foi dentro da escola, foi em HTPC na época nós tínhamos uma coordenadora já e, foi ela que começou a trazer as discussões para gente. Não me recordo se foi 17 ou 2018. Acredito que 2018..., ela começou a trazer essas discussões ainda que a rede não tivesse colocado como obrigatório trabalhar com a com a Base já fazíamos esse exercício de pensar. Sobre a BNCC. (LAURA PE)

A liderança institucional articulada pelos coordenadores propiciou uma rede interna de discussão entre professores, que funcionou como motivadora de reflexões e mudanças necessárias, gerando um coletivo colaborativo. Freire (1996, p. 27) já destacava que “aprender ... é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito”. Quando compartilhada no coletivo, a experiência de aprender traz segurança e sustentação. Reconhecer a importância da discussão coletiva é reconhecer que os professores se formam em múltiplos espaços, tempos e interações, em movimentos diversos e de natureza complexa, permeados por relações dialógicas.

A parceria também fortalece o profissional professor e enriquece a prática pedagógica. Apresenta-se como relevante aprofundar a realização de estudos sobre como as redes de discussão colaborativas docentes se formam, sobrevivem e como têm contribuído para a formação continuada de professoras da escola básica. Também se destacou, na narrativa desses professores, o papel das secretarias de educação como promotoras de informações ao organizar momentos de reflexões e discussões por meio de cursos e oferta de documentos e textos informativos, a fim de sustentar as discussões com seus representantes ou com a preocupação em buscar fontes confiáveis como as Universidades, por meio de seus Grupos de Pesquisa e os laboratórios de estudo.

Naquelas rodas de formação da secretaria, da Unesp, que veio o pessoal do GEPIFE[2], né? Vieram falando sobre a BNCC. Lógico que, anteriormente, no meio do pessoal da educação, entre a gente já se falava sobre a BNCC, o LAPEI também falou alguma coisa... Tem que buscar sites seguros, como as informações que a Unesp trouxe na semana da pedagogia foi falando... para você ver se vai complementando. E tem muita pouca fonte sobre a BNCC. Hoje a única coisa segura que tem é o MEC, se está no MEC é oficial, é deles, é do governo ... mas é muito pouco. (LUCIA, PE)

Então também recorro que foi a nossa coordenadora, ela falou pra nós, ela trouxe já uns documentos da secretaria e na época, foi a coordenadora mesmo. (MI, SE)

A primeira fonte de informação foi a própria Secretaria Municipal de Educação, tive alguma outra informação, sabe? Muito vago, ..., mas onde a gente teve mais contato, onde foi apresentado, né. Foi na Secretaria Municipal de Educação. (LIAN SE)

Mas quando eu preciso eu tento sempre olhar o site do MEC e o documento oficial da BNCC quando eu tenho dúvidas, e também na teoria com a qual eu trabalho e a qual eu estudo pra ver como eu posso fazer, né? Quais são as minhas possibilidades? (LAURA SE)

A proposta de uma Base Nacional Comum Curricular às escolas brasileiras é um empreendimento difícil e desafiador, justamente por adentrar no tema currículo da educação infantil em uma grande rede escolar pública, em um país de enorme território geográfico e diversidade cultural, social e econômica. Outro dificultador é o componente político da BNCC que, de acordo com Correia e Morgado (2018, p. 1) a construção da Base é “uma construção com uma forte componente político, não surpreende que tenha sido alvo de muitos conflitos e tenha estado sujeita a muitas tensões”.

A iniciativa da Secretaria de Educação do Município da cidade onde a coleta foi realizada se colocou como um resultado referencial, embora se identificou que as orientações e informações gerais foram dadas num primeiro momento por esse órgão público e depois ficaram a cargo das coordenadoras. Entende-se que havia uma linha geral que traduzia as poucas informações

trazidas pelo site do MEC. Os resultados também evidenciaram que foi uma fonte oficial de mídia, como a propaganda do MEC em 2017 e 2018, na época da homologação da BNCC.

Pelas redes (de internet)... pela televisão Eu me recordo de ter visto muito pela TV. ...eu acho que o que mais foi divulgado..., eu me recordo bem, foi a questão da mudança do ensino no médio. (TINHA PE)

Foi mais através de mídia, de jornal..., mas assim, eu não me aprofundei nesse sentido. Foi mais superficial, foi através da mídia mesmo. (LIAN PE)

Mídia, primeiramente foi mídia. E as mudanças estavam sendo anunciadas com as mudanças do MEC... aquelas coisas... foi na Mídia. (LUMA SE)

Identificou-se que poucos professores consideraram que a mídia por meio de suas propagandas divulgadas teve impacto no conhecimento sobre a BNCC. Nesse sentido, alguns não deram muita importância e outros acreditaram que o proposto não atingiria a educação infantil, com a percepção inicial de que a BNCC se dirigia a mudanças em outras etapas ou níveis de ensino. Indaga-se, a partir de tal identificação científica, de que modos os professores da educação infantil se veem como parte do processo educativo.

Quanto às informações relacionadas à Fontes de busca pessoal tem-se também quase como unanimidade de resultado o aspecto: “busca na internet”. É recorrente na fala desses professores a busca de informações na Internet, uma vez que essa fonte facilita o acesso rápido a informações, como o site da Revista Nova Escola, que foi mencionado nos dados. Note-se que parte dos professores, seja nos questionários ou nas entrevistas indicou a revista Nova Escola como instrumento de informação, ajuda e inspiração sobre o que e como fazer pedagogicamente, além de outros sites ou grupos de redes sociais.

Foi na internet. O site da Nova Escola gosto bastante, do que ele queria falar da BNCC, acho que ele deixa a gente..., clareia as ideias pela maneira como ele coloca as coisas novas da BNCC. Alguns livros, até os livros atuais..., (LUMA, PE)

Eu tenho um grupo de WhatsApp sobre a BNCC, então nesse grupo ... Nesse grupo tem professores que fazem parte de vários lugares, vários cantos do Brasil, eles publicam artigo tudo....E eu tô lendo. Eu vou lendo, e eu vou lendo... Então eu gosto ... Até do grupo eu quis participar para me inteirar. (MI, PE)

Outra fonte acessada e informada é o próprio grupo de colegas e os livros disponibilizados:

Ah! Eu li alguma coisa e, eu troquei bastante ideia com os outros profissionais da área. Que eu acho que a gente conversando é a forma mais fácil dá a gente entender as coisas. (BRUN, PE)

Informação. Ah, eu tenho livros, às vezes eu procuro autores que como eu estudei pra concurso, às vezes eu me lembro do que aquele autor fala sobre isso. (ALICIA SE)

Falar de educação e não reconhecer o papel do professor no processo das discussões sobre como melhorar o ensino empobrece o debate e causa dúvidas e desconfianças. Os professores de educação infantil parecem permanecer distantes do debate público e raramente são ouvidos, embora conheçam de perto as demandas e desafios da área, seus conhecimentos nem sempre são levados em consideração pelos formuladores de políticas públicas. Os indicadores de confiabilidade das propostas indicadas na BNCC ficaram fragilizados. Os professores se sentiram desvalorizados e aliados dos processos de discussão e assim, criam-se as condições para mecanismos de rejeição ou desvalorização da proposta em questão.

Um tema dessa importância exigiria mais discussão e participação, sobretudo dos mais de dois milhões de professores que atuam na educação básica e demais modalidades de educação. Não adianta decretar um currículo, é preciso que os professores participem, desde sua concepção e formulação, pois, só assim se garantiria o envolvimento pedagógico necessário, com alterações significativas na prática escolar (Aguiar e Dourado, 2019, p. 18).

Ainda a nota da ANPED (2019), que discorre a Posição da entidade sobre o Texto Referência – “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, trata a BNCC como um documento que se distanciou da necessária participação dos professores e das escolas. documento disponibilizado pelo Ministério da educação (MEC) em sua página oficial no dia 23 de setembro de 2018, para análise e debate. Esse texto objetiva a terceira versão do Parecer do CNE que revisa, de forma aligeirada, as DCNs de 2015. A ANPEd é favorável ao arquivamento do Texto Referência BNCC.

Naquele momento nada.... Porque não senti que aquilo era tão próximo né, não achei... Sei lá! Não achei que chegaria aqui para mim, dentro da sala de aula. Que isso (a BNCC) refletiria no meu trabalho (TINHA, PE)

A sensação é de que: quando a gente tá dominando uma forma de trabalhar, muda. E aí a gente tem que reaprender tudo de novo. Então é uma insegurança na verdade (BRUN, PE)

A medida que eu fui conhecendo a BNCC eu fui desanimando muito. (LAURA, PE)

De forma contraditória, os professores também expressaram um sentimento inicial de esperança trazido pelo início da divulgação da BNCC, como o maior reconhecimento da educação infantil dentro da política e do cenário educacional:

Aí falou assim né..., eu fiquei até com uma impressão romântica quando eu ouvi pela primeira vez, por que fiquei imaginando:

“Nossa quer dizer que a partir de agora acabou a bagunça. Então do norte do Brasil no Nordeste ou no Sul todo mundo vai falar a mesma língua, não importa se eu tenho um filho que vai estudar numa aldeia ou dentro de uma sala de aula, ou no outro estado, eles vão aprender a mesma coisa, a base é a mesma, o que vai mudar é a parte regional”. Eu fiquei encantada com a proposta. Mas, foi assim... 15 minutinhos e só. (AC PE)

[...] eu até cheguei a pensar por esse lado assim, dessa maravilha de unificar porque ... porquê ... eu já estava muito feliz trabalhando aqui em AAAA (se referindo a rede municipal). Eu acredito muito na educação infantil daqui que eu acho que o trabalho feito, principalmente nas prefeituras, é perfeito. (AC SE)

Os resultados evidenciaram que a busca de informações sobre a BNCC seguiu dois percursos. O percurso individual de busca da fonte, ou seja, de iniciativa do próprio profissional, evidenciando esforços pela busca de informações outras que não as oferecidas diretamente pelo documento. Destaca o papel do professor coordenador como articulador e gerenciador de dúvidas, servindo a uma rede de apoio e de escuta de dos professores e atuante no coletivo como articulador de ações que operem positivamente sobre ‘dilemas desorientantes’ que esse documento trouxe para o cotidiano profissional.

## 5. Considerações finais

Os autores destacam que houve um ‘estranhamento’ pela nova política educacional e constataram que a maioria desses profissionais reconheceu a importância do assunto, o tema não foi discutido e não foi significativo para a maioria deles. As informações sobre a BNCC foram adquiridas no campo de trabalho (escolar) e houve reconhecimento da ampliação de saberes docentes. Destacou-se o papel das escolas como espaços privilegiados de desenvolvimento profissional, proposta já defendida por Marcelo Garcia (2009). O estudo também evidenciou a importância da ação de articulação e ordenação das informações que foi feita pelos professores coordenadores.

Os dados mostraram o distanciamento sobre o tema currículo, mas a BNCC teve um impacto como organizadora deste, porém, cabe destacar que o tema currículo na BNCC precisa ser melhor analisado e investigado principalmente com os professores de educação infantil que, de uma forma geral, ainda se sentem distanciados desse conceito. O tema é permeado por outros conceitos como o de proposta pedagógica e de planejamento.

Essas questões levaram os professores a terem uma certa resistência com a BNCC, pela sua imposição enquanto política e a compreensão de que não se fundamenta em teorias. Essas “desconfianças” podem ser compreendidas quando os professores relataram suas ansiedades e medos sobre as mudanças, o desconhecimento e a insegurança sobre os motivos que geraram a implantação desse documento político nacional. Os questionamentos revelaram ainda o afastamento destes profissionais das discussões realizadas e sua pouca identidade com a nova proposta, dificultando o entendimento da BNCC como organizadora do currículo.

Os autores propõem uma necessária participação de professores nas discussões sobre políticas educacionais. Não há sucesso em políticas elaboradas a nível central e que são repassadas aos professores e escolas. Isso desestabiliza os saberes docentes e as certezas produzidas pelos saberes da experiência ou mesmo pelos conhecimentos científicos já consolidados e que são base para as ações profissionais cotidianas. Tal fato lança os professores num “dilema desorientante”. O fato de desequilibrar ou gerar os ‘dilemas desorientantes’ deve ser um operador positivo e não negativo, ou seja, de provocação para novas reflexões, problematizações e aprendizagens ou (re)significação de conhecimentos ou valores e ideais e não para retirada de bases já existentes e porosidade de ingresso com compreensão pouco sólida de outras.

Conclui-se ainda que, momentos de mudanças de políticas educacionais, principalmente mudanças curriculares são oportunidades propícias para valorizar os saberes docentes e enriquecer o desenvolvimento profissional de professores, quando bem articuladas e relacionadas com as necessidades formativas reais. Ou seja, os projetos de formação devem considerar o desenvolvimento profissional e a aprendizagem permanente ou a ideia de aprendizagem ao longo da vida, serem contextualizados a partir das demandas ou problemas cotidianos profissionais e incluir outros elementos como: a valorização da carreira docente, fontes fixas de financiamento, programas de supervisão ou mentoria docente de longa duração e estar acentuado em abordagens metodológicas que derivam de pedagogias ou teorias críticas, trazendo para os professores contribuições de sua e para sua prática educativa.

Defende-se que a escola possa, junto aos seus professores e comunidade e contando com políticas sociais e educacionais efetivas trazer as mudanças desejáveis para uma sociedade mais justa e igualitária. Isso não será possível se a escola não tiver clareza de seu currículo, de sua proposta pedagógica, de seu sistema de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem das crianças, compromisso humano e a capacidade de agir e refletir problematizando sobre a realidade, à transformação da sociedade para um mundo e uma vida melhor, reforçando o lugar social da escola de educação infantil e seus profissionais na formação humana. Para isso, é fundamental compreender e analisar criticamente as novas políticas educacionais e os documentos que derivam destas, como a BNCC.

## Referências

AGUIAR, Maria Ângela; DOURADO, Luiz Fernandez (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** [Livro Eletrônico]. - Recife: ANPAE, p. 38-44. 2019.

BARBOSA, Eliza Maria; AUTOR1. Luz e sombra no percurso curricular da educação infantil no município de Araraquara. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 146-153, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.40195/32703>. Acesso em: 4 jan. 2022.F

BARBOSA, Maria Carmen Silveira Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário de verbetes trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:

<https://gestrado.net.br/wpcontent/uploads/2020/08/312-1.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert Charles.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília Maria Ferreira; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 11-26, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NpBT6gcRCDXvXRNFzVv5Njs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Os saberes do professor da educação básica de 5a. a 8a. série e seus componentes disciplinares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Anped, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/tpgt08.htm>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BORGES, Cecília Maria Ferreira.. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Paranavaí, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC/SEB/CNE/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 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**. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/2017&jornal=515&pagina=41&totalArquivos=416>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/04/1999&jornal=1&pagina=68&totalArquivos=98>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824-828. Disponível em <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/07/2010&jornal=1&pagina=824&totalArquivos=928>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824-828. Disponível em <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/07/2010&jornal=1&pagina=824&totalArquivos=928>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO – COLBEDUCA, 4., 2018, Braga; Paredes de Coura. **Anais [...]** Braga; Paredes de Coura: UDESC/Uminho/UFGA, 2018. p. 1-12. v. 3. Disponível em: 207 <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>. Acesso em: 4 jan. 2022

COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/21910/2/Vanessa%20do%20Socorro%20Silva%20da%20Costa.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2022

FARIA, Vitoria.; SALLES, Fatima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2012.

FONSECA, Daniel José. Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9107/5/Disserta%c3%a7%c3%a>

3o%20- %20Daniel%20Jos%c3%a9%20Rocha%20Fonseca%20-%202018.pdf. Acesso em: 4 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOCHI, P. S. **Criança, Currículo e Campos de Experiência: notas reflexivas, Conjectura Filosofia e Educação, Caxias do Sul, RS, 52 - 72, v. 25, Dossiê, 2020**. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/349579748\\_CRIANCA\\_CURRICULO\\_E\\_CAMPOS\\_DE\\_EXPERIENCIA\\_NOTAS\\_REFLEXIVAS](https://www.researchgate.net/publication/349579748_CRIANCA_CURRICULO_E_CAMPOS_DE_EXPERIENCIA_NOTAS_REFLEXIVAS) Acesso em: 4 jan. 2022.

GAUTHIER, Clermont.; et al. **Por uma teoria de uma pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIMENO SACRISTÁN, Juan. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

GIMENO SACRISTÁN, Juan. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000b. p. 119-148.

GIMENO SACRISTÁN, Juan. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2010. p. 16-35.

LOURENÇO, Suzany Goulart; CARVALHO, Janete Magalhães. O silenciamento de professores da educação básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235-258, maio/ago. 2018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/pp/a/My7JS3GKCKmKLFnnHx4vLdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2022.

MARCELO GARCIA, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em:  
[//formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir](http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir). Acesso em: 20 abr. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]** São Paulo: FFCLRP-USP e ISE Vera Cruz, 2010. p. 1-14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 4 jan. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas: Editora Autores associados, 2013.

SILVA, Simonia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem**: o Pacto pela educação em Goiás. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/709/1/SIMONIA%20PERES%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2022.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

SOUZA, Daiane Lanes de. **Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de educação infantil**: entre contextos, disputas e esquecimentos. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15904/DIS\\_PPGEDUCACAO\\_2018\\_SOUZA\\_DAIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15904/DIS_PPGEDUCACAO_2018_SOUZA_DAIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 4 jan. 2022

STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STRIANO, Maura. Reconstructing narrative: a new paradigm for narrative research and practice. *Narrative Inquiry*, v. 2, n. 1, p. 147-154, jan. 2012. Disponível em: <https://www.jbeplatform.com/content/journals/10.1075/ni.22.1.09str>. Acesso em: 4 jan. 2022.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2022.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniele. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRICHES, Elaine de Fátima. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1115/1/ElianedeFatimaTriches.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2022.