

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO

EDINA ALVES DE LIMA

FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE  
DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

PONTA GROSSA  
2024

EDINA ALVES DE LIMA

FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE  
DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Lucia Martiniak

PONTA GROSSA  
2024

L732 Lima, Edina Alves de  
Formação inicial para a docência na educação infantil: análises das políticas educacionais / Edina Alves de Lima. Ponta Grossa, 2024.  
118 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak.

1. Formação inicial - docente. 2. Pedagogia. 3. Educação infantil. 4. Políticas educacionais. I. Martiniak, Vera Lucia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

## TERMO

**EDINA ALVES DE LIMA**

### FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vera Lucia Martiniak - UEPG (Presidente)

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Nájela Tavares Ujjiie - UNESPAR

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Elenice Parise Foltran - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Professor(a)**, em 04/04/2024, às 18:32, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Elenice Parise Foltran, Professor(a)**, em 10/04/2024, às 23:58, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1866402** e o código CRC **BF55D68F**.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus acima de tudo, por ter possibilitado para que continuasse minha caminhada na universidade, sendo esse um sonho que sempre quis realizar, e pretendo continuar;

A minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Martiniak, pela confiança dedicada a minha pessoa, pelas orientações – até nos fins de semana, pelo apoio e pelas compreensões quando recebia minhas dúvidas, meus lamentos e medos (via e-mail, WhatsApp, Google Meet e encontros na UEPG) e pela amizade. Professora Vera, obrigada!

Agradeço também a minha família, meu marido e meu filho, em especial, pelo apoio em todos os sentidos e pela paciência, principalmente nos dias de mais nervosismo, estresses e ausências. Amo vocês!

Agradeço aos demais apoiadores meus, meu irmão Helder, que sempre me incentivou, principalmente quando eu pensava em desistir; a Danielly Moreira, que era minha colega de curso no início do mestrado e hoje é minha amiga para a vida toda. Sou muito grata pelas dedicadas horas de conversas (“mil áudios”), pelos encontros de estudos e prosas “nas UEPGs”, bem como as visitas de comadre no meu e no seu lar. Foram momentos de compartilhamentos, incentivos, aprendizados, orações e muita, mas muita fé na minha pessoa para chegar até aqui. Amiga, muito obrigada!!!

Agradeço a todos os professores que contribuíram durante minha trajetória no curso, por meios dos diversos conhecimentos aprendidos e apreendidos nas aulas, como também pelas conversas “informais” que, além de aprendizados, também foram de incentivos;

Agradeço também aos colegas do curso que proporcionaram muitos momentos de trocas, aprendizados, risos, choros e muitos cafés. Foi muito bom!

Agradeço a CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

A perfeição não é alcançada quando não há mais nada a ser incluído. A perfeição é alcançada quando não há mais nada a ser retirado.

Antoine de Saint-Exupéry

## RESUMO

Este estudo tem como objeto a formação docente e a sua atuação na Educação Infantil, tendo como ponto de partida a análise das políticas educacionais. A pesquisa procura responder o seguinte questionamento: como está estabelecido nas diretrizes nacionais curriculares a formação inicial do professor para atuar na etapa da educação infantil? Para a elaboração da pesquisa optou-se como objetivo geral: analisar como as diretrizes curriculares nacionais relacionadas a formação inicial de professores no ensino superior, estabelecem a formação do professor na docência na Educação Infantil; e como objetivos específicos: identificar, a partir da implementação das reformas educacionais na década de 1990, os desdobramentos no curso de pedagogia e na formação de professores para a Educação Infantil; compreender as concepções de infância e as mudanças curriculares que orientam os currículos do curso de Pedagogia; investigar nas diretrizes de formação inicial, as políticas educacionais que orientam a formação inicial e a atuação do professor na Educação Infantil. O procedimento metodológico para a concretização da pesquisa foi de cunho qualitativo, realizado por meio de pesquisas bibliográficas e documentais e foi analisada sob a perspectiva do materialismo histórico dialético como referencial teórico, por meio de alguns autores que aludem sobre os conceitos de Estado, homem, trabalho e sociedade. Elucidou-se, recorrendo a determinados autores, para discorrer sobre política educacional e as principais diretrizes curriculares para a formação docente como as DCN/2002, DCN/2006, DCN/2015 e DCN/2019, para compreender melhor os meandros políticos, ideológicos e econômicos, que envolvem e direcionam as determinações legais para a formação inicial de professores. A partir da análise empreendida compreendeu-se que o curso de formação inicial docente foi regulamentado para atender as demandas educacionais com base nos sistemas econômicos de acordo com os governos vigentes. As diretrizes curriculares nacionais de 2002 e 2019, estabeleceram uma formação com base nas competências e habilidades práticas, o mero saber fazer. As DCN/2019 com uma agenda governamental neoliberal e amparada na racionalidade tecnicista, causou um retrocesso para a formação inicial docente, em que substituiu as DCN/2015 que vinham com um projeto de formação com identidade própria, sólida e de valorização profissional, respaldada no caráter autônomo, na qual o docente era protagonista na sua profissão.

**Palavras-chave:** Formação inicial docente; Pedagogia; Educação infantil; Políticas educacionais.

## ABSTRACT

This study has as its objective teacher training and its performance in Early Childhood Education, taking as its starting point the analysis of educational policies. The research seeks to answer the following question: how is the initial training of teachers to work in the early childhood education stage established in the national curriculum guidelines? For the preparation of the research, the general objective was chosen: to analyze how national curricular guidelines related to initial teacher training in higher education establish teacher training in teaching in Early Childhood Education; and as specific objectives: to identify, from the implementation of educational reforms in the 1990s, the developments in the pedagogy course and in the training of teachers for Early Childhood Education; understand the conceptions of childhood and the curricular changes that guide the Pedagogy course curricula; investigate the initial training guidelines, the educational policies that guide initial training and the teacher's performance in Early Childhood Education. The methodological procedure for carrying out the research was qualitative in nature, carried out through bibliographic and documentary research and was analyzed from the perspective of dialectical historical materialism as a theoretical reference, through some authors who allude to the concepts of State, man, work and society. It was elucidated, using certain authors, to discuss educational policy and the main curricular guidelines for teacher training such as DCN/2002, DCN/2006, DCN/2015 and DCN/2019, to better understand the political, ideological and economic, which involve and direct legal determinations for initial teacher training. From the analysis undertaken, it was understood that the initial teacher training course was regulated to meet educational demands based on economic systems in accordance with current governments. The national curriculum guidelines of 2002 and 2019 established training based on practical skills and abilities, the mere know-how. The DCN/2019, with a neoliberal governmental agenda and supported by technical rationality, caused a setback for initial teacher training, replacing the DCN/2015 which came with a training project with its own, solid identity and professional development, supported by the autonomous character, in which the teacher was the protagonist in his profession.

**Keywords:** Initial teacher training; Pedagogy; Child education; Educational policies.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores selecionados para a busca de dados .....	74
Quadro 2 – Objetivos das investigações dos dados .....	75
Quadro 3 – Resultados e conclusões dos dados .....	77
Quadro 4 – Princípios da formação determinados nas DCN/2002; DCN/2015; DCN/2019 .....	83
Quadro 5 – Perfil do profissional determinado pelas DCN/2001; DCN/2015; DCN/2019 .....	90
Quadro 6 – Estrutura curricular determinado pelas DCN/2002; DCN/2015; DCN/2019 .....	94

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BC	Banco Central
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum para a Formação de Professores
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CMEI	Centro Municipal da Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
EAD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
ForumDir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Plano Nacional Educação Infantil
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO DAS NORMATIVAS PARA ATENDER ÀS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>16</b>
1.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO .....	16
1.2 AS ESPECIFICIDADES E AS NOVAS CONCEPÇÕES DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	30
1.3 DOCUMENTOS OFICIAIS E AS DIRETRIZES NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	40
<b>CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS LEGAIS E TEÓRICOS .....</b>	<b>50</b>
2.1 CONJUNTURA DO CURSO DE PEDAGOGIA E OS DOCUMENTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....	51
2.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE A PARTIR DAS DCN/2015 .....	63
2.3 A DOCÊNCIA COMO AÇÃO EDUCATIVA E O RETROCESSO COM AS DCN/2019.....	67
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA .....</b>	<b>73</b>
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO: PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS .....	80
<b>CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTUDO SOBRE CONCEPÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO NAS DCN/2002, 2015 E 2019, PRINCÍPIOS, PERFIL E ESTRUTURA CURRICULAR .....</b>	<b>82</b>
4.1 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA .....	82
4.1.1 Princípios da formação inicial docente nas DCN .....	84
4.1.2 Perfil do profissional da educação para a formação inicial docente nas DCNS.....	90
4.1.3 Estrutura curricular para a formação inicial docente nas DCNS .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto a formação docente e a sua atuação na Educação Infantil. O interesse pelo tema deu-se a partir dos estudos e pesquisas para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Formação do licenciado em Pedagogia para a atuação no contexto da Educação Infantil a partir da análise do Projeto Pedagógico de Curso”. Ainda, na graduação, a preocupação surgiu no decorrer da realização do Projeto de Iniciação Científica, financiado com recursos do CNPq no período de 2017 a 2019, que buscou compreender a formação inicial docente para a educação infantil. Apesar das pesquisas e fontes primárias levantadas e, em virtude dos prazos estabelecidos no projeto, não foi possível aprofundar as questões que emergiram a respeito da educação das crianças pequenas. Com a realização do estágio curricular supervisionado, principalmente, aquele voltado para a área da Educação Infantil, o interesse pela escolarização das crianças pequenas e bem pequenas<sup>1</sup> continuou persistindo. Assim, no decorrer do curso sentiu-se a necessidade de novos estudos a respeito da educação das crianças na educação infantil, bem como ampliar a discussão para a formação do pedagogo e a sua atuação na educação infantil.

Compreende-se que o curso de Licenciatura em Pedagogia também forma o profissional para o exercício docente na Educação Infantil, por meio de conhecimentos teóricos e práticos, experienciados por meio dos estágios curriculares. Isso possibilita ao professor/pedagogo perspectivas de uma atuação que visa sua práxis, buscando reflexões para construir e reconstruir sua prática na Educação Infantil, a partir das especificidades e concepções de criança e infância.

O curso de pedagogia passou por diversas modificações e concepções que buscaram formas para que o docente articule os conhecimentos teóricos e práticos por meio de diversas disciplinas que dialogam entre si. Contudo, são escassos ainda os estudos e pesquisas, nos repositórios acadêmicos<sup>2</sup>, que abordam a infância e, particularmente, a formação do pedagogo para trabalhar na educação infantil.

---

1 Conforme as diretrizes atuais utiliza-se os seguintes termos para definir: bebês: crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas: como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses e crianças maiores: para as crianças entre 7 e 12 anos incompletos.

2 Essa constatação é resultado do levantamento bibliográfico feito no banco de periódicos da CAPES como parte da análise desta pesquisa. O levantamento é descrito do capítulo 3 da dissertação.

Realizou-se o mapeamento do Estado do Conhecimento como um instrumento essencial na busca dos debates acadêmicos que contribuem para a construção de uma escrita com mais propriedade em relação ao tema escolhido.

O levantamento da produção científica a respeito da formação do professor e sua atuação na educação infantil, permitiu inferir que muitas produções selecionadas abordam a identidade docente na formação de professores, sobre os saberes docentes no contexto da Educação Infantil e a formação inicial do formado em Licenciatura em Pedagogia para trabalhar na Educação Infantil. Essas produções refletem a maneira de como se constituiu a identidade docente na formação inicial para a atuação na Educação Infantil. Contudo, essas produções científicas não abordam, de forma mais aprofundada, sobre as políticas educacionais referentes a formação docente como diretrizes da formação de professores para o exercício em específico na Educação Infantil. Entende-se que a formação docente para atuação na educação infantil, encontra-se dentro da mesma formação de professores, para todos os docentes, ou seja, para a atuação em todas as etapas da Educação Básica.

Este estudo analisou a formação do Licenciado em Pedagogia para atuação na Educação Infantil e sobre essa análise, recorreu-se aos autores que esclarecem este aspecto e auxiliam em uma melhor compreensão sobre a formação docente. Para consolidar esta pesquisa, aporta-se a Saviani (1997, 2009, 2011a, 2011b e 2012) que elucida sobre a constituição do Curso de Pedagogia no Brasil, a formação de professores e a educação<sup>3</sup>; Azevedo (2013) que traz entendimento sobre os diferentes conceitos acerca da criança e a infância e também sobre a Educação Infantil e a formação de professores; Tanuri (2000) que expõe sobre a formação de professores; Libâneo (1998 e 2001) que elucida o trabalho docente e o pedagogo.

Por meio de uma análise com base no marxismo, aportar-se-á em escritos referentes a vida e obra de Karl Marx como: Konder (1999), Netto (2020), Anav (2017), Ponce (2001), entre outros, para abordar os conceitos de homem, sociedade, Estado e trabalho<sup>4</sup> e, simultaneamente, sob a visão de Azevedo (2004) e

---

3 [...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (SAVIANI, 2011a, p. 422).

4 Na perspectiva de Marx, a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho. É do trabalho e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a

de Peroni (2013) que elucidarão sobre as políticas educacionais e o papel do Estado. Por políticas públicas embasa-se em Azevedo que coloca:

Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. (AZEVEDO, 2004, p. 5).

As políticas públicas como um conjunto de regulamentações/projetos idealizados pela sociedade civil em conjunto ao Estado, e que tem nesse como uma máquina pública com a incumbência de assegurar os direitos universais dos cidadãos, como constam na CF/88 no que se refere ao Cap. II dos Direitos Sociais. Essas normativas se dão por meio de consensos com a sociedade civil e que presa pelo bem-estar social de todos; “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 2020, p.18).

Por meio dos conceitos de trabalho e de Estado, busca-se compreender o sistema neoliberalista que rege a sociedade brasileira atualmente, direcionando a economia e, concomitantemente, os sujeitos que fazem ela funcionar – força de trabalho, em um sistema de engrenagem que leva, os donos dos meios de produção, em dominar a classe dos trabalhadores – o proletariado. Nesta conjuntura, encontra-se a classe docente, que precisa atender às demandas do Estado, uma vez que esse é que mantém a ordem social e atende aos interesses da classe dominante, subordinando aos demais, a essa dinâmica da sociedade e, conseqüentemente, como citado, a classe dos trabalhadores escolares, os professores, precisa seguir para uma formação e atuação direcionada ao mercado de trabalho.

O objeto da pesquisa é a formação docente e a sua atuação na educação infantil, levando em conta o contexto histórico, social e econômico; o objeto será analisado sob a perspectiva do materialismo histórico dialético como referencial teórico, a partir do movimento, da mediação, da historicidade, da contradição da realidade que é fruto da ação do próprio homem (ANDERY, 1988).

---

sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história (ANDERY, 1988, p. 409).

Para tanto, a análise dos documentos legais será imprescindível para se compreender o contexto das reformas educacionais no que se refere a formação inicial docente para atuação na educação infantil, sendo utilizado as seguintes fontes primárias: Constituição Federal (1988) Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Leis de Diretrizes e Bases (1996), Parecer CNE/CP 09/2001, Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002, Resolução CNE/CP 01/2006, Resolução CNE/CP 02/2015 e a Resolução CNE/CP 02/2019. Essas fontes primárias foram selecionadas, pois elas provocaram mudanças substanciais na formação de professores a partir da década de 1990, bem como até os dias atuais, por meio da elaboração e efetivação das políticas educacionais. Entendendo que a investigação, por meio dessas fontes, possibilita a compreensão dos acontecimentos e decisões históricas em relação as reformas educacionais, visto que “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’” (CELLARD, 2008, p. 296). Ainda sobre as fontes primárias, o autor também reforça que “[...] consideramos as fontes, primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa” (CELLARD, 2008, p. 297).

O procedimento metodológico para a concretização da pesquisa será de cunho qualitativo, realizado por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, sabendo que os aspectos inerentes desse tipo de análise derivam do uso de documentos públicos, sendo eles “[...] os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os arquivos de estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica (CELLARD, 2008, p. 297).

Essas revisões corroborarão, em meio às diferentes fontes, para que se possa compreender a formação do curso de licenciatura em pedagogia nos dias atuais, levando em consideração a atuação do docente para o contexto da Educação Infantil.

Para tanto, a pesquisa centrou-se nos seguintes passos:

- 1 Seleção dos documentos partindo de uma leitura flutuante<sup>5</sup>, para contato com o material de estudo no sentido de apreender as ideias principais.
- 2 Estudo e aprofundamento teórico sobre a constituição do curso de Pedagogia no Brasil, sobre a reconstrução histórica da educação e os determinantes

---

<sup>5</sup> Leitura flutuante é uma leitura de identificação do que se trata o texto.

econômicos e políticos que engendram as políticas educacionais;

- 1 Leitura e análise dos documentos selecionados para o estudo, destacando as partes relacionadas com a formação inicial de professores e o Curso de Pedagogia;
- 2 Seleção das unidades de análise e definição das palavras-chaves associadas com os objetivos propostos na pesquisa;
- 3 Construção, a partir da definição das categorias de análise, de um quadro síntese para verificar as possíveis convergências e divergências entre os documentos. Para a análise, serão utilizadas três categorias: princípios norteadores da formação de professores, perfil do profissional da educação e estrutura curricular referente a formação de professores;
- 4 Quanto aos princípios norteadores da formação de professores, busca-se analisar quais são os princípios estabelecidos nas diretrizes são basilares para a formação de professores. A respeito do perfil profissional, busca compreender quais as capacidades e saberes que o professor precisa aprender durante a sua formação para poder atuar na educação infantil. Por fim, analisa-se a estrutura curricular proposta nas diretrizes a fim de compreender as mudanças ocorridas no currículo da formação inicial docente, desde a primeira elaboração.
- 5 Análise dos resultados encontrados.

No primeiro capítulo traz uma contextualização histórica acerca das políticas educacionais para atender as crianças da educação infantil e discute-se sobre a influência dos organismos internacionais e nacionais nas políticas educacionais no que se refere a educação, em especial a formação inicial de professores e a educação infantil. Apresenta-se também algumas reflexões a respeito do conceito de infância e criança a partir da CF/88 e as políticas educacionais necessárias para atender a criança a partir de um novo olhar. Além disso, serão discutidos alguns pontos em relação as reformas educacionais da América Latina a partir dos anos de 1990, na perspectiva do sistema neoliberal, e as reformulações dessas políticas no campo educacional;

No segundo capítulo aborda-se como se configurou a formação do pedagogo/professor e o Curso de Pedagogia no Brasil para atuação na Educação Infantil. São apresentadas considerações a respeito da docência como ação educativa prevista nas DCN/2015, bem como os retrocessos das DCN/2019 que



desconfiguraram esse movimento quando estabeleceram uma nova configuração para o curso de formação docente.

No terceiro apresenta-se o levantamento de dados que permitiu inferir a necessidade de novas reflexões acerca da formação inicial docente para a educação infantil no campo acadêmico;

No quarto capítulo, será apresentada a análise documental realizada por meio dos documentos oficiais, a fim de trazer discussões no que concerne a formação docente para a atuação na educação infantil a partir de três categorias selecionadas como: princípios norteadores da formação de professores, perfil do profissional da educação e estrutura curricular referente a formação de professores, em que se propôs em análises, especificamente, nas diretrizes curriculares para a formação de professores, sendo elas: DCN/2002, DCN/ CP 2006, DCN/2015 e DCN/2019.

Por fim, foram tecidas as considerações finais sobre as análises que responderam os objetivos propostos. Assume-se nas reflexões de análise que o curso de formação inicial docente, dentre as suas diversas configurações e concepções, está em um campo histórico de disputa político, ideológico, econômico e social, em que nos seus arranjos, busca-se a formação de um profissional para atuar a partir das políticas educacionais direcionadas para o sistema econômico, em que se presa atender uma formação com base na lógica do mercado, ou seja, a formação docente precisa se constituir com base nas competências e habilidades práticas para formar sujeitos igualmente competentes e tecnológicos para sustentar o sistema neoliberal. Destituiu-se, assim, a concepção de uma formação humana, crítica, integral e de qualidade a todos os sujeitos que fazem parte da educação básica.

## **CAPÍTULO 1**

### **CONTEXTO HISTÓRICO DAS NORMATIVAS PARA ATENDER ÀS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O objetivo deste capítulo é descrever o contexto histórico das políticas educacionais para o atendimento das crianças na educação infantil como direito adquirido em lei, pontuando, também, as especificidades da criança atendida na educação infantil a partir das novas concepções referentes a infância. Além disso, será discorrido a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais brasileiras, apresentando. Para isso, aborda-se a influência do neoliberalismo nas reformas educacionais na América Latina, bem como as orientações que direcionam as propostas e reformulações das políticas educacionais brasileiras.

Para a realização do estudo optou-se em dividir o texto em três seções, sendo que a primeira apresenta o contexto histórico dos documentos das políticas educacionais para a educação infantil para a melhor compreensão dos direitos da criança. A segunda seção aborda as especificidades da criança e o seu desenvolvimento na educação infantil a partir das novas concepções de infância, em que se preza a promoção de um cuidar e educar respeitando a criança em todos os aspectos. Na terceira seção discorre-se os determinantes econômicos e políticas que conduzirão as análises do estudo no que se refere às reformas educacionais a partir dos anos de 1990 e que levaram as modificações na formação docente que diz respeito a sua atuação na educação infantil.

#### **1.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO**

As políticas educacionais, oriundas das políticas sociais, são resultados de muitos debates e lutas que buscam atender os direitos do cidadão que constam na CF/88, proveniente de um processo de (re)democratização no país, sendo o direito a educação, a exemplo. Por meio de diversas reformas no âmbito educacional, como dito, foi se construindo um conjunto de projetos<sup>6</sup> de políticas públicas educacionais,

---

6 [...] os diferentes governos, a partir de projetos específicos, pautam suas ações de acordo com as lógicas de tais projetos (CALDAS; PEREIRA, 2023. p.104).

sempre em diferentes contextos ideológicos políticos, econômicos e sociais, para garantir o acesso de todos os cidadãos a uma educação pública, laica e de qualidade. Elas possuem diversos elementos e também compõe as políticas públicas, mas que se concentram exclusivamente na elaboração de processos e diretrizes para o sistema educacional, tanto no que interessa aos governos federais, estaduais e municipais.

As políticas públicas sendo campos de ações do Estado, têm a função de possibilitar o bem-estar e, igualmente, melhorar a forma de atendimento ao processo educacional, principalmente nas questões de acesso e permanência na escola, bem como na promoção de uma qualidade de ensino para todos. Como uma política pública, as políticas educacionais são resultados de decisões e procedimentos que os governos federal, estadual e municipal “[...] têm essa responsabilidade dividida, assim cada esfera governamental é responsável por determinados estágios da educação.” (BOECHAT, 214, p.54). A esses órgãos compete estudar e problematizar as reivindicações da sociedade no que se refere a educação, dentro de um contexto específico de cada região, levando sempre em conta os valores históricos, culturais, econômicos referentes a cada comunidade escolar.

A LDB/96 orienta as elaborações dos planejamentos e as estruturações dos currículos, as possibilidades de diferentes metodologias e avaliações que permitam e certifiquem que processo de ensino em todas as etapas da Educação Básica. Um exemplo de política educacional no que se refere às obrigações do Município e do Estado, está em oferecer um sistema de ensino que atenda os educandos desde a primeira infância – a educação infantil – até a fase da adolescência.

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos dos percentuais vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2020, p.14).

São essas normativas das políticas educacionais contidas principalmente nos documentos legais, que atenderam e guiam a oferta de ensino no âmbito municipal como também conferindo nas diversas normativas educacionais para o atendimento da criança na primeira etapa de ensino – a educação infantil – como enfatizado diversas vezes.

A responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade, gratuita e laica a toda a população compete ao Estado, sob vistas e debates da sociedade civil, prezando o atendimento das necessidades do sistema educacional para que o processo de ensino e aprendizagem sejam considerados em todos os contextos sociais, econômicos, regionais, do país.

Frisa-se também que as políticas educacionais, no que diz respeito aos planejamentos e implementações dependem, muitas vezes, de uma política de governo, efetivo e não definitivo<sup>7</sup>, que sofre influências dos agentes políticos e grupos influenciadores, arraigados de um ideário capitalista da globalização<sup>8</sup>, que direciona sistematicamente o sistema econômico, direcionando a educação a se modificar de acordo com os valores e princípios da sociedade política atual.

Para a efetivação de políticas públicas que resultem em processos eficazes, é preciso acontecer um movimento de planejamento e reflexões, como também uma administração eficaz das aplicações direcionadas para a educação como os próprios recursos financeiros. E nessa conjuntura, essas políticas sofrem, de maneira direta e indireta, influências de diversos constituintes e elementos para a sua verdadeira implementação

Nesse movimento, as políticas educacionais além de serem influenciadas, elas também influenciam, diversos casos, direcionando o rumo da educação no país (BOECHAT, 214, p.68), o que demonstra que o espaço escolar é um campo de lutas e disputas, e que muitas vezes o caráter que prevalece é o que rege o sistema econômico do país, o sistema capitalista. Azevedo (2004) conceitua a política educacional a partir do prisma do campo de disputa, em que a educação se torna mais um dos elementos sob o poder do Estado e que se educação, se constitui num “objeto” de manipulação governamental e seus concordantes capitalistas para um projeto mercadológico.

A política educacional definida como policy — programa de ação — é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na política — política no sentido da dominação — e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades

---

7 As políticas públicas de Governo são caracterizadas por um aspecto de política transitória e eleitoral, estando conectadas com as disputas partidárias pelos rumos das ações do Governo (BITTENCOURT; RECK, 2021, p.633),

8 Globalização é, assim, o termo que tem sido utilizado para expressar uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa atual de desenvolvimento do capitalismo. O termo sugere, desse modo, a ideia de movimentação intensa, ou seja, a ideia de que o mundo contemporâneo encontra-se em meio a um acelerado processo de integração e reestruturação capitalista. (LIBÁNEO; OLIVEIRA, 1998, p. 598)

que se configuram na sociedade e no nosso objeto. (AZEVEDO, 2004, p. 08).

Compreende-se que as políticas educacionais deveriam ter como finalidade a promoção de uma educação de qualidade e transformadora para parcela menos favorecida da sociedade, em especial, as crianças da educação infantil, pois muitas vezes, a escola é o único lugar de atenção e desenvolvimento, e de acesso a alimentação e cuidados básicos a eles.

As políticas educacionais muitas vezes atendem o setor econômico, assegurando o sucesso desse setor, e o aluno se torna um grupo essencial a ser formado na perspectiva do neoliberalismo<sup>9</sup>. Logo, os alunos de todas as etapas da educação são considerados como aqueles que “salvarão” o seu país como alunos promissores<sup>10</sup>, sendo instruídas desde pequenas a fazerem parte de todo o contexto tecnológico e mercadológico que gira o sistema econômico.

Logo, a escola que tem a função social de educar e transformar os sujeitos mediante os conhecimentos adquiridos como embasamento para a busca de consciência e emancipação, também traz em todo processo de educar à característica de ser um campo de disputa hegemônico, um espaço de luta e contradição de uma sociedade (OLIVEIRA, 2009). Por essa razão, é preciso tirar da escola o caráter de cunho assistencialista, principalmente no que se refere à educação infantil “[...] uma vez que essa educação aquém dos padrões de qualidade estabelecidos é oferecida, justamente, para aquelas camadas mais vulneráveis da população” (PERONI, 2013, p. 240).

A educação se torna instrumento nas mãos dos grupos externos à escola, que se apropriam dessa condição para instruírem e dominarem os sujeitos em formação em todas as etapas do ensino básico, buscando conduzir uma formação com princípios de uma “qualificação” do saber para capacitá-los a “fazer” e, assim, atender às necessidades do neoliberalismo dentro de uma sociedade moderna “[...]”

---

9 Harvey diz que o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido se liberando as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada. E, no mundo capitalizado, esse mesmo neoliberalismo enfatiza a significação das relações de contrato mercadológico, em que ele afirma que o bem social é maximizado somente se maximizarem o alcance e a frequência das transações de mercado, adaptando as ações humanas no domínio do mercado (HARVEY, 2008, p.13).

10 Segundo Moreira (2012, p.157), ainda se tem a ideia da educação como um futuro promissor, em que essa educação, a partir de convicções e estratégias determinadas, faz-se necessário o investimento na infância para alcançar resultados de melhoramento da economia. Isso leva a expectativa de dias melhores apoiados na definição de que a criança é o futuro da Nação.

marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento” (OLIVEIRA, 2009, p. 239) e, à vista disso:

[...] existe uma demanda por qualificação nova e mais elevada do trabalhador e consumidor, bem como por educação mais elevada, mais flexível, mais polivalente e formadora de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais, além de bom domínio de linguagem oral e escrita, conhecimentos científicos básicos e iniciação nas linguagens de informática (OLIVEIRA, 2009, p. 239)

Neste sentido, as políticas educacionais são pensadas e executadas a partir de reformas que visam “[...] obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais direto sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação” (AZEVEDO, 2004, p. 11). Porém, os interesses das políticas educacionais deveriam abarcar todos os sujeitos que fazem parte da educação básica e suas particularidades socioeconômicas, étnicas, cultural etc, permeando o sistema de ensino em um movimento de ações inclusivas, ou seja, uma educação que busca promover e atender a todos.

No que se refere as políticas educacionais e as influências dos organismos internacionais<sup>11</sup>, foi a partir dos anos de 1990, no Brasil, que essas políticas sofrem diversas interferências no que se refere a atender as demandas sociais quanto ao campo da educação. Dentro de um cenário de grave crise econômica, resultante de hiperinflação que assolou o país, foi o que levou os países subdesenvolvidos como o Brasil, por exemplo, a se tornarem reféns dos países de primeiro mundo com a justificativa de auxílio financeiro para superar a crise. Mas o propósito maior dos organismos internacionais foi e é o custeio de um sistema educacional para uma formação direcionada ao mercado competitivo.

Podemos perceber que alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma, visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado. (SILVA, 2022, p.3).

---

11 Os organismos internacionais são: o Fundo Monetário Internacional – FMI, o grupo do Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Organização Internacional do Trabalho – OIT, a Organização Mundial do Comércio – OMC e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL” (PERONI, 2013).

Com um sistema neoliberal sendo implementado pelo governo<sup>12</sup> e com a crise econômica surgiram, de maneira urgente, as políticas públicas no campo educacional sendo sustentadas financeiramente, principalmente, pelos organismos internacionais. Nesta conjuntura do governo FHC, as ações:

[...] voltaram-se prioritariamente à reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e ético-políticas. De produtor de bens e serviços, o Estado passou a coordenador de iniciativas privadas. A privatização se impôs como a principal política estatal. (NEVES, 2005, p. 92).

Com a urgência da reforma do Estado por conta da grande crise inflacionária que assolou muitos países da América Latina<sup>13</sup>, no Brasil, o governo FHC viu a necessidade de exercer seu papel no sentido de gerador das políticas públicas para “socorrer” o país, visto que o Estado em relação a política econômica, direcionou-se no socorro de setores que enfraqueceram perante o mercado (AZEVEDO, 2004, p. 12). Nesta conjectura:

[...] o governo transformou o mercado em aliado, mudando a relação estabelecida entre Estado, mercado e sociedade, transferindo o patrimônio público para as iniciativas privadas por meio das privatizações. Nas medidas adotadas pelo governo também estão incluídas as mudanças no modelo de educação recomendadas pelo Banco Mundial e por organismos internacionais. (MENDONÇA, 2016, p. 16-17).

Esses organismos passaram a interferir no Brasil de forma mais precisa, a partir da intervenção militar na década dos anos de 1960. O período da intervenção, levou o país a uma organização acentuada do Estado para o desenvolvimento das estatais e privatizações, resultando no aumento de dívidas, dado que:

[...] autoritarismo militar e maciça intervenção estatal na economia, o país, ao invés de permitir a entrada de capital estrangeiro para financiar a iniciativa privada, aumenta a dívida externa ao buscar empréstimos internacionais para desenvolver suas empresas estatais (siderúrgicas, petrolífera, telecomunicações, etc.). (MANAF; PAULA, 2017, s/ p.).

Foi a partir desses feitos que o sistema econômico do país começou a enfrentar a crise da hiperinflação, em que restou um cenário – pós-regime – de

---

12 O governo em destaque era a administração de Fernando Henrique Cardoso – FHC, vigente no período de 1995 a 2003.

13 A crise na América Latina foi assinalada pela estagnação econômica e altas taxas de juros. Vários países vivem um processo de espiral inflacionária desigual que era interrompido por congelamentos de preços. Alguns países como Bolívia (1985), Peru (1988/90), Nicarágua (1988/89), Argentina (1989/90) e Brasil (1990), a inflação superou a taxa de 50% mensais, configurando-se a hiperinflação que nunca havia acontecido na América Latina. (BRESSER PEREIRA, 1991, p.4).

grandes dívidas externas, e que fez com que o novo governo implementasse, uma reforma para tentar resgatar a economia. Com isso, abriu novas possibilidades para se estabilizar e voltar a crescer com a nova reconfiguração do papel do Estado, a partir das novas relações com os organismos internacionais.

A influência de organismos internacionais nas políticas públicas no Brasil se deu a partir da adoção do ideário neoliberal no fim da década de 1980 e início da década de 1990. O Brasil, nesse período, estava passando por uma grave crise que levou a economia a uma hiperinflação e, dessa maneira, foram propostas reformas para reorientar o desenvolvimento do país e redefinir o papel do Estado. (MERTZIG; MENDONÇA; COSTA, 2021, p. 02).

A reforma do Estado ou Reforma Administrativa se deu em uma normativa para tornar a gestão pública mais eficiente, bem como, tornou-se instrumento para a implementação das políticas públicas no país que há tempos eram impedidas pela própria Constituição Federal (MANAF; PAULA, 2017, s/ p.).

É nesse contexto da reforma administrativa do Estado, que muitas políticas educacionais foram elaboradas, como afirma Azevedo (2004, p. XI) “o direto imbricamento entre os princípios que regem a reforma administrativa do Estado e as políticas educacionais que vem sendo propostas e implementadas”. Porém, em um planejamento de constituir uma educação de qualidade e que pudesse amparar a todos, o projeto visava, na verdade, uma formação mercadológica e tecnológica para atender exclusivamente ao sistema econômico, haja vista que: “[...] as políticas educacionais foram postas em prática levando em consideração os documentos<sup>14</sup> das agências multilaterais, e desta forma o país se ajustou às exigências do neoliberalismo” (MENDONÇA, 2016, p. 31). Assim, o governo FHC iniciou “[...] o processo de concretização da política educacional conforme as diretrizes de agentes financeiros multilaterais” (SILVA; SANTOS, 2018, p. 5).

Logo, as políticas educacionais responderam aos interesses do neoliberalismo para atender às exigências, principalmente, do setor econômico e social para o mercado de trabalho. “A educação está intrinsecamente ligada ao padrão de qualidade, que está atrelada aos princípios de eficiência e eficácia na educação.” (PASINI, 2020, s/p.). O Estado, apropriando-se das ideias neoliberais,

---

14 Alguns dos documentos escritos que foram orientados pelas agências foram os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (PCNs), os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, bem como algumas as conferências, seminários e fóruns. (MENDONÇA, 2016).



transformou a educação em um instrumento para, ainda mais, beneficiar a melhoria da economia no país por meio das políticas educacionais.

A conjuntura das políticas educacionais no Brasil ainda demonstra sua centralidade na hegemonia das ideias liberais sobre a sociedade, como reflexo do forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores na década de 90. A intervenção de mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação. (SANTOS; ANDRIOLI, 2005, s/p.).

A educação, enquanto mercadoria, necessita de suportes governamentais para tal objetivo, e que leva o sistema educacional ao patamar de um sistema privado, mas sendo “cuidado” pelo Estado. A educação “[...] é oferecida, atualmente, como uma mercadoria e a escola tornou-se, na verdade, mais uma empresa à qual se paga pela obtenção de um serviço” (SANTOS, ANDRIOLI, 2005, s/p). Pode se dizer que, com as diversas reformas educacionais ocorridas, o ensino se reconfigurou. Se anteriormente, era visto como uma formação humanista, agora se voltou para capacitar o aluno para atuar no mercado de trabalho, com um ensino baseado nas competências e capacidades técnicas e tecnológicas.

[...] as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado (AZEVEDO, 2004, p. XI).

E, sob essa ótica, a formação docente se tornou, da mesma forma, uma formação mercadológica, em que os professores precisam tornarem-se profissionais capacitados para formarem os alunos aos moldes do Estado, junto do mercado capitalista, para se tornarem futuros trabalhadores, com uma formação técnica, eficiente e responsáveis. A escola se torna um instrumento de imposição dos interesses da nova conjuntura política, econômica e social do país e assim:

[...] promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, s/p).

A formação inicial de professores está disposto como proposta de uma educação eficiente para formar profissionais qualificados que, possam ensinar os alunos em um projeto de educação baseada nos conceitos neoliberais com as influências dos organismos internacionais, uma vez que estes promoverem políticas educacionais que direcionam todos os segmentos da educação no que se refere a formação de professores e de alunos.

As políticas dos organismos internacionais evidenciavam, em seus discursos, a intenção em promover, no Brasil e na América Latina, a transição de um capitalismo tutelado pelo Estado para um capitalismo moderno, tendo como base a eficiência e a competitividade. (MENDONÇA, 2016, p. 20).

Esses organismos tendo maior espaço no campo educacional, direcionam a educação na América Latina às ideias neoliberais, oferecendo financiamentos para as reformas educacionais aos países latino-americanos (PASINI, 2020, s/p.). Essa educação é urgente pois:

[...] o mercado exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, conhecimentos técnicos e um relativo domínio na área da informática, que falem, leiam, escrevam em vários idiomas, que possuam habilidades, e assim por diante (SANTOS; ANDRIOLI, 2005, s/p).

Nessas condições, a formação do professor precisou ser reestruturada em um modelo da racionalidade técnica, levando a instaurar uma educação preparatória e eficaz, na busca de um profissional competente que apenas replique as orientações e regulamentações determinadas pelo Estado.

Por meio de recomendações<sup>15</sup>, as orientações dos organismos internacionais como o Banco Mundial-BM, por exemplo, juntos do Estado, surgem, nos debates e decisões, direcionamentos, diretrizes e regulamentações, elaborando documentações educacionais, que provocam mudanças no campo educacional em todas as ramificações da Educação Básica, com o discurso ideológico de uma educação de qualidade a todos<sup>16</sup>.

---

15 Por meio do documento *Prioridades y estrategias para la educación* (1996), pode-se observar uma recomendação de caráter geral para a educação dos países devedores para a década de 1990. Num contexto em que as transformações neoliberais no mundo do trabalho e na economia já aconteciam às camadas mais baixas, havia a necessidade de que as instituições do capital sintonizassem os outros setores com a estrutura econômica. (LOUREIRO, 2010, p.19).

16 Percebe-se esse enfoque nas orientações políticas do BM e de outros organismos internacionais que fornecem cooperação técnica aos países periféricos quando aqueles organizam acentuam a importância apenas da Educação Básica, do conhecimento necessário a “todos” (MOREIRA,

Os documentos em que tais reformas são propostas, em geral, sustentam-se na ideia do mercado como fundador, unificador e autorregulador da sociedade global competitiva. (OLIVEIRA; LIBÂNEO, 1998, p. 600).

De modo geral, essas influências nas políticas educacionais podem ocorrer diretamente na formação de professores, como sobretudo, no que se refere, por exemplo: ao currículo de formação, nas diretrizes curriculares em relação aos conteúdos, a formação cidadã do aluno etc; as competências e habilidades que o profissional precisa desenvolver para atuar na sala de aula; as práticas de ensino; as avaliações da qualidade de formação docente etc.

Os impactos das políticas educacionais na formação de professores que estão previstas nos documentos oficiais, com base nas orientações dos organismos internacionais, buscam uma formação inicial por meio de competências e habilidades, exigindo do professor um desenvolvimento por excelência.

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um status quo modernizado (FREITAS, 2018, p. 41-2).

Diante disso, a carreira profissional é contemplada na constituição do saber-fazer de um profissional altamente qualificado em que, por meio de sua formação inicial e continuada, atenda todas as demandas possíveis da escola, independentemente das suas subjetividades de professor e suas capacidades. Igualmente, não se leva em consideração as diversas conjunturas escolares, as condições materiais e estruturais e, principalmente, não se leva em consideração os sujeitos que fazem parte desses contextos, os alunos.

Logo, a escola e quem faz parte dela, fica refém do Estado que não cumpre o seu papel de prestador de serviço para o bem-estar social de todos, como fica refém de instituições internacionais que buscam ampliar cada vez mais seus sistemas capitalistas para a obtenção e aumento de seus lucros e bem privados, fazendo da educação uma ferramenta essencial de formação de mão de obra barata.

Na conjuntura de um mundo globalizado, capitalista e neoliberalista, os órgãos educacionais alinham seus ideais para compor um conjunto de normas e

instruções que levem o sistema de ensino a se constituírem um campo de cunho mercadológico<sup>17</sup>, em que a educação se torna um produto de consumo dos capitalistas. Ao mesmo tempo que retorna, com a formação do sujeito, em mão de obra para servir ao mercado consumista como um todo. Para isso, as políticas educacionais são pensadas e reguladas para tal feito.

De todo modo, faz-se presente, em todas essas políticas, o discurso da modernização educativa, da diversificação, da competitividade, da produtividade, da eficiência, e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino na ótica das reformas neoliberais de adequação/atendimento às demandas/exigências do mercado. (OLIVEIRA; LIBÂNEO, 1998, p. 6001).

E assim, constitui-se o ensino público em um processo de políticas educacionais no contexto neoliberal, em que “[...] as mudanças nas fronteiras entre o público e o privado são fortes redefinições no papel do Estado, que ocorrem como consequências da profunda crise atual” (PERONI, 2013, p. 10). Promover uma educação para o mercado advém de um movimento que destitui o Estado de suas obrigações políticas sociais, em uma nova reconfiguração, em que se delega ao terceiro setor atender as demandas do sistema educacional. Na conjuntura do neoliberalismo, como uma nova ideologia política contemporânea, valoriza o livre mercado e o Estado mínimo. Novamente, nas políticas educacionais, as propostas de melhorias para uma educação de qualidade, veio a partir dessas relações com o privado por meio das parceiras com o terceiro setor, em que o Estado assegura as políticas por meio de regulações.

Deste modo, compreende-se que “[...] o Estado deixa de ser o provedor e executor dos serviços públicos e passa a desempenhar um papel de regulador” (CIAPPINA, 2019. p.13). Assim, determina-se a vida social, política e econômica de uma sociedade, visando atender organizações multilaterais objetivando o desenvolvimento do bem comum das principais nações a fim de “[...] garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro” (HARVEY, 2008, p.13).

A partir desse movimento, o Estado se alia, junto aos grandes conglomerados econômicos mundiais, se transforma e se redefine no que concerne às suas obrigações. Peroni (2013) elucida em relação as redefinições do papel do Estado a

---

17 No âmbito dos sistemas de ensino e das escolas procura-se reproduzir a lógica da competição e as regras de mercado por meio da formação de um *mercado educacional* (OLIVEIRA, 2009, p.241).

partir dessas relações econômicas no contexto do neoliberalismo e que atingem as políticas educacionais.

E, nesse sentido, o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são estratégias do capital para tentar minimizar a queda na taxa de lucros. São essas estratégias que redefinem o papel do Estado e as fronteiras entre o público e o privado, tanto na alteração da propriedade como em relação ao que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos educacionais. (PERONI, 2013, p. 10).

A lógica do mercado é direcionada para os processos educacionais como uma forma de reestruturar e superar a crise do capital. A educação, que se reafirma por meio de diversas reformas e lutas, agora nos moldes mercadológico, é uma categoria visando a atuação de diversos setores como um meio de direcionar e instruir uma massa da sociedade, ou seja, instrui-se uma classe para o trabalho que é indispensável para o modelo de sociedade que vivemos, a sociedade capitalista.

Nessa conjuntura é preciso contextualizar os encadeamentos que levaram o sistema público educacional a se tornar, em diversos aspectos, em um sistema em que o capital econômico é quem direciona os rumos a serem tomados.

As políticas sociais como garantias de concretização dos direitos constitucionais, direcionam a educação, em todas as etapas, como produto, em que o Estado exerce seu poder para transformar a educação pública em uma educação privada, a fim de direcionar a formação escolar nos moldes do mercado.

[...] o terceiro setor e sistemas públicos de educação, a assessoria de instituições privadas que influenciam nas políticas públicas brasileiras e os programas governamentais que trazem a lógica gerencial do mercado para o sistema público de educação (PERONI, 2013, p.09).

A partir desse cenário de uma governança<sup>18</sup> mais reduzida para o campo social, outros atores passam a compor essa situação em que eles atuam para a formação e a concretização das políticas públicas. Isso significa que acontece uma ampliação na relação entre o Estado e agentes privados da sociedade – o terceiro

---

18 [...] entende-se a governança como a capacidade que um determinado governo tem para formular e implementar as suas políticas. [...] a fonte da governança não são os cidadãos ou a cidadania organizada em si mesma, mas sim um prolongamento desta, ou seja, são os próprios agentes públicos ou servidores do Estado que possibilitam a formulação/implementação correta das políticas públicas e representam a face deste diante da sociedade civil e do mercado, no setor de prestação de serviços diretos ao público. (ARAUJO, 2002, p. 6)

setor da sociedade civil, em que os limites do Estado passam por uma redefinição nas formas de atuação, a exemplo, das políticas educacionais<sup>19</sup>.

Nesse movimento, o papel do Estado se torna mais como um prestador de serviços e um fiscalizador, deixando o sistema educacional para administração do terceiro setor. Este realiza o papel de colaborador para atender as necessidades educacionais, levando a educação ao aspecto empresarial na nova conjuntura neoliberal e assim, resulta novo papel do Estado (CAETANO, 2023, p.16), em que ele deixa de atender às políticas públicas educacionais e, concomitantemente, deixa de garantir uma educação humana de pleno desenvolvimento do aluno, para atender ao capital, fazendo da educação brasileira uma mercadoria.

[...] desde o início da década de 1990, um amplo processo de ajustes do (s) sistema (s) educativo (s). Todavia, esse reconhecimento e empreendimento vem se dando dentro de uma lógica economicista/empresarial, cujo o projeto educativo tem por objetivo último adequar a educação escolar às novas demandas e exigências do mercado. Nesse sentido, a educação se torna cada vez mais uma mercadoria ou serviço que se compra e não um direito universal. O resultado disso é que a educação escolar acaba por tornar-se mais competitiva, fragmentada, dualizada e seletiva social e culturalmente. (OLIVEIRA; LIBÂNEO, 1998, p. 607).

Esses autores discutem o cenário brasileiro dos anos 1990, mas é extremamente atual, visto que o projeto educativo recente continua atrelado ao sistema econômico vigente, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, abrangendo também a formação inicial de professores. Essa formação se voltou para competências, nas habilidades e na meritocracia, desagregando a formação do aluno dos aspectos crítico, humano e emancipador.

A partir das discussões dos autores, fica evidente a influência dos organismos internacionais na formulação e implementação das políticas e programas governamentais, em que eles exercem a função de financiar e orientar as políticas públicas para a valorização do setor político e econômico e aumento do capital<sup>20</sup>.

---

19 No caso da educação, ela é oferecida à população, mas não necessariamente quem a executa é o Estado, o que permite que outras instituições, como as do terceiro setor: Os institutos, fundações associações, ofereçam esse serviço através da terceirização, de parcerias, de contratos, de vouchers ou de outras variações. Além disso, o Estado terceiriza a política, a execução da política e o conteúdo da proposta educacional ao adquirir todo tipo de produto vinculado a essas instituições. (CAETANO, 2023, p. 5).

20 No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo (FREITAS, 2002, p. 142).

Essas políticas e a nova formatação do tecnicismo têm impacto direto no trabalho docente. Com um maior controle curriculares e com um maior controle do próprio conteúdo da formação do professor por bases nacionais que regulam a própria formação do magistério do conteúdo a ser ensinado, [...]. (FREITAS, 2018, p. 105-6).

Essas influências se intensificaram principalmente com a grave crise inflacionária que atingiu as economias subdesenvolvidas da América Latina nos anos de 1990; diversos setores foram reorganizados, como o sistema educacional, que teve diversas formulações e implementações de políticas educacionais oriundas desses agentes para atender ao sistema econômico capitalista.

Essas normativas e implementações direcionaram a educação na perspectiva de uma formação formal do sujeito voltada ao mercado de trabalho, e mesmo que não esteja explícito nas normativas sobre esse direcionamento da educação infantil, essa etapa de ensino também sofreu alterações a partir das orientações internacionais. De forma geral, as diretrizes baseadas na competência e na eficácia, orienta que a formação do aluno deve se qualificar de maneira técnica e polivalente para atender as demandas do setor econômico, sob um sistema neoliberal e capitalista que defende o livre mercado, consumismo e aumento de capital privado.

Neste capítulo discutiu-se o direito à educação, e principalmente, a visibilidade que a educação infantil alcançou a partir da aprovação da CF/1988. A partir da Carta Magna, o direito à educação das crianças pequenas e bem pequenas passou a integrar o discurso governamental e também a implementação de políticas e programas para a educação infantil. Apesar do reconhecimento da criança pequena à educação é importante considerar os desafios presentes para efetivar o atendimento a esse direito. Dentre eles a necessidade de se discutir a formação de professores para atuarem na educação infantil, a partir de uma formação sólida que se distancie da formação técnica do saber fazer, destituídos das subjetividades, da autonomia, da reflexão crítica que fazem parte da ação pedagógica na sala de aula.

No próximo capítulo abordar-se-á a respeito da configuração do Curso de Pedagogia que foi reformulado diversas vezes para atender as demandas educacionais da sociedade.

## 1.2 AS ESPECIFICIDADES E AS NOVAS CONCEPÇÕES DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após a compreensão do percurso da formulação dos documentos e legislações para a educação infantil, fica clara a necessidade de garantir atendimento de qualidade, buscando compreender quem é essa criança e quais são suas necessidades básicas, e como os adultos, principalmente os professores da educação infantil, levam em consideração todas as características de sua infância, considerando que a infância é a “[...] ‘etapa inicial’ de um período na vida de uma pessoa, devido ao seu tempo neste mundo ser curto, então ela ainda precisa de cuidado e atenção” (AZEVEDO, 2013, p. 20).

A criança é um ser que necessita ser educada e cuidada, orientada e ensinada desde seu nascimento para se desenvolver integralmente. Porém, é preciso levar em conta que mesmo com a compreensão de que a criança é um sujeito que precisa ser cuidada e educada, ela é um sujeito de direito em todas as esferas da sociedade.

A infância e a criança, conhecidas e compreendidas no contexto vigente são, pois, cidadãs de direitos, sujeitos sócio-históricos, singular e diverso. Nem sempre foi assim. Sabe-se, pois, que as definições e conceituações que existem relativas à criança e a infância se constituíram num processo histórico e social árduo (UJIIIE, 2009, p. 6).

Admite-se uma maneira diversificada de olhar para a criança e atender as suas necessidades, não somente como um ser pequeno, mas também como um sujeito sócio-histórico cultural, necessitando de uma dedicação plena para sua fase de desenvolvimento no seu círculo de convivência.

Como discutido anteriormente, foi a partir da CF/88 que os avanços na educação infantil foram impulsionados pelas conquistas legais, foi percebido a necessidade de um cuidado específico para a criança pequena. Foi com o novo cenário vivido no país, período provável de uma nova democracia, em que “[...] se configurava tendo como base os anseios de uma sociedade sedenta de mudanças e que lutava pela construção de um país democrático” (DRABACH, 2011, p. 2716).

Desta forma, fica claro os cuidados que todos, família e Estado, devem ter com as crianças pequenas e bem pequenas, admitindo-se uma maneira diversificada de olhar, de uma responsabilidade e atender as suas necessidades



fundamentais e o seu educar. Nesta conjectura, a educação da criança nas instituições de ensino passou por transformações, deixando de ser somente o cuidar da criança, ou seja, possibilitando a educação do sujeito. Essas mudanças levaram a um movimento de descobertas do mundo infantil, proporcionando alterações nas concepções de criança e infância, conduzindo, mesmo que lentamente, a novos conceitos de que o sujeito da educação infantil, é também um sujeito sócio, histórico e cultural.

Considerar a criança como um ser social, é considerar que ela se constitui nas relações sociais, não sendo um ser isolado, isto é, ela está inserido em um contexto social, histórico, político e econômico (UJIE, 2009, p. 7).

O entendimento das singularidades da criança perpassa pelas etapas do seu desenvolvimento cognitivo e motor e, com isso, alteraram-se os pensamentos em relação a como educar a criança que é um ser social em transformação, assim, idealizaram novos conceitos relativos à infância e criança. Nunes e Corsino indicam estas idealizações pontuando que:

O direito à educação desde o nascimento, como consta na Constituição brasileira de 1988, é fruto de um longo processo de transformações sociais e de conquistas. Neste âmbito, a institucionalização da infância ganhou outros contornos, passando a ter de ser reinventada a partir de novas funções e concepções. (CORSINO; NUNES, 2012, p.13).

A construção de algumas concepções em relação à criança e infância no Brasil, bem como a criança na Educação Infantil, compondo-se após a CF/88, é que orienta a pensar no caminho percorrido para chegar nas concepções sobre os temas da contemporaneidade, e que hoje servem de base pedagógica para o trabalho prático e reflexivo do professor nas instituições escolares, em especial, aos professores da Educação Infantil.

Atualmente a criança já tem seus direitos garantidos, como já mencionado, direitos esses que relacionados ao bem-estar, a saúde, a educação, ao lazer, a convivência em família e com seus pares, entre outros. De uma forma orgânica, vários regulamentos já tratam a criança de uma maneira específica em relação aos outros sujeitos [adultos]. Logo, é possível constatar que com as novas circunstâncias, novos olhares surgem, começando a resultar em projetos para cuidados próprios com a criança e também, projetos na área educacional, abrindo assim, novas direções para o atendimento da Educação Infantil, entendendo as necessidades elementares que devem ser direcionadas a este público em

específico, como por exemplo a divisão por idade no texto legal do Estatuto da Criança do Adolescente, distinguindo a criança e o adolescente: a criança é a pessoa até 12 (doze) anos de idade incompletos, e adolescente entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade. (ECA, 2012).

Destarte, a divisão por idades já colocava a criança em um patamar diferenciado, tanto dos adolescentes quanto dos adultos, obviamente, com isso, surge a necessidade de um cuidado e uma educação própria para a fase da criança pequena, levando em conta suas especificidades, relacionado a sua faixa etária, no que se refere a sua infância, principalmente pela obrigatoriedade desse atendimento a partir dos 4 anos de idade como direito a educação. Enfatiza-se que esse direito:

[...] é resultado de muitas lutas e reivindicações pelo reconhecimento dos direitos das crianças nos vários âmbitos da vida da sociedade (político, assistencial, médico, jurídico e educacional) (AZEVEDO, 2013, p. 68).

Desta maneira, o novo contexto político, econômico e social, evidenciaram um acolhimento aos sujeitos da infância no país, fazendo com que, juridicamente, tenham seus atendimentos garantidos. Com os amparos regulados para a criança, fica clara a intenção de um atendimento levando em conta os aspectos particulares desta fase de vida do sujeito, procurando compreender quem é essa criança, quais suas necessidades básicas e como os adultos, em especial os professores da Educação Infantil, poderão pensar nesses sujeitos, com o objetivo de atendê-los de uma forma integral e singular, considerando todas as suas premissas, e que “[...] no início se pensava em apenas “cuidar” dela, mais tarde se propôs “educá-la” (AZEVEDO, 2013, p. 68). Mas para a promoção dessa emancipação é necessário uma educação que priorize o desenvolvimento integral da autonomia da criança, estimulando a sua criatividade enquanto respeita-se os seus interesses (BUCHWITZ, 2016).

Desta forma, admite-se uma maneira diversa de olhar para a criança e atender as suas necessidades, não somente como um ser infantil, mas também como um sujeito sócio-histórico cultural, necessitando de uma dedicação plena para sua fase de desenvolvimento e aprendizagens no espaço escolar. É perceptível nos dias atuais, ver que a criança tem um espaço maior dentro das relações, tanto em casa como fora dela, isto é, ela tem seu espaço, dentro do seu mundo infantil, no mundo adulto em que ela convive, e na sociedade, não

perdendo suas peculiaridades principais de um sujeito inocente e muitas vezes ingênuo, mas que pode pensar por si e ter habilidades que lhe permita agir e interagir junto a seus pares, dentro de várias situações. A criança pode e atua como um sujeito do presente e não como aquele que surgirá [adulto] para poder agir no seu meio.

Vemos a criança como alguém diferente do adulto apenas por seu tamanho, pouca experiência de vida, fragilidade e que, por tal motivo, necessita ser cuidada e educada, até que amadureça, torne-se independente fisicamente e capaz de agir de modo racional. (AZEVEDO, 2013, p. 20).

Pode-se dizer que a criança modifica seu meio, a sua cultura, mesmo que indiretamente, ela transforma os sujeitos a sua volta e nesta construção de novas culturas<sup>21</sup>, ela também vai se transformando, se desenvolvendo e se concretizando como um sujeito de direitos, vontades e da mesma forma, um sujeito de deveres. Antes de tudo, suas necessidades básicas fazem com que ela expresse suas aspirações, explorando o ambiente a sua volta com seus sentidos, usando como forma de relação com as pessoas com quem ela convive. Grumiché coloca este contexto em observação quando diz:

Primeiro ela não fala, mas precisa, de certa forma, ser entendida e protegida. Depois, ela fala, convive e interage socialmente, mas não conhece as convenções sociais. Ela questiona, duvida, suscita reflexões ao comportar-se de determinada maneira, ao falar sobre determinado assunto, ao despertar sentimentos inesperados. Ela, definitivamente, provoca reações nos adultos que a cercam. (GRUMICHÉ, 2012, p.32).

Nas sociedades, como um todo, cada sujeito tem seu papel, sendo uma parte para a construção de uma comunidade em todos os sentidos a que lhe cabe agir, atuando com suas ideias, ações e esforços, influenciando e sendo influenciado para a concretização das concepções em comum com os demais pares. Neste modo, as crianças também fazem parte dessa construção, sendo também peças importantes que, quando adultos, poderão suggestionar e atuar na sociedade de forma mais objetiva. Com isso, é possível compreender as novas percepções sobre a criança que surgem.

---

21 Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (BRASIL, 2006, p. 13). Elaborado pelo MEC em 2006, o documento "Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil – volume 1", tem por objetivo definir padrões (de requisitos necessários) de referência que orientem o sistema educacional em relação a organização e ao funcionamento das Instituições de Educação.

O reconhecimento do homem como produtor e sujeito de conhecimento fazem com que a criança seja também percebida pela sociedade nessa perspectiva, transformando-se assim em objeto de estudo, tornando-se foco de muitos olhares atentos que poderia ser revertido futuramente em força de produção (CAMARGO, 2011, p. 30).

Logo, os temas, infância e criança, estão cada vez mais em destaque, como um conjunto que faz parte da coletividade social. Estes temas, que sempre estarão interligados, uma vez que são indissociáveis, estão sendo melhores compreendidos pela sociedade, o pertencimento e o valor que esta conexão possui e que influenciam na sociedade. Reconhece-se assim, a necessidade de um olhar sobre a criança, reforçando que ela é parte de uma construção histórica social, considerando-a como um sujeito cultural, como alguém capaz de reproduzir e reelaborar o meio social em que vive (MELO, 2009, p. 18).

Neste sentido, é possível observar da mesma forma que, nos meios legais, existe a preocupação em entender a criança como sujeito humano e integral, com carências e capacidades específicas, que a torna diferente do adulto, mas não menos importante. Levando em consideração, mais uma vez, que a criança é:

[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. [...] ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.7).

Toda criança necessita de cuidado e zelo para que possa se desenvolver inteiramente, e para que isso aconteça, deve-se levar em conta a concepção de criança no contexto em que está inserida, e o que a sociedade entende e quer para a infância, para seu desenvolvimento. Azevedo (2013) acrescenta sobre estas posições entendendo que:

[...] infância – do vocabulário latino *infantia*: “idade até os sete anos”, caracterizada pela “falta de eloquência” e “dificuldade de explicar-se” – é tida como um período de vida humana em que a criança é incapaz de falar de si mesma e de discernir, encontrando-se totalmente dependente dos adultos. (AZEVEDO, 2013, p.20).

Considerando essas interpretações sobre a criança, é nessa fase da vida que a Educação Infantil fica incumbida do cuidar e educar dela, em parceria com a

família, proporcionando momentos e espaços de aprendizagens aliados ao lúdico, conduzindo ao desenvolvimento cognitivo e motor, levando em conta todas as necessidades e experiências que a criança possui, bem como as suas capacidades de desenvolvimento de acordo com sua faixa etária e especificidade. Nesta conjuntura da Educação Infantil, viabilizar também, os cuidados essenciais como alimentação, higiene e segurança, bem como, dando oportunidade da criança conviver com seus pares ao mesmo tempo que ela aprende e ensina, dentro do seu mundo de fantasias, brincadeiras, interações, aprendizagens e diálogos. De acordo com Nunes e Corsino (2012 *apud* Choi 2004), a Educação Infantil oferece à criança dentre muitos benefícios a “[...] possibilidade de ampliação das suas relações com o mundo físico, natural e social, pela troca de conhecimentos, pela socialização e pelo atendimento às suas necessidades, no seu aqui e agora; (p. 23)

Essas interações, mediadas por um adulto e/ou um professor, devem levar em consideração que toda criança é um sujeito capaz e plural, que se desenvolve de diversas maneiras que lhe é garantida e permitida. Observa-se no Parecer 22/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, que diz que:

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:

- \*inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem-estar e felicidade;
- \*tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;
- \*inquieta, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;
- \*encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. (BRASIL, 1998, p. 6).

E também, depois de uma reformulação, as DCNEI enfatizam na Definição 2.2 do seu texto, que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010).

Todas essas características do campo infantil, exigem análises específicas do professor da Educação Infantil, uma vez que é neste ambiente que a criança

passará a maior parte de seu crescimento e desenvolvimento infantil. Logo, é a educação infantil vai possibilitar a promoção da criança, o pensamento criativo, o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, interações, imaginações, ou seja, propiciar o desenvolvimento integral (cognitivo, psicomotor e relacional); permitir experiências de aprendizagem – não é aula na educação infantil, e sim, o que a criança precisa experimentar no mundo da educação infantil.

Aportando-se na lei, a importância de ver a criança não apenas como um sujeito que necessita somente de cuidados básicos, visto que ela se tornou o centro de muitos interesses, principalmente na contemporaneidade. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI salienta a relevância de maior atenção sobre a criança colocando que ela (BRASIL, 1998, p. 21):

[...] é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos.

A criança contemporânea é mais atuante, mais interativa no seu meio social, participando mais integralmente das diversas atividades elaboradas pelos seus pares, e não sendo mais possível pensar como tempos atrás, em que se tinha a ideia de que a criança era um sujeito vazio e que precisava ser preenchido. Pensando desta maneira, a concepção de criança e infância se torna mais alinhado na Educação Infantil, uma vez nesta fase é possível observar cada criança em especial, considerando os aspectos dela e as necessidades elementares. A criança tem diferentes formas de se expressar, de dialogar com o ambiente a sua volta, com uma leitura de mundo específica a partir de seus conhecimentos preexistentes, os quais ela vai adquirindo, a partir do que lhe é oferecido e proporcionando a explorar tanto na escola como fora dela.

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. (...). Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. (BRASIL, 2006, p. 8).

Entende-se que a criança, na sua infância, vai se transformando e com isso, é preciso modificar as linhas de pensamento sobre este tema, visto que toda a sociedade, num contexto cultural e econômico, as concepções se remodelam de acordo com os acontecimentos e necessidade de cada uma. Nunes e Corsino (2012) oferecem uma análise sobre pesquisas que dizem que:

[...] a multiplicidade de concepções na sociedade e os constantes e acentuados processos de transformação, tanto pelos significativos investimentos na criança como pelos novos papéis e estatutos sociais que lhe são atribuídos. (Nunes; Corsino, 2012, p. 14).

Com análises mais apuradas sobre as garantias da criança brasileira a partir dos anos de 1980, possibilitou “[...] que os reflexos do movimento internacional sobre o direito da criança se traduzissem em significados avanços legais” (NUNES; CORSINO, 2012, p. 17). Neste sentido, o Estado deve oferecer atendimentos educativos e de cuidados para a criança pequena.

A educação infantil, que até então era direito dos filhos e mães trabalhadoras, passa, com a Constituição de 1988, a ser direito das crianças: é responsabilidade do poder público municipal oferecer creches e pré-escolas a todas as crianças cujas famílias desejem esses serviços ou deles necessitem. (Nunes; Corsino, 2012, p. 17).

Posteriormente, com aprovações de novos regulamentos, o atendimento educacional para a criança, deixou de ser somente um lugar no qual os pais deixavam seus filhos para que pudessem trabalhar fora de casa, para se tornar um local de múltiplas aprendizagens e convivências, levando em conta a pluralidade do mundo infantil, respeitando a singularidade da infância, e o que é próprio de cada criança.

A partir desse momento, as crianças de 0 a 6 anos de idade passaram a ser vistas de um modo diferente pela sociedade, baseados na concordância do desenvolvimento integral do indivíduo e as creches passaram a ser aceitas pelo Estado, adquirindo um novo estatuto e teorias educacionais direcionadas, passando sua função assistencialista às crianças filhas de famílias pobres e tornando-se um direito de todos e um dever do Estado ((BUCHWITZ, 2016, p. 54).

Pode-se dizer por via de regra que é a partir da ideia de que é o contexto histórico vivenciado pelas sociedades que vai caracterizando as concepções de criança e de infância, uma vez que são as diversas influências experienciadas que definem essas concepções, os anseios da sociedade que a criança desfruta.

Destacando que é nessa fase da vida da criança, a primeira infância, que o atendimento Constitucional pode ser também comprovado no texto da BNCC, no item 3, na Etapa da Educação Infantil, destacando a fase de atendimento a Educação Infantil, em que expõe:

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BRASIL, 2017, p. 33).

Portanto, novas leis e decretos foram aprovados para que o atendimento na educação infantil se torne comum a todos, tais como:

[...] o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, o Encontro Técnico sobre Política de Formação do Professor de Educação Infantil (1994), a LDB (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e os Referenciais para a Formação de professores (1999) constituem-se fatos que contribuíram para o atendimento à criança de até 6 anos e a formação profissional que com elas atua merecessem mais atenção da legislação. (AZEVEDO, 2013, p. 67).

Essa nova atenção a criança demonstra que as idealizações em relação a ela também têm novas transições. Interpretado agora que a criança não é somente um sujeito frágil, munido de quase nada de si como era vista por muito tempo e por muitas sociedades ao longo da história, mas sim que ela é um indivíduo que carrega as bagagens de sua pouca vivência. Para Azevedo a criança deve ser reconhecida (2013, p.67), “[...] como um ser histórico e social, inserida em uma determinada cultura, um ser em desenvolvimento, que já faz parte da sociedade, que já é cidadã”. Considerando as mudanças no modo de ver a criança pequena, ressalta-se novamente que na Educação Infantil, as mudanças também aconteceram para poder assistir a percepção da criança pequena que se assumia.

Logo, no que concerne a escola, era preciso considerar:

[...] as mudanças que ocorreram na sociedade, com os novos contornos socioeconômicos, sociais e culturais, tendo conhecimento de que estas mudanças afetariam o desenvolvimento das crianças, e considerando, ainda, que cada uma delas tem seu ritmo próprio de lidar com tais transformações.



A instituição de ensino de 0 a 5 anos precisa estar consciente de sua função de formadora de seres humanos protagonistas de sua história (BUCHWITZ, 2016, p. 12).

A organização para o atendimento das crianças da educação infantil foi organizada pela LDB (2017) no que se refere as faixas etárias da primeira etapa de ensino apresentando no Art. 30 que:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:  
2.1.i.I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;  
2.1.i.II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2017, p.22).

Compreende-se que a educação se concretiza de modo a levar em conta as diferenças entre as fases de desenvolvimento da criança de acordo com a sua faixa etária, e assim, fazendo com que a aprendizagem educacional possa começar no decorrer da educação infantil, desde os primeiros dias de vida, não se tratando mais somente do cuidar.

Assim, a criança deverá ser atendida de maneira própria que sua faixa etária exige, necessitando de quem a acompanha, no caso o professor, uma atenção particular, um carinho e um olhar, diferente, construindo um caminho em que a criança vai poder progredir no seu processo de construção de ideias, de atitudes, de interações, de aquisição de conhecimentos, de forma integral e humana, considerando a ludicidade, o brincar e a mediação. Essas atitudes do profissional da Educação Infantil é que vai promover o processo de aprendizagem da criança no ambiente escolar, tornando-a cidadã de direitos e deveres a partir do que lhe foi proporcionado.

É entendido que o desenvolvimento do sujeito da educação infantil se concretiza, antes de tudo, sob o olhar sensível do educador ao compreender quem é a criança pequena da educação infantil, o que ela precisa, o que ela quer e o que é melhor para ela, dentro de todas as suas capacidades, desejos, fantasias, criações, interações, entre tantas outras coisas que o mundo infantil pode oferecer a ela. Por isso é preciso oferecer a ela diversas oportunidades de aprendizagens do decorrer de ações explorativas, que levem a criança a experienciar, brincar, confrontar, interagir, dentro de seu mundo infantil, tudo o que ela tem direito, tanto a partir das legislações, bem como a partir da sua fase infantil.

Toda criança tem direito de ser criança, de ter infância e de ter uma educação de qualidade, comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática, que a reconheça como um ser social e histórico: cidadã de direitos (PELOSO; UJIE, 2002, p. 92).

Numa frase, é de suma importância que a educação infantil permita a criança a estar ativamente envolvida com a cultura escolar da sua faixa etária, e que faculte uma base sólida para o desenvolvimento humano da criança em diversos sentidos.

### 1.3 DOCUMENTOS OFICIAIS E AS DIRETRIZES NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação formal<sup>22</sup> é ofertada e mediada pela escola, possibilitando o desenvolvimento e aprendizagens sistematizadas<sup>23</sup> com práticas educativas que consideram a cultura do aluno, respeitando seu lugar de convivência na sociedade (território e cultura) em meio a suas especificidades e capacidades na busca da transformação do aluno por meio das instruções escolares. Contudo, o contexto escolar sofre influências das políticas educacionais, desde a prática pedagógica até a implementação de currículos e programas, assim, é importante compreender a formulação e implementação dessas políticas, principalmente no que se refere ao atendimento das crianças da Educação Infantil.

O direito à educação das crianças atendidas na Educação Infantil ganhou notoriedade a partir da Constituição Federal de 1988, reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Cabe ao Estado garantir esse atendimento para as crianças de até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 2020, p. 188); também, o termo educação infantil aparece pela primeira vez na nova Constituição Federal.

---

22 [...] educação formal é aquela oferecida pelos sistemas formais de ensino em escolas, faculdades, universidades etc, constituindo-se numa sequência regular de períodos letivos, com progressão hierárquica estabelecida de um nível a outro (Sistema formal de ensino – Ensino Regular), sendo então ofertadas por instituições públicas e privadas, nos diferentes níveis e modalidades (SILVA; PERRUDE, 2013, p. 50).

23 [...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. [...] o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2011b, p. 20).

Assim, a responsabilidade de um atendimento a esses alunos ficou estabelecido em lei, sendo que é a primeira vez no Brasil que uma Constituição Federal apontou para o atendimento da Educação Infantil. (MOREIRA, 2012).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, começou a configurar ou reconfigurar no país o processo de redemocratização<sup>24</sup> da sociedade, ou seja, uma nova abertura democrática em todos os sentidos, na economia, na política, na cultura e na educação. Esse movimento levou o campo educacional a realização e a aplicação das leis previstas na CF/88 no que se refere às políticas educacionais, como ingresso de todas as crianças na escola, por exemplo. Pode-se entender assim, que a partir disso, uma das principais questões que estiveram em voga, foi a de proporcionar às crianças, o acesso a uma escola pública e gratuita a todos, mas era, e ainda é preciso, atentar-se ao fato de que somente o acesso não garante a formação do aluno na sua totalidade, mas sim, o acesso, a permanência e claro, o êxito dele de uma formação completa, desde a educação infantil até o ensino superior. Essas condições são previstas nas principais leis vigentes no país, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) a LDB (1996), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010).

Assim, esses documentos oficiais e legislações apresentam o percurso percorrido das políticas educacionais implementadas que garantem o atendimento às crianças da Educação Infantil, bem como o desenvolvimento e a aprendizagens a partir das práticas de cuidar e educar<sup>25</sup>.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 o atendimento às crianças surgiu, inicialmente, como uma forma de acolhimento no espaço escolar para que os pais pudessem trabalhar, uma vez que Estado prestaria assistência como um direito social desses sujeitos [as crianças]. O Art. 7º garante a: “[...] assistência gratuita a filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de

---

24 Com o fim do governo ditatorial surgem novos anseios sociais, a luta pela democracia e a liberdade de pensamento que imprimem suas marcas também no campo educacional (DRABACH, 2011, p.2715).

25 O processo de redemocratização do Brasil (1980) nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. É nesse período, pós-regime militar, que foi elaborada a CF de 1988. Época caracterizada pelo surgimento dos primeiros movimentos grevistas, a luta pela liberdade de organização partidária, o movimento “Diretas já”, entre outras ações no campo político e social que configuravam um clima de maior participação no país e encaminhavam, inclusive, para uma nova forma de organização do Estado (ADRIÃO; CAMARGO, 2007 *apud* DRABACH 2011).

idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 2020, p. 22) e, no Cap. III do direito ao atendimento a educação como dever do Estado, no Art. 208, inciso IV se dá a “educação infantil, em creches e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2020, p.188). Isso deixa claro quem são os sujeitos dessa fase de atendimento, os locais de atendimento e quem tem a obrigação de oferecer a educação.

Enfatiza-se, assim, que a CF/1988 as crianças pequenas passaram a fazer parte do sistema de ensino, modificando-se as formas de pensar em relação ao atendimento e a como educar a criança que está vivendo numa sociedade em transformação, idealizando, assim, novos conceitos relativos à infância e criança.

A partir dessas modificações, outras normativas foram implementadas com o mesmo intuito de atender às crianças no que se refere ao cuidar e educar e, nesse percurso, o ECA (1990) enfatizou a garantia de atendimento às crianças e adolescentes no que concerne aos diversos cuidados com esses sujeitos.

Os direitos assegurados pelo ECA constituem a chamada *proteção integral*, pela qual as crianças e adolescentes devem ser protegidos judicialmente nos aspectos, saúde, a educação, transporte, lazer e cultura. (MOREIRA. 2012, p.130).

Esses direitos são direcionados aos sujeitos que pela lei compõe um determinado grupo a ser atendido, ou seja, no aspecto legal, considera-se criança, a pessoa até 12 (doze) anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade. (ECA, 2012, p.71). A divisão por idades já colocava dois grupos em um patamar diferenciado, conferindo importância para o atendimento das especificidades de crianças e adolescentes (MOREIRA, 2012). Com isso surgiu a necessidade de um cuidado e uma educação própria para a fase da criança e sua infância, levando em conta suas especificidades, relacionado a sua faixa etária. Assim:

A implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) sintoniza a infância brasileira como um tempo especial da existência social dos indivíduos, definido a partir do reconhecimento da criança como um ser social que necessita ser protegido e amparado. (CORSINO 2012, p.17).

Desta maneira, com o novo contexto político, econômico e social, ficou evidente o acolhimento aos sujeitos da infância no país, fazendo com que,

juridicamente, eles tivessem seus atendimentos garantidos. Nos Artigos, 53 e 54, do ECA (1990), fica posto, ao compreender, que a criança e o adolescente têm o direito à educação para o desenvolvimento e preparo para a sua cidadania e qualificação para o trabalho, propiciando, condições para o acesso e permanência na escola, bem como ao atendimento que deve ser oferecido em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2020).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) o atendimento das crianças pequenas ganhou notoriedade quando reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (MOREIRA, 2012). Assim, a Educação Básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2020). E da mesma forma como colocado no ECA, reafirma-se o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação para o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2020).

Para o atendimento da Educação Infantil, ficou dividido o atendimento às crianças bem pequenas e pequenas a partir da seguinte divisão: creches para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2020). A partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2017) as faixas etárias por idade de aprendizagem se dão do seguinte modo: bebês (0 – 1a 6 m); crianças bem pequenas (1a7m – 3a11m) e crianças pequenas (4a – 5a11m) (BRASIL, 2017, p.24), considerando às suas necessidades, especificidades e desenvolvimento.

Assim, direciona-se uma atenção às crianças e as suas etapas de desenvolvimento, visando um atendimento próprio para cada grupo. Da mesma forma, fica entendido no Art. 31 da LDB (1996), que esse desenvolvimento não precisa atender exigências avaliativas para a transição da criança para a etapa do ensino fundamental, ou seja, “[...] a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 2020, p.23). Assim, a fase da Educação Infantil centra-se no cuidar e educar, sem estar direcionado para atividades curriculares que possam tomar o tempo da infância no que se refere um desenvolver mais lúdico e livre.

Ademais, todas essas normativas têm como base para a execução e dever do Estado de promover uma educação gratuita e de qualidade para todos os alunos,

independentemente das condições sociais – culturais, econômicas, físicas e cognitiva do aluno. É nesta fase da vida da criança brasileira, a primeira infância, que o atendimento constitucional é reforçado no texto da BNCC (2017), no item 3, na Etapa da Educação Infantil, destacando sobre o atendimento:

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BRASIL, 2017, p. 33).

A responsabilidade de oferecer o acesso e permanência na escola aos alunos da primeira etapa da Educação Infantil ficou a cargo do Estado, porém, ele divide essa tarefa com a família, visto que, uma vez que a Educação Infantil, incumbe-se o cuidar e educar da criança em parceria com a família. Contudo, é papel da escola de proporcionar momentos e espaços de aprendizagens aliados ao lúdico, conduzindo o desenvolvimento cognitivo e motor, levando em conta todas às necessidades e experiências que a criança possui, bem como as suas capacidades de desenvolvimento de acordo com sua faixa etária e especificidade.

O trabalho educativo com as crianças da educação infantil foi direcionado a partir da divulgação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que se constituiu como uma referência para a organização curricular da educação infantil. O documento foi organizado em três volumes (BRASIL, 1998. p.15).

[...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

O documento foi elaborado dentro do contexto das reformas educacionais da década de 1990 como mais uma ação do MEC que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (CERISARA, 2002).

Nos três volumes do RCNEI (1998) são apresentadas orientações sobre a educação infantil, porém, esse documento tem caráter orientador e facultativo e não

basilar, as bases concretizadas por meio das diretrizes para a Educação Infantil e pela BNCC. No RCNEI o volume um, que recebe o título de Introdução, apresenta conceitos importantes, tais como criança, educar, cuidar, brincar, a instituição e o projeto educativo, o volume dois são apresentados conteúdos e orientações pedagógicas e o volume três discute-se a formação e qualificação dos profissionais da educação infantil. Essas considerações apresentam que a criança aprende por meios das interações em que se encontra e as interações que lhe são proporcionadas, visto que ela é um sujeito ativo que se desenvolve a partir de suas experiências. No que se refere a educação infantil, o documento coloca como um espaço educativo para o desenvolvimento integral da criança nas perspectivas: cognitiva, física, cultural, social e humana.

O texto apresenta também o reconhecimento da cultura da criança e que sua aprendizagem ocorre a partir do brincar e do lúdico que são, intrinsecamente, características do desenvolvimento infantil. O documento evidencia os direitos de cidadão da criança à infância reconhecidos em lei (BRASIL, 1998), bem como enfatiza em relação as políticas educacionais<sup>26</sup> sobre o direito a educação infantil para as crianças de zero a cinco anos de idade, nas creches e pré-escolas, tal qual sendo esse direito legal, sendo dever do Estado de disponibilizar o acesso e a permanência na escola.

Como pode ser entendido, a elaboração e implementação do RCNEI foi muito importante, pois ele reafirmou o que consta nas demais normativas referentes a educação infantil, como uma importante etapa da educação básica para um atendimento da criança de zero a cinco anos de idade, ressaltando que esse atendimento deve ser por meio de práticas educativas de qualidade para a promoção e expansão das condições essenciais da criança para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.15).

O RCNEI (1998) foi elaborado e divulgado pelo MEC, antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. As diretrizes nacionais foram aprovadas após debates e discussões com especialistas da área e entidades e associações como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Associação

---

<sup>26</sup> As políticas educacionais citadas no documento referem-se ao atendimento às crianças de zero a 5 anos de idade na educação infantil nas creches e pré-escolas, do direito à educação e o dever do Estado de educar as crianças, o desenvolvimento integral da criança até s seis anos de idade etc (BRASIL, 1988, p. 13).

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB.

As diretrizes constituíram-se como um documento obrigatório que explicita os aspectos legais sobre o funcionamento das instituições, matrícula, jornada escolar e as concepções de educação infantil, currículo e proposta pedagógica que fundamentam as diretrizes. O documento enfatiza a educação infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p.12).

Constata-se assim, que como nos demais documentos oficiais, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e se reitera quem é o público ao qual se deve atender, bem como quem é responsável em oferecer a educação para essa população. Entende-se, assim, que na educação infantil que se começou a dar a devida importância aos “olhos da lei”, inicialmente com a CF/88, demandou mais atenção por mais políticas educacionais, as quais orientam a promoção da criança em um ambiente específico para o seu desenvolvimento em todos os sentidos, levando em conta as particularidades dos sujeitos da primeira infância<sup>27</sup>.

As DCNEI/2010 abarcam fundamentos norteadores para propostas pedagógicas a serem trabalhadas na educação infantil, propostas que dizem respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos. Esses princípios abarcam uma educação a ser oferecida de maneira integral<sup>28</sup> e humanizada, em que deve ser considerado o direito da criança no que concerne aos seus valores culturais e

---

27 A primeira infância que é a idade que vai dos 0 aos 6 anos de vida, é essencial para o crescimento infantil em sua capacidade motora, socioemocional, cognitiva e tantas outras (SIMÃO; ALBRECHT, 2021, p. 1)

28 A BNCC, que estabelece os conhecimentos para a educação básica, dos quais todos os alunos devem desenvolver nas etapas e modalidades da educação básica, conceitua a educação integral como uma construção intencional dos processos educativos promovedores das aprendizagens alinhadas às necessidades e potencialidades, bem como aos interesses dos estudantes, igualmente, alinhada com os desafios da sociedade atual; e, assim, considera as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e próprias e seu potencial de criar formas de existir (BRASIL, 2017, p. 14).



sociais, seu direito de apreciação do seu mundo infantil, seus sonhos, possibilidades, suas imaginações. São propostas que as instituições de ensino deverão promover para o cuidar e educar da criança, como também, auxiliar o seu desenvolvimento e preparação para as etapas seguintes.

Fica compreendido que as diretrizes confirmam as normativas para elaboração de projetos pedagógicos na educação infantil, se tornando uma ferramenta para a garantia do direito à educação infantil de qualidade no país, da mesma forma que se tornam uma referência regulamentária que orienta as práticas nas creches e pré-escolas que favorece o desenvolvimento integral da criança.

Além das legislações e documentos que normatizam e orientam a educação infantil, o atendimento às crianças está expresso no Plano Nacional de Educação – PNE, que teve a sua aprovação em 2001, e posteriormente, teve a sua revisão e um novo documento em 2014. Entre os muitos objetivos do documento, estão os de elevar o nível de escolaridade de toda a população, bem como a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis (BRASIL, 2001).

O PNE como um documento oficial e que consta dentro das atualizações da CF/88, determina as metas e diretrizes no que se refere à política educacional nacional em um período decenal para determinações<sup>29</sup>. No PNE/2001, quando se trata da educação infantil, um dos objetivos é proporcionar ensino de qualidade para crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, respeitando a diversidade das crianças. Seus antecedentes, valores, expressões culturais da diversidade regional, que passaram a fazer parte de sua estrutura sócio-histórica (Brasil, 2001). Portanto, o documento também direciona seu olhar para a etapa da educação infantil, reconhecendo-a como parte da educação básica e levando em consideração as especificidades e características das crianças da educação infantil bem como o direito à educação pública e de qualidade. Para Vieira (2010) apensar dos avanços percebidos no PNE/2001 e ao longo da última década, é necessário o reconhecimento das desigualdades e da enorme dívida que ainda se acumula com a infância brasileira. Para a pesquisadora, a elaboração e a implementação do novo Plano Nacional de Educação (2024-2034) é uma grande oportunidade para colocar a educação da primeira infância nas prioridades nacionais.

29 O Art. 214 da CF/88 estabelece o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo II – universalização do atendimento escolar III – melhoria da qualidade do ensino IV – formação para o trabalho V – promoção humanística, científica e tecnológica do País (MANOLO, 2020, p.190-191).

Outros objetivos e metas para o atendimento à criança é a ampliação da oferta de creches e pré-escolas com padrões mínimos de infraestrutura e qualidade e da exigência de uma formação mínima para os profissionais da área, garantia de uma alimentação escolar e oferecimento de materiais adequados para cada faixa etária a ser atendida entre outros.

No PNE/2014 apresenta nas suas diretrizes:

[...] a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais (BRASIL, 2014, p.7).

Com as novas configurações, o documento enfatiza novamente a promoção de uma educação de qualidade a todos os alunos em todos os níveis de ensino, bem como a apreciação de uma formação e valorização docente. Sendo esses objetivos a serem cumpridos pela União em colaboração com os Estados e Municípios.

Nesse sentido, ao tratar das metas para a educação infantil, o primeiro objetivo foi universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, ampliando a oferta de educação infantil em creches para atender, pelo menos, cinquenta por cento das crianças até os três anos até a finalização da validade do PNE/2014 (BRASIL, 2014). Essa meta reforçou o que dizem os outros documentos oficiais no que se refere ao atendimento em creches e pré-escolas para todas as crianças da educação infantil como espaço de cuidar e educar. E dentro das muitas estratégias para atender às metas, pontua-se a questão da busca ativa da criança em idade para essa etapa de ensino, bem como o acesso em tempo integral a todos que frequentam a educação infantil (BRASIL, 2014).

Infere-se assim, a importância em atender a criança no seu direito a educação, a partir dos debates e lutas resultantes nas políticas educacionais vigentes para prevalecer ao público da educação infantil o seu desenvolvimento de uma formação humana de que todos têm direito. Vieira (2011) destacou dois desafios na implantação do PNE (2014/2024), no que se refere à educação infantil: evitar a cisão da creche e da pré-escola, sob o risco de fornecer alternativas de atendimento em espaços domésticos inadequados com pessoas sem formação e qualificação; e evitar o ingresso precoce de crianças na pré-escola e no ensino fundamental nos sistemas e redes de ensino.

Reflete-se dessa forma que, dentre todas as metas contidas nos planos nacionais de educação, que o acesso e o atendimento das crianças à educação infantil precisam ser norteados pela qualidade, em que se preze a formação humana e integral, considerando os diferentes contextos sócio-histórico, bem como a implantação de políticas de formação inicial e continuada e a valorização dos profissionais que atuam na educação infantil.

São vários os documentos legais que determinam as diretrizes e regulamentações para a primeira etapa de ensino no Brasil. Essas normativas se diferenciam em alguns pontos, mas de forma geral, os documentos destacam os direitos das crianças de zero a 5 anos de idade a uma educação formal na educação infantil, os deveres do Estado em promover junto a família esse atendimento, bem como uma educação que promova o desenvolvimento da criança na promoção das suas necessidades e capacidades, em um ambiente lúdico, de interação e aprendizado, por meio do respeito às diferentes culturas socioeconômicas, sócio-histórica, de raça, cor, gênero e, que tudo isso seja abarcado por uma educação de qualidade, laica e humana.

Neste sentido, é preciso compreender as concepções de criança e infância que estão presentes na sociedade e que norteiam a implementação das políticas e programas para na educação infantil. Para tanto, é necessário considerar as especificidades da criança, compreendo-a como um ser naturalmente curioso, ativo e investigador, que vai se desenvolver a partir da interação com seu meio, bem como o que lhe é proporcionado. Logo, as políticas educacionais conquistadas para a primeira etapa de ensino, como o direito a educação de qualidade em um ambiente próprio e com profissionais adequados para atuarem nela, é de suma importância para que a criança, cada vez mais, possa se desenvolver, a partir do cuidar e educar.

## **CAPÍTULO 2**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS LEGAIS E TEÓRICOS**

O objetivo deste capítulo é contextualizar as conjunturas que levaram para a criação do Curso de Pedagogia no Brasil como um curso de formação de professores/pedagogos para atuação na educação infantil. A partir de diversos desdobramentos e embates políticos para a constituição de políticas educacionais para a formação docente, a constituição do curso sofreu modificações ao longo dos anos, sendo que essas se moldaram nos seus contextos históricos e políticos, carregadas de ideários ideológicos que direcionaram para a formação de profissionais da educação na perspectiva da técnica e do saber fazer a fim de instruírem, principalmente, a classe trabalhadora. Para a classe trabalhadora destinou-se uma formação que privilegia a técnica, direcionada para atuação no mercado de trabalho.

Destaca-se neste capítulo as políticas educacionais como as diretrizes de 2002 a 2019 que orientam e normatizam a formação docente para a atuação na educação infantil. Destaca-se também, a formação docente a partir das DCN/2015 que possibilitou uma nova constituição do profissional da educação nos aspectos de uma formação sólida e crítica, distanciando-se da formação técnica do saber fazer, destituídos das subjetividades, da autonomia, da reflexão crítica que fazem parte da constituição docente.

Igualmente destaca-se neste capítulo a docência como parte fundamental da ação educativa do professor, em que essa é a base da intencionalidade de todo o processo pedagógico do profissional da educação. Salienta-se neste capítulo os retrocessos dispostos das DCN/2019, uma vez que essa vem imbuída de uma agenda de governo baseada no neoliberalismo e na racionalidade técnica, que buscam uma formação prática direcionada para o caráter mercadológico de formação.

## 2.1 CONJUNTURA DO CURSO DE PEDAGOGIA E OS DOCUMENTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Curso de Licenciatura em Pedagogia forma professores para atuarem em instituições educativas a partir de uma formação que engloba uma multiplicidade de conhecimentos que abarcam a primeira infância, a formação permanente e a gestão educacional. A sua estrutura e perfil de formação sofreram várias mudanças no decorrer da sua constituição e percorreram um extenso caminho até chegar ao modelo que se tem atualmente nas instituições de ensino superior do país. Foram inúmeras mudanças para a constituição do Curso como uma ciência da e para a educação, ou seja, para que esta possua um caráter de cunho científico.

A Pedagogia não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo [...]. É a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. (LIBÂNEO, 2001, p.10).

Pode-se dizer que a pedagogia é uma ciência que realiza suas análises por meio da teoria e da educação, sendo esta educação no exercício de sua realidade. Portanto, é uma articulação teórico-prática, levando os estudos e as investigações de campo para uma análise conceitual a fim de transformar as reflexões e as ações didático-pedagógicas. Em suma, Libâneo (2001) afirma que a finalidade da pedagogia acontece mediante a conexão entre os integrantes envolvidos na prática educativa, isto é, o professor, o aluno, o saber e o ambiente em que esse movimento acontece.

No Brasil, o primeiro marco que legitimou o Curso de Pedagogia foi o Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, período da Era Vargas, que ocorreu entre 1930 e 1945, que se organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, com a finalidade de preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; preparar nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939).

O decreto objetivava a formação dos acadêmicos com a dupla função, tanto de bacharéis, como todos os outros Cursos, quanto de licenciados. Essa organização era conhecida como esquema 3+1, de maneira que as disciplinas pedagógicas possuíam duração de um ano com as disciplinas que compunham o bacharelado de três anos. Assim, o pedagogo seria formado como bacharel em

pedagogia, tornando-se técnico em educação e que, cursando licenciatura seria qualificado para trabalhar como professor.

Durli (2007, p. 22) contribui nesse aspecto ao dizer:

Ao bacharel formado em qualquer um dos cursos, nas diferentes seções, facultava-se a possibilidade de complementação pedagógica no curso de Didática, garantindo-lhe, assim, a titulação de licenciado. No curso de Didática, os egressos dos bacharelados se formavam para o exercício da docência no ensino secundário e normal, sendo este último o principal campo de atuação dos pedagogos.

O Curso Normal criado em 1835 tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio).

Com a LDB de 1971, ocorre a substituição das Escolas Normais pela habilitação específica de Magistério. Com a LDB de 1996, a formação de educadores passa a ocorrer em nível superior, em cursos de graduação plena: surgem os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores

A estrutura curricular definida pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, no Art. 19 apresenta a matriz curricular do Curso de Pedagogia que estava organizado com duração de três anos e contou com as seguintes disciplinas: complementos de matemática, História da filosofia, Sociologia, Fundamentos biológicos da educação, Psicologia educacional, Estatística educacional, História da educação, Fundamentos sociológicos da educação, Administração escolar, Educação comparada e Filosofia da educação.

Com relação ao Curso de Didática, ele foi planejado para ter a duração de um ano e constituiu-se de duas disciplinas específicas: Didática Geral e Didática especial. Essa matriz curricular prevaleceu até o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251/1962, período em que o Brasil passava por uma mudança política<sup>30</sup>. Essa estrutura permaneceu, mesmo com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1961. Entretanto, em 1962, o Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE determinou que o currículo do curso de Pedagogia deveria ser organizado em bacharelado, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas de escolha da instituição. Já para a licenciatura, foi determinado que a formação pedagógica seria composta por três disciplinas indicadas pelo CFE. Assim, o currículo manteve seu caráter generalista sem a introdução de habilitações técnicas (SAVIANI, 2012).

---

30 Em 1964, aconteceu o Golpe Militar no Brasil, instaurando um regime autoritário/antidemocrático, o qual se prolongou até 1985. (SANTOS, 2011, p.5).

Essa organização seguiu até o ano de 1968, quando foi promulgado o Decreto-Lei nº 5.540, denominada de Lei da Reforma Universitária, de 28 de novembro de 1968 que reorganizou a estruturação do Curso de Pedagogia. Percebe-se no artigo 30º do Decreto nº 5.540/68, em sua redação original, a seguinte mudança:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968).

Conforme Crespi e Nóbile (2018, p. 324)

O Parecer do CFE nº 252/69 aboliu, desta forma, a separação entre licenciatura e bacharelado, determinando disciplinas obrigatórias em um núcleo central e introduzindo a formação de especialistas em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação escolar. Sendo que a Didática, antes uma seção optativa aos discentes, tornou-se obrigatória na forma de disciplina do núcleo comum de Pedagogia.

Ainda em 1969, como o mesmo Parecer CFE nº 252 e a Resolução nº 2/1969, que estruturavam a composição e o funcionamento do Curso de Pedagogia, indicavam que o Curso de formação de professores proporcionava, segundo Saviani (2012, p. 192), a “[...] possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos”. E também, na mesma resolução, quando formado para “[...] o ensino normal e de especialistas para a atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no Curso de graduação em Pedagogia, que resultava o grau de licenciado”. Em suma, as proposições em relação a organização e o funcionamento do Curso de Pedagogia no Brasil encontravam-se no Parecer do CFE nº 252/69 e na Resolução do CFE nº2/1969.

Na década de 1970, sob o regime militar, o ensino no Brasil sofreu diversas reformas para atender as demandas sociais. No cenário econômico, emergiu a necessidade de formações específicas para atender as necessidades do mercado trabalhista, visando formar os sujeitos de uma forma exponencial e com isso, a precisão de formar professores para este fim. Conforme Martiniak (2021, s/p):

Com a aceleração industrial, exigiu-se mão de obra qualificada em um período pequeno, para atender à demanda profissional. Surgiu, pois, a necessidade de se reorganizar o ensino com base no modelo tecnicista, presente nesse período. Essa tendência resultou na tentativa de aplicar na

escola o modelo de racionalização adotado pelas empresas, próprio do sistema capitalista.

A educação foi moldada para atender a uma sociedade cada vez mais técnica, que tem por objetivo formar pessoas para a execução de atividades de forma prática e racional. Com isso surgiu a necessidade de mudanças na formação do professor com a finalidade de atender as novas condições determinadas pela sociedade capitalista. Tanuri (2000, p. 79), levanta uma questão que afeta de forma ímpar o estudo sobre a formação de professores na década de 1970.

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional.

Nesta composição da legislação na década de 1970 que modificava o Curso de Pedagogia, pôde ser visto como uma sintetização da formação do professor para que este instrísse um grande número de sujeitos para as demandas do mercado de trabalho, uma vez que, dentre todas essas formações docentes, o professor era habilitado para atender as faixas de ensino estabelecidas pelo sistema educacional vigente na lei. Assim, a formação de professores passou por mais algumas mudanças legais que consistia em:

- Formação em nível de 2º grau, com duração de três anos: habilitava o professor para atuar nas quatro primeiras séries do 1º grau.
- Formação em nível de 2º grau, com um ano de estudos adicionais: o professor poderia lecionar até a 6ª série do 1º grau.
- Formação superior em licenciatura curta: o professor estaria apto para lecionar em todo o 1º grau.
- Formação em licenciatura curta, mais estudos adicionais: o professor poderia lecionar até a 2ª série do 2º grau.
- Formação em nível superior, em licenciatura plena: habilitava o professor em alguma (s) disciplina (s) para atuar até a última série do 2º grau (MARTINIAK, 2021, s/p.).

Saviani (2009, p. 147) explica que “[...] em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)” vigente na mesma legislação, o Parecer n. 349/72 organizou em duas



modalidades básicas as habilitações específicas do magistério, “[...] uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Pode-se observar que com a instituição do regime militar, houve ainda mais interferência na configuração da formação docente, fazendo com que algumas modificações acontecessem a fim de atender demandas do contexto geral vivido pelo país naquele momento. Desta forma, a educação passou para uma formação em massa e tecnicista, tanto docente como discente.

A década de 1980 foi marcada pelo processo de redemocratização do Brasil nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. É nesse período de redemocratização, pós-regime militar, que foi elaborada a CF/88. A época foi caracterizada pelo surgimento dos primeiros movimentos grevistas, a luta pela liberdade de organização partidária, o movimento “Diretas já”, entre outras ações no campo político e social que configuravam um clima de maior participação no país e encaminhavam, inclusive, para uma nova forma de organização do Estado (ADRIÃO; CAMARGO, 2007 *apud* DRABACH 2011). Em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, definiu-se a organização curricular do Curso de Pedagogia.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Assim, compreende-se que era preciso uma formação inicial mínima para se formar um professor e, com isso, ter amparo para colocar em prática o desejo de ensinar permeado dos conhecimentos científicos que a formação no curso de Pedagogia propiciava.

É possível entender que a configuração do Curso Pedagogia foi se construindo ano após ano, levando em conta as especificidades que a área educacional exigia, bem como o contexto político, econômico e social. A formação inicial de professor/pedagogo, a partir das configurações e reconfigurações do Curso de Pedagogia, constitui-se em uma formação em que o profissional pode atuar nas

diversas etapas da Educação Básica.

O curso de Pedagogia se destina a formar o pedagogo-especialista, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não-formal e informal) decorrentes de novas realidades, tais como novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação do lazer, mudanças nos ritmos de vida, sofisticação dos meios de comunicação. (LIBÂNEO, 2001, p. 12).

A partir disso, para o curso de formação, criaram-se no documento CNE/CP nº 09/2001, as resoluções com as diretrizes que orientaram a formação de professores no Brasil. Segundo Filho, Oliveira e Coelho, (2021):

O documento elencava um conjunto de diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior. Amparado neste parecer, o CNE instituiu, por meio da resolução CNE/CP no. 01/2002 e da resolução CNE/CP no. 02/2002, respectivamente, as DCN para a formação de professores da Educação Básica e a carga horária dos cursos de licenciatura.

Assim, foram elaboradas as normatizações e organização das diretrizes para a formação de professor para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em que constam os princípios fundamentais para a formação inicial que aspire a garantia de uma formação de qualidade e eficaz para a atuação docente em sala de aula, em que se leve em consideração as diversidades, a cultura, a investigação e o desenvolvimento do profissional da educação (BRASIL, 2002). Nesse documento constam os parâmetros que orientam as instituições de ensino superior a organizarem seus currículos, asseverando que as diretrizes para a formação docente sejam atendidas.

Nas diretrizes 2/2002 estabelece-se como parte da formação docente a questão das adversidades no aspecto da educação inclusiva, considerando que o professor atuará em um contexto de diferentes culturas sociais e econômica, diversos sujeitos com diferentes características e capacidades físicas e cognitivas. Nessa ótica, a constituição inicial docente precisa saber esses conhecimentos nos:

[...] aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva (BRASIL, 2001, p. 45-46).

Constituiu-se, assim, que as novas formulações curriculares para formação docente após a LDB, segundo Sheibe e Bazzo.

Vieram para substituir os currículos mínimos que vigoraram até então e que estabeleciam a unidade nacional curricular de forma mais rígida (disciplinas obrigatórias, por exemplo, para todo o país). As DCN, ao apresentarem uma estrutura mais flexível, possibilitaram maior diversidade disciplinar nos currículos dos cursos (2016, p. 249).

Desde a década de 1960, o currículo de formação de professores vem passando por modificações e reformas. Entre as principais mudanças destacam-se as legislações: Parecer CFE Nº 251/1962, o Parecer CFE Nº 292/1962, a Reforma Universitária Nº 5.540/1968. Parecer CFE Nº 252/1969 e a Resolução CFE Nº 2/1969 que fixou os conteúdos mínimos a serem observados no Curso de Pedagogia

Nesta perspectiva, a Resolução de 2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em que estabeleceu orientações para a organização do curso de formação de professores/pedagogos. As diretrizes foram criadas pelo Conselho Nacional de Educação, pelo seu Conselho Pleno – Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006. Esse documento traz as definições de princípios, condições de ensino, de aprendizagem e procedimentos que devem ser atendidos pelo Estado junto aos IES para a formação do profissional do licenciado em pedagogia.

As Diretrizes Curriculares de 2006 estabelecem a formação inicial para o exercício de licenciatura em seu Art. 2º.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Destarte, compreende-se que essas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem como campo de atuação profissional do pedagogo desde sua formação inicial, a docência na Educação Infantil – creches e pré-escolas, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, atuação nos cursos Normais de Nível Médio – docente nas disciplinas pedagógicas, educação profissional na área de serviços e apoio escolar para atuação nos espaços não-

escolares (pedagogia hospitalar, a pedagogia social e a pedagogia empresarial, sendo essas enfatizadas ou não, dentro do PPC dos IES).

Outro elemento de destaque nessas diretrizes de 2006, é que a concepção de formação é orientada nos aspectos de uma compreensão de docência baseado na intencionalidade<sup>31</sup> como ação educativa no processo pedagógico.

§ 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).

Também são apresentados dezesseis incisos que referem as competências a serem desenvolvidas pelo professor na sua formação inicial, desde o compromisso com a construção de uma sociedade justa e igualitária, o cuidar e educar das crianças da Educação Infantil, fortalecer as aprendizagens das crianças do Ensino Fundamental, identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa participar da gestão contribuindo com a elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico, até o estudo crítico das diretrizes e demais determinações legais a fim de implementar e executar, avaliar e encaminhar os resultados das avaliações às instâncias competentes (BRASIL, 2006, p. 3).

Nessa nova organização do Curso de Pedagogia, são diversas as mudanças que trazem, além de poder atuar em um vasto campo educacional, muitas outras obrigações ao futuro professor/pedagogo que refletem uma formação humana para além da sala de aula, sinalizando o papel da escola de formar para a cidadania. Assim, o curso de Licenciatura em Pedagogia é dos cursos mais amplos para a atuação do formado, tendo uma abrangência de áreas em que o professor pode atuar a partir da sua formação inicial.

No Art. 64 LDB e nas diretrizes 2006, Art. 4º, Parágrafo único, coloca que o recém-formado pode atuar na gestão escolar no que se refere a supervisão escolar, a orientação escolar, a inspeção, a coordenação, a administração e ao planejamento educacional e, no

---

31 A docência baseada na intencionalidade é uma filosofia educacional que coloca o propósito no centro do processo de ensino-aprendizagem. Ela vai além da simples transmissão de conhecimento, buscando transformar a vida dos alunos através de práticas pedagógicas significativas e engajadoras.

Art. 10º das diretrizes de 2006, extinguem-se as habilitações, uma vez que elas já formam o pedagogo para atuação no campo da gestão escolar;

Mais um ponto a se destacar a partir da resolução de 2006 é foi definido, obrigatoriamente, uma carga horária mínima para o curso de Pedagogia, sendo essa carga horária de 3200 horas, distribuídas da seguinte forma: 2800 horas destinadas as atividades formativas – as disciplinas específicas para os estudos e aprofundamentos temáticos; 300 horas de estágios supervisionados obrigatórios e 100 horas de atividades complementares teórico-práticas direcionadas a educação de interesse do licenciando – participação em projetos e pesquisas de iniciação científica, atividades de extensão entre outros.

A estrutura curricular do curso foi organizada por meio de blocos estruturantes. O Art. 6º traz o respeito a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições de ensino superior como pontos principais da estrutura curricular. Os três blocos estruturantes do curso são: Núcleo de estudos básicos – sendo a base nacional comum do curso para os estudos detalhados da literatura própria do curso, das realidades educacionais, reflexões e ações críticas; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos – estudos de diferentes teorias de conhecimentos para investigação, análises e avaliações dos fenômenos educacionais no que concerne aos processos educativos, de aprendizagens e gestão, bem como a elaboração de propostas coesas e de inovação; Núcleo de estudos integradores – são as disciplinas e as atividades práticas e curriculares (BRASIL, 2006).

As diversas orientações no documento frisam uma formação inicial docente em nível superior e de qualidade, estruturada com as demandas da educação e com os princípios estabelecidos para a formação do profissional de educação no curso de Pedagogia<sup>32</sup>. Nesta conjuntura, de uma normativa que direciona os cursos de formação, estabeleceu-se diretrizes para o curso de Pedagogia assentado na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, resultando na quase extinção dos cursos normais superiores ‘por ausência de finalidade’ (SCHEIBE; BAZZO, 2016, p. 274).

Muitos anos após a aprovação da Resolução de 2006, em meio a movimentos e lutas na contínua busca pela melhoria na formação dos profissionais do

---

32 Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

magistério, surgem novas modificações a respeito dessa formação, em que são aprovadas as Diretrizes de formação inicial e continuada de 2015. Essas diretrizes serão melhores discutidas na próxima sessão desta por conta do seu grau de importância, em que o CNE buscou uma “organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada” (DOURADO, 2015. p. 300).

Em 2018 a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNCFP) foi elaborada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento tem como direcionamento a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), atualmente instituída.

Como estão sendo destacadas novas aprendizagens primordiais previstas nos documentos oficiais para serem assegurados aos estudantes, é vital apresentar um conjunto de competências profissionais que serão requeridas dos professores para atenderem a essas questões, de maneira que o docente esteja realmente preparado. (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCFP tem como um de seus objetivos formar professores para atender as demandas da BNCC, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, CNE/CP (2019, p.2), que foi elaborado em substituição às DCN/CP 2015<sup>33</sup>. A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento normativo se aplica exclusivamente à educação escolar, referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados.

Na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 em seu Artigo 8º reforça de que as abordagens didáticas – metodológicas da formação de professores devem se alinhar com a BNCC.

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

---

33 A resolução No 2 do Conselho Nacional de Educação, promulgada a 1o de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial nos cursos de licenciatura, formação pedagógica e segundas licenciaturas, além da formação continuada. Num cenário de continuidade do governo federal realizado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), nas pessoas de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rouseff (2011-2016) (FERREIRA; CORTELA, 2023, p.7).

II – o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

IV – emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo; (BRASIL, 2019).

É pertinente ressaltar que a BNCC não embasa apenas a concepção, a avaliação e revisão dos currículos das instituições, mas também colabora para a articulação de políticas e ações educacionais, sendo uma delas à formação inicial e continuada de professores (MEC, 2018, p.8). Assim, justifica-se a implantação da BNCFP para a efetivação da BNCC, uma vez que “[...] a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2017, p.21).

O documento da BNCFP foi elaborado por Maria Alice Carraturi Pereira, Guiomar Namó de Mello, Bruna Henrique Caruso, Fernando Luiz Abrucio, Catarina Ianni Segatto e Lara Elen Ramos Simielli. Há também três colaboradores: Caroline Tavares da Silva, Francisco Aparecido Cordão e Bahij Amin Aur. Os autores da BNCFP, segundo Farias (2019, p.161) “[...] registram trajetórias marcadas por atuação na área da administração, da educação à distância e no setor empresarial e educacional privado”. A elaboração de uma base para a formação de professores e uma base curricular comum para a Educação Básica está diretamente relacionada com a concepção de educação pensada para sociedade, ou seja, as finalidades que um currículo possui, podem variar de acordo com os ideais predominantes naquela época.

Com o avanço acelerado da ciência, com as novas tecnologias, a expansão comercial e econômica, o Estado, a partir de seus interesses, define e prioriza o que é relevante se aprender na escola. Em vista disso, a formação de professores fica cada vez mais precária sendo que a única finalidade do professor em sala de aula será executar o que está prescrito na BNCC, desconsiderando os fatores regionais, econômicos e sociais dos alunos e até mesmo dos professores. A proposta para BNCFP tece que “[...] professores bem preparados fazem a diferença no desempenho dos alunos” (BRASIL, 2018, p.5). Retrata-se uma enorme

desconfiança da qualidade do trabalho que os professores realizam em sala de aula, desconsiderando também as singularidades regionais de um país como o Brasil que possui uma diversificação cultural e uma desigualdade social imensa. Rodrigues *et al* (2019, p.11), afirma que “[...] o documento sustenta as ideias meritocráticas de educação e que o desempenho dos alunos independe de seu nível socioeconômico”. Em outras palavras, se o professor é bem preparado cabe ao aluno, independentemente de suas condições, buscar subsídios para construir conhecimento.

Um discurso pragmatista da educação [...] sustentado pela ideia do direito à aprendizagem individual em detrimento de um projeto coletivo de educação; um discurso universalista operado com uma imagem homogeneizante e negativa dos professores e de sua formação, responsabilizando-os, quase que exclusivamente, pelos baixos resultados de avaliação da educação; um discurso que nega o fato de que os contextos de trabalho em que os professores atuam e os alunos com os quais lidam, e, por conseguinte, as demandas oriundas dessas configurações, não são uniformes e nem são as mesmas, ou seja, não leva em consideração a terrível desigualdade social existente no país. (ANPED, 2019, s/p.)

Outro fator que vai de encontro a homologação da BNCFP é a autonomia universitária e a criação dos currículos para as licenciaturas, uma vez que a formação de professores terá uma tendência homogeneizadora no campo da formação, tanto inicial quanto continuada.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2019, s/p.), posicionou-se contrária às diretrizes para formação de professores e justificou que o MEC e o CNE estão formatando a educação ao projetarem uma política nacional e um currículo para a formação de professores divergente das inquietações apontadas para diversas questões pelo movimento dos educadores e associações científicas da área. Essa formatação é uma maneira de controlar o trabalho que o docente exerce em sala de aula por meio de avaliações que regularão o professor interferindo em seu plano de carreira e salário.

Portanto, fica entendido que a BNCFP é mais um instrumento colocado em funcionamento com o propósito de direcionar e monitorar o trabalho do professor/pedagogo com a justificativa de que o trabalho exercido em sala de aula como fora dela é insuficiente, de modo que este não atende as demandas necessárias propostas pelo Estado, tornando as normativas como a BNCFP e a BNCC, como “guias” do quê, qual e como ensinar, engessando, assim, a formação inicial do pedagogo até a sua atuação no contexto escolar.



## 2.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE A PARTIR DAS DCN/2015

A constituição da formação de professor/pedagogo passou por diversas mudanças históricas, principalmente nas décadas de 80 e 90, demonstrado por diversos debates e discussões sobre a formação do pedagogo (CLARO, 2023, p. 50). As diversas modificações, resultante em muitas regulamentações, configuram-se hoje em uma formação inicial que possibilita o profissional da educação desempenhar sua função em diferentes áreas e espaços. A partir de diversos debates<sup>34</sup>, foram elaboradas as novas diretrizes para a formação docente que subscreveram as diretrizes anteriores para a formação de professores. As novas diretrizes apresentam os princípios, fundamentos, organização curricular entre outros elementos da formação inicial docente para atuar em todas as etapas da educação básica. A Resolução nº 2 DCNFP/2015, explicitam no seu Capítulo 1 “Das Disposições Gerais”, em relação a licenciatura (BRASIL, 2015, p. 2):

Art. 1o Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior (IES) que ofertam tais formações.

§ 1o Nos termos do § 1o, do art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às especificidades do magistério nas diferentes etapas e modalidades, atendendo a normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Sendo assim, a capacitação docente é ampla, tornando a área de formação multivariada, levando a este profissional a obter a habilitação para trabalhar nos espaços escolares e nas diversas etapas da Educação Básica. A licenciatura ficou compreendida então como “[...] sentido de permissão, no entendimento de que o licenciado está apto para a atividade, no caso, docente.” (DOMINGUES, 2020, p. 27).

34 Com a elaboração das DCN/2015 em que trouxeram a formação docente fundamentada nas competências e habilidades, um longo debate nacional em articulação com o CNE e várias entidades, associações e instituições do âmbito da formação docente como: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação e ForumDir – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação, que resultou nas DCN/2015 em substituição às DCN/2002 (MARTINEZ; KAILER; TOZETTO, 2022, 365).

A educação que acontece no contexto escolar propicia a aquisição dos conhecimentos científicos dos discentes no desenvolvimento do processo de aprendizagem – cognitivo, motor, cultural, histórico, ético, estético, de valores etc. É orientada com regras, normas, regulamentações e legislações estabelecidas com um planejamento dentro de um currículo previamente organizado pelas diretrizes dos órgãos educacionais responsáveis conforme lei, como a LDB nº 9394/96 e para atuar a partir de uma formação científica para atender as fases da Educação Básica proposta para a educação nacional.

Em todo o processo histórico da formação docente, a sua constituição vem arraigada de muitas determinações e obrigações legais a serem cumpridas na escola, buscando atender as demandas da sociedade como que se refere às demandas sociais, históricas, culturais e, principalmente, as econômicas, buscando alcançar, também, o objetivo principal escola que é a formação dos sujeitos como cidadãos críticos e emancipados, conscientes do seu papel em sociedade.

O foco da formação docente não pode ser somente o ambiente da sala de aula, como aquele em que se dá aula, a partir dos conhecimentos universitários, como uma técnica, desconsiderando as concepções políticas, sociais, dentre muitas outras que fazem parte da constituição da profissão docente, inicial e continuada.

A formação do professor sempre passou e ainda passa por transformações para poder atuar no espaço escolar conforme as legislações e políticas educacionais. Neste contexto, a formação docente perpassou por diferentes configurações. Já se exigiu uma formação técnica, uma formação de especialista em educação, dentro de habilitações para orientação, formação administrativa, de inspeção escolar, bem como para a atuação em disciplinas pedagógicas no campo do magistério no antigo 2º grau (PORTELINHA et al, 2021, p. 93-94). As DCN/2015 lograram algumas modificações, constituídas democraticamente, oriundas de diversos debates e lutas para alcançar uma nova constituição do profissional da educação. “Apesar de conter alguns limites, esse documento buscou atender às demandas dos movimentos em defesa da formação de professores e da escola pública como um todo.” (METZNER; DRIGO, p. 991).

As DCN/2015 trazem em seu Art. 3º as funções do recém-formado:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica (educação infantil, ensino fundamental,

ensino médio e modalidades educativas) a partir de uma compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015).

Com isso, exige-se na sua formação inicial, por exemplo, uma carga horária que possa contemplar os diversos conteúdos referentes a essa formação. Então para os não graduados em nenhuma licenciatura, as DCN/2015 colocam a carga horária no seu Art. 13:

§ 1o No mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de no mínimo 4 (quatro) anos, compreendendo:

- a) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- b) pelo menos, 2.700 (duas mil e setecentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas por eixo, como definido no artigo 10, conforme o projeto de curso da instituição;
- c) 100 (cem) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p.11);

Com as diretrizes de 2015 é possível vislumbrar três formações para a licenciatura:

O primeiro é a licenciatura, o segundo é a formação para os graduados não licenciados e o terceiro é para ampliar a área de atuação docente, a segunda licenciatura. (DOMINGUES, 2020, p. 33).

No que se refere a quem busca uma segunda licenciatura, o Art. 15 coloca em relação a carga horária que:

§ 1o A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

- I – quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter um mínimo de 800 (oitocentas) horas;
- II – quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;
- III – a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

§ 2o Durante o processo formativo, deverá ser garantida estreita e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (BRASIL, 2015, p. 12);

É possível observar que tanto na formação inicial quanto na segunda licenciatura, fica direcionado para uma articulação entre a teoria e a prática, explicitando que teoria e prática são intrínsecas e que uma necessita da outra para a constituição do profissional do professor, bem como para a constituição da práxis<sup>35</sup> que acontece principalmente no âmbito escolar. Compreendendo também que para a efetivação da práxis, não basta o movimento de teoria e prática trabalharem juntos, mas sim de uma maneira que transforme a ação final, isto é, que seja um movimento que leve a reflexão, a crítica e que resultem em novas ações transformadoras na escola. E para esse entendimento, as DCN/2015, apresentam no seu Art. XI, parágrafo 6º, que na formação docente, por meio das Instituições de Ensino Superior – IES deve conter:

- I – sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II – a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III – o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV – atividades de socialização e avaliação dos impactos; (BRASIL, 2015, p.5).

Essas possibilidades ofertadas durante a formação do licenciado, promoverá uma articulação entre os conhecimentos aprendidos em sala de aula (universidade), com os conhecimentos experienciados nos espaços escolares (estágios de campo). Essa articulação fundamenta o processo de formação de forma teórico-prática que viabilizará a esse profissional a consciência do movimento da sala de aula, desde a sua formação inicial, podendo assim, agregar na sua constituição, valores e noções que poderão fazer a diferença do seu fazer docente quando estiver no campo de trabalho, ou seja, formado e atuando na escola.

A formação inicial do professor compreende assim a aquisição de diversos conhecimentos científicos veiculados às teorias e práticas, que formam o profissional da educação. Portanto, são esses conhecimentos que asseguram ao futuro docente na sua atuação como um profissional da educação e que, munido seus conhecimentos, desenvolverá seu trabalho na escola.

---

35 O processo de formação profissional ancorado na práxis torna-se mais significativo porque o domínio dos conhecimentos, por parte do professor, operado pela apropriação científica, teórica e acadêmica de valores cognitivos e práticos possibilitam transformar as situações nas quais vivem professores e alunos por um processo pedagógico de formação humana (SCALCON, 2008, p. 505).

A formação inicial de professores gera no profissional em formação as inquietações, o contato, a análise e, de acordo com a característica de cada indivíduo, o processo de internalização do conhecimento ou da prática (DOMINGUES, 2020, p. 27).

É a partir da formação inicial, ou seja, da sua habilitação para atuar no contexto da sala de aula, no campo de trabalho, é que vai se efetivando a profissão professor, o qual permite o docente realizar as suas ações baseadas na teoria (formação inicial) alinhada com a prática escolar. Essa prática vai permitir as descobertas, as incertezas, os desafios, entre tantas outras possibilidades que o professor vai desenvolvendo e enfrentar a partir da sua formação.

Nas DCN/2015 pode-se entender essa ideia de articulação dos conhecimentos na formação inicial quando ela diz que:

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015, p.9).

Portanto, a formação baseada na teoria e prática, na criticidade reflexiva e investigativa – práxis – considerando todos os saberes do professor, desde aqueles mais pertinentes adquiridos antes da sua formação, leva a constituição do profissional da educação e, soma-se a isso, os seus saberes docentes, os quais fundamentarão a sua prática pedagógica.

### 2.3 A DOCÊNCIA COMO AÇÃO EDUCATIVA E O RETROCESSO COM AS DCN/2019

Os conhecimentos científicos aprendidos durante a formação inicial, munidos de um movimento entre a escola e a instituição formadora, é que levarão o professor a se tornar habilitado para a atuação com a docência, resultando na definição da sua profissão como docente. As DCN/2015 trazem à docência como a atuação, sendo o fazer do professor.

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico envolvendo conceitos, princípios e objetivos da licenciatura que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos e estéticos inerentes ao ensinar e

aprender, na socialização e construção de conhecimentos, diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, s/ p.).

Neste sentido, a docência é a ação do professor dentro da sala de aula, enquanto sujeito histórico, com subjetividades e objetividades, que elabora diferentes metodologias de ensino, estabelecendo uma relação saudável com seu aluno, em que precisa levar a sala de aula os conhecimentos produzidos durante a sua formação inicial. Cabe então o entendimento de que o papel do professor:

[...] é mister que o conhecimento seja produzido previamente no professor de forma sistemática, como condição para que ela possa, de forma deliberada e também sistemática, desenvolver o processo de produção do conhecimento nos alunos. [...] a partir dessa base, se viabilizará também a produção de novos conhecimentos no âmbito da sociedade contribuindo, assim, para o avanço do saber do ponto de vista das relações histórico-sociais da humanidade (SAVIANI, 1997, p. 140).

Assim, a configuração da formação docente precisa ser realizada no coletivo de diversos conhecimentos com a finalidade de conduzir a escola a seu papel levar a formação social dos alunos de forma coletiva, aliado à formação e valores morais, permitindo o desenvolvimento deles de forma integral como cidadãos transformadores de sua realidade.

A configuração do trabalho docente, que começa na sua formação inicial, em que o acadêmico precisa aprender e assimilar diversos conteúdos de diversas disciplinas como sustentáculo da sua prática. Ainda na perspectiva da docência, as Diretrizes de 2015 apontam, também, para uma ação educativa, colocando em seu Art. 2º, nos parágrafos 1º e 2º que:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico envolvendo conceitos, princípios e objetivos da licenciatura que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerente a uma sólida formação científica e cultural inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos – diálogo constante entre diferentes visões de mundo e sua inovação.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (Brasil, 2015, p. 3).

Sendo assim, fica entendido no documento legal que a formação inicial para o magistério, bem como a continuada, precisa preparar e aperfeiçoar o futuro docente

para a atuação na Educação Básica, com conhecimentos adquiridos a partir da teoria e experienciados com a realização dos estágios supervisionados.

Os profissionais da educação habilitados a exercer a docência nas escolas, conforme as DCN/2015, desempenham:

[...] as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2015, p. 4).

Neste sentido, o profissional do magistério contempla diversas funções para a sua atuação dentro do espaço escolar, demandando uma concepção profissional densa e de muitos conteúdos e que, muitas vezes, não cabem em quatro anos de curso de licenciatura como prevê o documento, visto que esses conteúdos precisam ser aprendidos na formação. Referindo-se a eles, as diretrizes de 2015, no Art. 13 a partir do parágrafo 2º dispõe que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidades étnicas, culturais e educacionais, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, estreita e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (BRASIL, 2015, p. 11).

Entende-se que o aprender na formação se torna mais concreto, uma vez que possibilita uma aquisição de conhecimento mais organizacional permeada por debates, diálogos e problematizações que a instituição formadora promove no movimento da relação pessoal do professor com o aluno, em que esse poderá, por exemplo, minimizar suas dúvidas, problematizar de maneira mais eficaz seu aprendizado, articular com seus colegas e professores, os seus conhecimentos aprendidos. As DCN/2015 trazem ainda mais normativas no que compete a formação inicial e continuada docente.

Em relação as DCN/2002 a organização para a formação docente avançou um pouco mais<sup>36</sup>, seguindo para uma constituição mais sólida, mesmo seguindo padrões para atender a uma educação mercadológica que visa uma formação de alunos para o mercado de trabalho e que, neste sentido, exige uma formação, muitas vezes, direcionada na prática, a partir da formação baseada nas competências.

Esses apontamentos para uma formação prática e de engajamento, visando formar profissionais baseadas nas competências, foi alcançada com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCNFP/2019 e que não possibilitou a implementação das DCN/2015. Nessa nova normativa, tira-se do professor o caráter intelectual, promovendo mudanças no conceito de docência, entre tantos outros aspectos que descaracterizou as DCN/2015 e que precisam ser retomadas por meio de novos debates e, principalmente, lutas.

Como apresentado no capítulo anterior, as normativas seguem as orientações e critérios internacionais para o direcionamento da educação, guiando para o mercado de trabalho; com políticas econômicas que favorecem o mercado neoliberal – fundamentado na lógica do capital. Neste sentido, a formação docente sofreu uma reconfiguração na sua base para atender todas essas perspectivas.

A destituição do poder de Dilma Rousseff, por meio de impeachment em 2016, desencadeou mudanças nas políticas educacionais para formação dos professores da Educação Básica. Os cursos de formação de professores precisaram se alinhar as orientações da Base Nacional Comum Curricular e assim, em 2019, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2019, conhecida como BNC-Formação.

A aprovação da BNC-Formação desencadeou retrocessos na formação de professores em prol de uma agenda governamental<sup>37</sup> baseada no conceito neoliberal, no conservadorismo e na racionalidade técnica. A classe docente, em especial, experienciou diversos ataques advindos do governo em questão, resultando em diversas normativas.

---

36 Com a promulgação do PNE 2014-2024 (determinam diretrizes, metas e estratégias para políticas educacionais nesse período) e com as DCN de 2015 em substituição às antigas diretrizes (DCN/2002), representou diversos avanços quando comparadas às suas antecessoras, apesar de grande convergência (FERREIRA; CORTELA, 2023, p. 8).

37 O governo vigente no período da Reformulação foi o de Jair Messias Bolsonaro – 2019-2022.



Alinhadas com a BNCC, as DCN/19 aprovadas pelo CNE, buscam uma formação baseada na prática docente, destituindo o caráter teórico reflexivo que a formação exige, direcionando assim, a educação, ao caráter mercadológico, em que alinhado a convênios e acordos privados, interferem e financiam diretamente a educação, destituindo o Estado do seu papel. Ou seja, na BNCC:

Percebe-se no entorno desse documento a correlação de forças e a influência de setores vinculados ao mercado redefinindo as fronteiras entre o público e o privado, com implicações para a formação dos/as cidadãos(ãs) brasileiros(as), uma vez que colocam os objetivos econômicos acima dos objetivos educacionais, tendo em vista que a BNCC orienta a definição de outras políticas educacionais que requerem esforços financeiros por parte dos entes federados, que estão sendo negociados com fundações de cunho mercadológicas para pôr em práticas políticas como: formação de professores, materiais didáticos e matrizes de avaliação de larga escala, consolidando o poder do setor privado na tomada de decisões no território da educação (CALDAS; PEREIRA, 2023. p.120).

Deste modo, compreende-se que a partir de um sistema de governo pautado no neoliberalismo, na racionalidade técnica, a educação sofreu um desmonte, em que diversas áreas da educação foram atingidas, como por exemplo, a redução significativa de orçamentos para programas educacionais, em razão das escolhas antidemocráticas e conservadoras do governo existente, abandonando as políticas do governo anterior a ele que, a exemplo, transferia recursos direto aos municípios para a ampliação de matrículas em creches (CALDAS; PEREIRA, 2023).

Com as novas normatizações para a formação de professores, ficou claro a intenção de controle do sistema de ensino em favor de uma política ideológica alinhada a agenda global neoliberal. No estabelecimento de novas regulamentações a formação docente deve ser constituída para a aplicação dos saberes meramente no sentido da prática. Scheibe apresenta reflexões acerca deste cenário quando aponta para as DCN/2019 como:

[...] é um conjunto de regulamentações que buscam impor a implementação de uma política de formação de professores/as de caráter tecnocrático, que amplia o controle sobre o trabalho pedagógico, tendo como referência explícita a BNCC-EB, compatível com o projeto ideológico neoliberal em implantação no país. A partir destas referências, de forma bastante objetiva, podemos considerar o quadro de disputa existente entre duas concepções educacionais opostas, vinculadas a projetos sociais diferenciados, aos quais desejam servir. Tais concepções se fazem notoriamente presentes no direcionamento das legislações referidas, que normatizam os cursos de formação docente, em nível superior, por meio de resoluções do CNE (SCHEIBE, 2020, p.287).

As reflexões acerca da identidade docente a partir de demandas políticas, econômicas e sociais que as orientam, modificam a configuração da formação inicial profissional do sentido intencional, intelectual, problematizador e analisador da sua prática pedagógica no movimento de ação reflexão no exercício da sua profissão no contexto escolar, para uma formação de caráter eficiente, hábil e técnico, no sentido do saber fazer.

No quarto capítulo serão tecidas algumas análises e reflexões acerca da formação inicial docente num processo comparativo feito nas resoluções do CNE em relação aos três documentos legais que estabeleceram e estabelecem as diretrizes da formação docente, sendo as DCN/2002, DCN/2015 e DCN/2019. Também são apresentadas considerações em pontos específicos para buscar algumas compreensões do que se propõe as normativas para a constituição do profissional da educação para atuar na educação básica e, em especial, na educação infantil.

### CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

Sendo o objeto da pesquisa a formação inicial de professor para a Educação Infantil, buscou-se analisar, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva “[...] a vida é essencialmente movimento, que não há movimento sem contradição, que o movimento transformador de todas as coisas faz com que, na história da humanidade [...], haja sempre coisa de novo sob o sol” (KONDER, 1999, p. 44). A perspectiva dialética busca, por meio do seu método dialético<sup>38</sup>, analisar as relações sociais no seu contexto histórico (ANAV, 2017) e, os homens como seres sociais, constroem a sua história nesse contexto, uma vez que a sociedade é histórica, assim, a história dos homens é a história da humanidade, são os homens produzindo, modificando e reproduzindo a vida social (ANAV, 2017).

A partir da teoria marxista buscou-se uma metodologia de investigação documental e bibliográfica que articulassem as indagações acerca da formação inicial de professores para atuar na educação infantil. Assim, clarificar sobre a dinâmica da formação docente inicial, escola, educação infantil, sujeitos, Estado e sociedade etc. Com isso, buscou-se uma fundamentação teórica aportada em escritos em relação a obra de Karl Marx como: Konder (1999), Netto (2006, 2020), Anav (2017), Ponce (2001), como direcionamento a perspectiva epistemológica, abordando os conhecimentos do marxismo, especificamente o seu método histórico-dialético que elucidam os conceitos homem<sup>39</sup> e sociedade. Esses conceitos partem do currículo de formação do licenciado, como base de constituição profissional; abordando também o conceito de trabalho e Estado, na busca de compreender o sistema neoliberal que rege a sociedade direcionando a sua economia e, concomitantemente, os sujeitos que fazem ela funcionar, desde os detentores de poder aquisitivo – dos meios de produção – e os seus subordinados e, entre esses, a classe docente.

Buscou-se analisar as dimensões singular, universal e particular, exemplificando, uma vez que o objeto de pesquisa traz a questão da formação inicial

---

38 O método dialético, aplicado ao estudo da sociedade, implica atribuir à história uma importância crucial na formação de toda a vida social (ANAV, 2017, p.41).

39 O homem é natureza historicamente transformada – mas o que é propriamente humano reside nessa transformação (autotransformação, já que propiciada pelo trabalho realizado pelos homens), que situa o homem para além da natureza e o caracteriza como ser social (NETTO; BRAZ, 2006, p. 26).

docente especialmente em nível superior, a qual se desenvolve por meio de ideologias, contextos sociais e econômicos e subjetividades, o tempo histórico e suas complexidades que, atuam diretamente nessa classe de formação, em um sistema orgânico permeado por contradições e muitos questionamentos acerca dos objetivos reais da escola, e de uma sociedade majoritariamente industrial, que busca formar docentes para preparar discentes para o mercado de trabalho.

Para um melhor entendimento sobre as discussões existente em relação a formação inicial de professores para a Educação Infantil, percebeu-se a necessidade da busca dos materiais já produzidos sobre o tema em questão e, por isso, efetuou-se um levantamento das teses e dissertações para o esclarecimento de como se encontram, nas pesquisas acadêmicas, as reflexões acerca da formação inicial docente para a atuação na Educação Infantil. Entende-se que o mapeamento da produção acadêmica permite compreender as lacunas existentes, bem como, os desafios e possibilidades para novas pesquisas, visto que “[...] neste rol de pesquisas é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação *stricto sensu* de determinada área, sobre determinado tema” (SANTOS; MOROSINI, 2021, p. 125).

Utilizou-se como campo de busca o banco de periódicos da CAPES, com os descritores: educação infantil; formação de professores; formação inicial de professor; formação inicial docente; formação inicial de professores para a educação infantil; formação de professores para a educação infantil, com o recorte temporal de 2015 a 2021.

As buscas resultaram em 139 trabalhos científicos entre teses e dissertações, mas nos resumos, introduções e conclusões foram observados que os temas divergiam. Assim, foram selecionados seis trabalhos do total encontrado que contemplavam os descritores escolhidos em relação ao tema proposto para a pesquisa, sendo duas dissertações e quatro teses da seleção que formam o Estado do Conhecimento. Essa característica mostra que existe a necessidade de mais abordagem científicas em relação ao tema educação, visto há uma carência nessas pesquisas (MOROSINI, 2015, p. 102).

De acordo com os levantamentos, as teses e dissertações evidenciam uma preocupação maior com o tema “formação de professores” e a “a carreira e os saberes docentes”. Também existe uma atenção no que se refere à necessidade de uma articulação da formação inicial entre as instituições de ensino superior e escola

da Educação Básica, uma vez que essa articulação está indicada nas DCN/CP 2015.

§ 6o O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração [...] (BRASIL, 2015, P. 5).

Logo, a partir da temática inicial e as suas correlações, é possível observar que em todos os trabalhos existe uma preocupação com a formação docente inicial, como também continuada, como sendo um processo de constituição profissional que se concretizará na atuação no contexto escolar depois de formado.

O critério de exclusão dos demais trabalhos ocorreu porque muitos abordavam assuntos relacionados a formação continuada, a inclusão na Educação Infantil, os diferentes materiais e práticas pedagógicas da educação infantil. Assim, a seleção ficou reduzida para a composição do estado do conhecimento somente das produções que abordavam a formação inicial do professor para atuar na educação infantil. Também não foram encontrados trabalhos, a partir dos descritores selecionados, que resultassem num tema que abordasse, exclusivamente, a formação inicial docente para a Educação Infantil como um título, por exemplo, mas os trabalhos selecionados falavam, de alguma forma, sobre a formação inicial docente e a constituição da carreira inicial do professor da educação infantil.

Para melhor entendimento de toda essa identificação, registro e categorização, foram elaborados quadros sínteses, com elementos sobre as produções encontradas. Esses elementos contribuíram para a construção do estado do conhecimento com: descritores; intitulações dos trabalhos; objetivos; referencial teórico; metodologia e os resultados e/ou conclusões dos trabalhos selecionados.

No quadro a seguir apresentam-se os descritores utilizados para o levantamento da produção científica, os trabalhos encontrados e as suas tipologias:

Quadro 1 – Descritores selecionados para a busca de dados

<b>Termos utilizados</b>	<b>Trabalhos encontrados</b>	<b>Trabalhos utilizados</b>	<b>Tipo de trabalho</b>
Educação infantil	21	2	Teses
Formação de professores	74	3	1 tese e 2 dissertações

Formação inicial de professor	18	1	Tese
Formação inicial docente	15	0	
Formação inicial docente para a educação infantil	1	0	
Formação de professores para a educação infantil	11	0	
Educação Infantil e Formação de professores	5	0	
Educação Infantil e Formação inicial docente	1	0	

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Dados trabalhados pela autora (2023)

A partir da seleção da produção que se identificou com o tema desta pesquisa: formação inicial de professores para a educação infantil, procedeu-se a leitura dos trabalhos, atentando-se para o título, resumo, introdução e considerações finais. A análise teve como ponto de partida: título do trabalho, objetivos e resultados da pesquisa.

Nos objetivos dos trabalhos percebe-se a prática docente na sua maioria, mas não descolada da formação inicial, visto que a constituição docente começa a partir dessa formação em que existe uma prática – estágios – aliada aos conhecimentos teóricos que servem de base, principalmente, no início da atuação docente.

Compreende-se a formação inicial como um momento, um tempo vivenciado no processo de construção dos saberes e fazeres docentes os quais se relacionam à construção de conhecimentos teóricos e práticos que constituem a formação inicial do pedagogo, envolvendo os conhecimentos das ciências humanas e das ciências da educação (SILVEIRA, 2021, p. 126).

O quadro a seguir apresenta uma compilação dos objetivos principais das pesquisas encontradas:

Quadro 2 – Objetivos das investigações dos dados

<b>Autores</b>	<b>Objetivos</b>
Santos (2015)	Problematizar a importância da escola de Educação Básica na formação dos professores em formação.
Herbertz (2016)	Analisar as práticas pedagógicas no contexto de duas turmas (nível III e IV) de Educação Infantil considerando as demandas das dimensões do planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação.
Santana (2017)	Compreender como a prática docente se converte em experiência.
Malinoski (2019)	Investigar como se desenvolve a carreira docente e se a escolha por tornar-se professor foi planejada em termos de constituição de carreira.

Autores	Objetivos
Maldonado (2020)	Analisar quais as razões impulsionaram as instituições e docentes de ensino superior a redefinir e/ou ressignificar a sua formação, as práticas e teorias em cursos de Licenciaturas.
Silveira (2021)	Analisar e compreender quais as experiências formativas são constituidoras dos saberes e fazeres da docência.

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Dados trabalhados pela autora (2023)

Observou-se também uma compreensão que levam, as instituições superiores de formação em Licenciatura e os docentes, a mudarem e/ou reorganizarem a formação, as práticas e teorias, e esse movimento acontece devido ao paradigma educacional que desencadeia, muitas vezes, a cultura do saber fazer, com uma formação superior pautada no modelo econômico e sociocultural dominante impressa nos documentos oficiais.

O trabalho docente contém a contradição da intencionalidade e dominante, a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado que, ao executar a tarefa de construir conhecimentos por meio do processo ensino-aprendizagem, acaba por explicitar as condições sociais que determinam o caráter da exploração. (SILVA, 2020, p. 20).

Nessa análise, apurou-se que ainda existe uma dificuldade em romper com a forma tradicional de ensino, pautada nos conteúdos a serem transmitidos aos alunos. A concepção de Saviani (2011b, p. 17) sobre o ensino tradicional apresenta críticas ao afirmar que essa prática educacional “[...] era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia”.

As pesquisas encontradas permitem ainda, inferir que os egressos (bacharéis), retornam às universidades em busca de licenciatura – a partir das experiências de atuação – com o objetivo da carreira docente como uma escolha de se tornar professor, em um planejamento em termos de constituição de carreira. Nessa ótica, a experiência de atuação profissional como o primeiro ato que torna o sujeito professor, fazendo com que ele possa, a medida em que atua em sala de aula, constituir-se num profissional da educação.

No que se refere a Educação Infantil, a fase em que a criança se desenvolve em todos os aspectos cognitivo, físico e social, enfatiza-se a necessidade de atenção e cuidados mais apurados quanto o seu processo de ensino aprendizagem, em que é imprescindível proporcionar a ela diversos momentos de ações pedagógicas que valorizem o seu mundo em construção. Por isso, “[...] a

experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 21) e, nesta conjuntura, a formação inicial docente precisa atender às necessidades e diversidades que o professor pode encontrar no contexto escolar, em especial com as crianças da educação infantil.

A busca permitiu uma melhor compreensão da importância da formação inicial de professores, sendo um dos pontos importantes para a constituição docente. Reflete-se a pertinência do estágio curricular supervisionado na Educação Básica em que contribui diretamente para a formação de professores, tanto inicial e continuada, dentro de uma dinâmica de parceria entre as escolas da Educação Básica e as instituições formadoras de professores. Em que se pode constatar “[...] que a inserção dos professores em formação na Escola de Educação Básica exige outras mediações entre a Escola Básica e a Universidade” (SANTOS, 2015, p. 66).

Esse exercício se torna singular na vida do futuro profissional, uma vez que o contato com diferentes culturas e sujeitos, oportuniza assimilar os conteúdos teóricos apreendidos na universidade, na articulação – teoria e prática, por meio das ações didático-pedagógicas que o estágio supervisionado oferece. É nesse contexto que se pode ver na prática, o que as normativas dizem, ou seja, o que os documentos oficiais elaboram por meio das políticas educacionais e que são concretizadas no âmbito escolar.

Quadro 3 – Resultados e conclusões dos dados

Autores	Resultados
Santos (2015)	Mostrou a importância da inserção de professores em formação no ambiente escolar e apontou para uma relação, quase inexistente, entre as instituições formadoras – escola e universidade – e o desejo, por parte das escolas estudadas, de que essa relação aconteça de forma efetiva.
Herbertz (2016)	Indicou-se que o trabalho pedagógico deve levar em conta: interesse das crianças; os projetos de trabalho pedagógico devem abranger todas as áreas do conhecimento; a relação constante entre teoria e prática; o registro e reflexão sobre a própria prática pedagógica; a avaliação mediadora e formativa etc.
Santana (2017)	Concluiu-se que se tornar professor é uma jornada que nunca para. A prática docente, via de regra, se constitui uma ação entre os diferentes mundos que entram em contato na sala de aula.
Malinoski (2019)	Apontou-se para a expansão como uma tendência que se constrói, historicamente, na Educação Superior do país. Sinalizou-se a complexidade do sistema, caracterizado por diferentes tipos de Instituições superiores, e pelo modo como os cursos são ofertados, como cursos presenciais, cursos a distância, cursos sequenciais e tecnológicos.
Maldonado (2020)	As análises levaram a um pensar mais cuidadoso sobre as intenções, inquietações e interesses manifestados pelos pesquisadores sobre a Educação, ensino e aprendizagem. Compreendeu-se, por meio dos trabalhos lidos que os pesquisadores e



	docentes são comprometidos e preocupados com suas práticas, com as instituições, com os alunos e docentes e levam suas ideias e experiências sobre inovação, paradigmas e formação docente.
Silveira (2021)	Compreendeu-se que a relação que envolve o tempo na constituição dos saberes e fazeres docentes na Educação Infantil configurou-se como um indício emergente e recorrente.

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Dados elaborados pela autora (2023)

Os resultados gerais mostraram que a constituição docente durante a formação inicial vai se estabelecendo durante a atuação no contexto escolar, em que o profissional pode colocar em prática os conhecimentos apreendidos durante toda a sua formação superior, mas também vai melhorando e ressignificando os seus saberes docentes com a formação continuada.

A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (SILVA, 2011, p.15).

Observou-se que a formação docente para a Educação Infantil, se enfatiza nas ações pedagógicas, visto que essas precisam atender aos interesses e necessidades dos sujeitos da Educação Infantil como elemento principal neste contexto. Essa dinâmica pode ser apreendida durante a formação inicial, em que o formando tem contato, no que se refere aos conteúdos teóricos e específicos de cada disciplina e, principalmente, pela dinâmica do estágio supervisionado.

Essas análises também levam a refletir sobre o conceito de criança e infância, em que é preciso um olhar especial para a atuação com as crianças da educação infantil porque, em grande parte, serem mais dependentes, não só no educar, mas também cuidar. E nesse sentido, mais uma vez se coloca em voga a questão da reflexão da formação e da prática pedagógica também no que se refere a Educação Infantil, em que se exige que o professor tenha planejamento e uma flexibilidade para atuar na educação infantil, atendendo de forma integral as necessidades da criança (HERBERTZ, 2016).

Logo, é na instituição superior que o docente em formação tem o primeiro contato com os conhecimentos científicos que fazem parte do currículo dos cursos de formação orientados pelos documentos oficiais, e a universidade, na dinâmica junto as escolas de Educação Básica, fazem acrescentar na carreira do professor,

mesmo que esse ainda esteja no início da sua jornada. A partir das análises, pode-se dizer que é a partir da formação inicial que “nasce” o profissional da educação, e esse vai aperfeiçoando gradativamente a partir das suas ações pedagógicas nas relações com seus pares, em especial, os alunos. E dessa forma, a formação continuada tem a formação inicial como pilar do seu ser e fazer professor, suas ações e reflexões são também formações continuadas.

Não foram encontrados trabalhos, a partir dos descritores selecionados, que resultassem em algum tema que abordasse, exclusivamente, da formação inicial docente para a Educação Infantil como um título, por exemplo. Mas os trabalhos selecionados falavam, de forma geral, ou de outra forma, sobre a formação inicial docente e a constituição da carreira de professor.

### 3.1 PERCURSO METODOLÓGICO: PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para atender aos objetivos propostos, a pesquisa foi realizada por meio de um estudo documental no qual foram analisados legislações, diretrizes e pareceres relacionados a formação de professores.

Para essa análise, buscou-se analisar algumas categorias específicas em relação as diretrizes para a formação do professor que constam nos documentos oficiais como: Resolução CNE/CP 01/20002, a Resolução CNE/CP 02/2015 e a Resolução CNE/CP 02/2019. A opção pela pesquisa de documentos tem como ponto de partida a compreensão de que “[...] o objeto não é um dado inerte e neutro, mas está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1998, p. 79). Nesta direção, entende-se que o documento carrega em si os interesses, intencionalidades e subjetividades daqueles que formularam. A pesquisa documental permitirá delinear os interesses do Estado brasileiro no processo de formulação e implementação de políticas educacionais, que afetam e direcionam a formação de professores no Brasil, e especificamente, na educação infantil.

Recorreu-se como método de análise de dados a análise de conteúdo de Bardin (1977). Com a etapa de categorização<sup>40</sup> de análise, se permitiu selecionar

---

40 A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos

alguns dados mais importantes que poderiam responder alguns questionamentos sobre o que se pretendeu pesquisar no que concerne a formação do professor da educação infantil. As categorias escolhidas para as análises nos três documentos foram: princípios da formação, perfil do profissional e estrutura curricular.

Para que se possa compreender e apontar os elementos de disputas e tensões presentes na formação de professores, elegeu-se três categorias para análise: princípios norteadores da formação de professores, perfil do profissional da educação e estrutura curricular referente a formação de professores.

Os documentos selecionados para análise conforme recorte temporal, do ano de 2002 ao ano de 2019: Resolução CNE/CP n. 01/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, a Resolução CNE/CP nº 2 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu 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).

No próximo capítulo será abordado o tema da formação inicial docente para a atuação na educação infantil, a partir de reflexões acerca de uma formação a ser constituída no contexto do ensino superior como lócus da formação de professores. Também apresentará uma análise feita nas três principais resoluções que estabelecem as diretrizes curriculares para a formação para apreender, com base em algumas características semelhantes nos documentos, sobre como vem se idealizando a constituição inicial docente dentro de diferentes contextos políticos, ideológicos, econômicos e sociais.

---

(unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977, p. 17).

## **CAPÍTULO 4**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTUDO SOBRE CONCEPÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO NAS DCN/2002, 2015 E 2019, PRINCÍPIOS, PERFIL E ESTRUTURA CURRICULAR**

O objetivo deste capítulo é investigar nas diretrizes relacionadas a formação do pedagogo, os conhecimentos necessários para a sua atuação na Educação Infantil. Para tanto, são apresentadas discussões a partir das análises de três categorias selecionadas para o estudo: princípios norteadores da formação de professores, perfil do profissional da educação e estrutura curricular referente a formação de professores. Essas categorias foram contempladas nas diretrizes curriculares, como reflexão ao entendimento das reformulações que (re)configuram o curso de formação docente para atuação na educação básica, direcionado o olhar para a atuação na educação infantil.

#### **4.1 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA**

Para esse estudo, partiu-se do princípio de que a formação do professor para a atuação na educação infantil deve se dar no curso em nível superior, apesar de muitos municípios, muitas redes de ensino, aceitarem o curso de formação de docentes, nível médio, para a atuação de profissionais da educação no contexto escolar da educação infantil. Essa alternativa está presente na própria LDB/1996, no Art. 61, inciso I e III, quando se refere a esse profissional como professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, bem como, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2020, p. 42). Todavia, defende-se aqui a concepção de que a formação de professor tem que se dar no ensino superior como posto na mesma legislação.

Desde a constituição do curso de formação de professores, diversos embates foram travados na defesa de um curso de licenciatura que formasse o profissional da educação a partir de conhecimentos científicos específicos, baseados nos aspectos fundamentais filosóficos, sociológicos, éticos, humanos etc, que levam a uma constituição docente integral, eficaz, capacitativa para que esse profissional pudesse atuar de maneira completa a formar cidadãos para a sociedade. Essa formação que

surge de maneira técnica e elementar, que evolui, mesmo que gradativamente, para uma formação significativa por meio das políticas educacionais a partir de um novo cenário político, econômico e social no país, principalmente a partir dos anos 90, período da redemocratização e das mudanças significativas em todos os aspectos da sociedade<sup>41</sup>.

As mudanças no campo educacional ocorreram com a CF/88 que coloca no Cap. II dos Direitos Sociais, no Art. 6º, que a educação é parte desses direitos (BRASIL, 2020, p. 18), bem como, no Cap. III da Educação, Cultura e do Desporto, no Art. 206, em que são colocados os princípios de ensino a serem proporcionados aos cidadãos, como: igualdade de condições de acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a valorização dos profissionais da educação, garantidos na forma da lei; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública entre outros (BRASIL, 2020, p. 187), sendo esses princípios uma demonstração da importância que se estava dando ao trabalhador docente para o novo cenário educacional.

Ainda na perspectiva das normativas, a Lei n. 9.394/96 da LDB, firmam as formulações para a organização e expansão dos cursos de formação de professores colocando às obrigações do Estado para as novas organizações.

Assim, se estabeleceu a formação em nível superior como condição para o exercício da profissão docente no país, levando a concepção de um novo profissional da educação que viesse a atender as etapas e modalidades da educação básica, sendo esse, formado nos IES para suprir a demanda da sociedade, principalmente pós-reformas educacionais. Sobre o espaço de formação, a LDB coloca que:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:  
I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; (BRASIL, 2020, p. 44).

Como frisado muitas vezes, houve diversas reconfigurações do curso de pedagogia de formação inicial de professores sobretudo, a formação inicial do professor da educação infantil, “[...] uma vez que este curso está incumbido de formar para a docência, constituído como um dos eixos dos princípios básicos da

---

41 Neste sentido, tanto as reformas educacionais quanto a formação docente passaram a ser consideradas fatores estratégicos no processo de desenvolvimento da sociedade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2021, p. 68).

formação inicial do professor” (PINHEIRO; ROMANOWSKI; 2010, p. 138). E essas reconfigurações levaram a uma formação que se constituísse integralmente no ensino superior para que se pudesse abranger os diversos níveis de conhecimentos que um professor da educação básica precisa dispor para atuar no contexto da primeira etapa da educação.

O campo de atuação do profissional da educação básica é abrangente, visto que contempla as modalidades e a gestão escolar. Logo, diante de tantas possibilidades, é preciso uma formação de um sujeito na concepção do desenvolvimento humano, formado para a elaboração dos conhecimentos, em que esse tenha condições, diante da sua realidade, da sua atuação no contexto escolar, teorizar e respaldar as suas ações para o aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas, em especial no ensino superior como estabelecido nas normativas<sup>42</sup>.

Para melhor esclarecimento, buscou-se analisar algumas características em relação a formação inicial docente que configuram uma constituição formativa a partir da formação dentro da instituição de ensino, haja vista as políticas educacionais vigentes.

#### 4.1.1 Princípios da formação inicial docente nas DCN

Após a criação das DCN para a formação docente pelo CNE, foram definidos os princípios de formação, concepção de ensino, a organização curricular e a carga horária dos cursos de formação. A partir dessa observação, destacam-se os pontos principais da análise da formação docente inicial para a educação infantil postas nas DCNs, partindo dos fundamentos dos princípios da formação no curso em nível superior.

Quadro 4 – Princípios da formação determinados pelas DCN/2002; DCN/2015; DCN/2019

<b>Diretrizes para a Formação de</b>	<b>Princípios da formação</b>
--------------------------------------	-------------------------------

42 O lócus de formação do Ensino Superior desloca-se para as Universidades e/ou Institutos de Educação (IES), tanto presencial ou na modalidade a distância (EAD) (Oliveira, 2011, p. 81). Essas mudanças são resultados das imposições normativas, exemplificando, como a LBD 9.394/96 – Arts. 62 e 63, do PNE – estratégia 1.8. – e, também, a Portaria Normativa nº9 de 2009 que Institui o Plano Nacional de Formação dos professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

<b>professores</b>	
<b>Resolução CNE/CP 01/2002</b>	<p>Art. 3o A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:</p> <p>I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;</p> <p>II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:</p> <p>a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;</p> <p>b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;</p> <p>c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;</p> <p>d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.</p> <p>III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.</p>
<b>Resolução CNE/CP 02/2015</b>	<p>§ 5o São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:</p> <p>I – a 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;</p> <p>II – a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;</p> <p>III – a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;</p> <p>IV – a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;</p> <p>V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>VI – o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;</p> <p>VII – um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;</p> <p>VIII – a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;</p> <p>IX – a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;</p> <p>X – a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;</p> <p>XI – a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações,</p>

	vivência e atualização culturais.
<b>Resolução CNE/CP 02/2019</b>	<p>Art. 7o A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:</p> <p>I – compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;</p> <p>II – reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;</p> <p>III – respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;</p> <p>IV – reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;</p> <p>V – atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;</p> <p>VI – fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;</p> <p>VII – integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;</p> <p>VIII – centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).</p> <p>IX – reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;</p> <p>X – engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;</p> <p>XI – estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;</p> <p>XII – aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;</p> <p>XIII – avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; e</p> <p>XIV – adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Dados elaborados pela autora (2023)



No que diz respeito as DCN/2002 em relação aos princípios norteadores da formação, é possível analisar que se destaca o conceito de competência para a formação docente. Neste sentido, o aspecto da competência é um critério a ser apreendido dentro do curso de formação como uma característica da constituição profissional, sendo também estabelecida em outras normativas para a formação docente. Outro aspecto importante, leva a compreensão de que a constituição docente alicerçada meramente para ações práticas – o fazer – descolado do movimento de uma formação alicerçada na teoria e prática como indissociáveis, que são a base da formação de professor. A docência é uma tarefa complexa, pois “[...] ser professor não é tarefa que qualquer um faz, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades [...]” (CUNHA, 2004, p. 41).

Espera-se, também uma formação em consonância com a atuação docente – fazer docente – em que a formação deve promover a produção de conhecimentos, bem como desenvolver habilidades, competências e valores constituídos para elevar as capacidades e interesses do licenciado no seu processo de constituição formativa.

Outro princípio da formação docente posto nas DCN/2002 é a pesquisa como critério para a formação, levando ao entendimento de que um professor pesquisador é primordial na constituição profissional. No Cap. IV – da Educação Superior, inciso III do Art. 43, é reafirmado como finalidade da educação superior:

– incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; (BRASIL, 2020, 32).

A pesquisa possibilita a investigação e uma melhor compreensão dos conhecimentos teóricos aprendidos e os da realidade escolar a que o formando é inserido. As problematizações, hipóteses e análises que surgem durante o processo de aprendizagem na formação, proporcionam ações investigativas de conhecimentos, e que podem levar o futuro professor, a apreender as dinâmicas e os sujeitos do contexto escolar. Neste processo deve-se considerar os diferentes aspectos socioeconômicos e culturais, num movimento constante de constituição da sua profissão, da sua história de e si mesmo como ser social transformador de si e do seu meio.

Gatti apresenta algumas reflexões a respeito das DCN/2002, na qual analisa que o docente que atuará na educação básica (GATTI, 2009, p. 46-47):

[..] observará alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento.

Diferentemente, nas DCN/2015 são elencados onze princípios para a formação inicial docente e que refletem as diversas normativas de outros documentos oficiais, bem como o contexto de sua elaboração, em que se propôs, depois de muitos debates no que se refere a estruturação curricular. Houve mudanças significativas no documento que buscaram uma integração entre a formação inicial e a formação continuada – uma organicidade – em que se institui um projeto de formação com identidade própria, respeitando a realidade e as necessidades de cada instituição superior.

As DCNs de 2015 para o magistério da educação básica atendem parte das demandas históricas das entidades acadêmicas do campo educacional, envolvidas com o debate sobre a formação dos profissionais da educação (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2021, p. 74).

Como um compromisso social, político e ético, o formando precisa ter a consciência da função da educação como prática social e da escola como formadora de sujeitos históricos (OLIVEIRA, 2009), para a promoção de uma sociedade democrática e justa. Isso se dará a partir de uma educação transformadora para todos os sujeitos que dela fazem parte, ou seja, considerando todas as diversidades, sem nenhum tipo de discriminação social, econômico, cultural, ética e de valores.

Esses princípios para a formação do professor que vai atuar na educação infantil, constituem num processo formativo que precisa abarcar diversos conhecimentos científicos que abrangem os fundamentos, filosóficos, sociológicos, epistemológicos, didáticos e pedagógicos, na dinâmica da teoria e prática e da interdisciplinariedade (BRASIL 2015), garantindo ao profissional da educação, uma formação de qualidade para uma educação a todas as crianças.

Formaliza-se também nessas diretrizes, a articulação da formação inicial e continuada, numa compreensão de que esse movimento é um processo de aprendizagens e equiparações dos conteúdos aprendidos nas diferentes condições

e situações em que o professor se encontrar. Uma vez que esses processos são integrativos e precisam estar associados para o desenvolvimento e constituição profissional docente.

As mudanças ocorridas para a formação do profissional da educação precisam ser atendidas nas suas especificidades quanto a valorização profissional, desde a formação inicial até a formação continuada. De modo articulado, essas formações, conjuntamente a melhores condições de trabalho, salário e plano de carreira, são o tripé evidenciados nas DCN/2015, alicerçados nas reivindicações do campo educacional e dos movimentos em defesa da formação docente e da valorização do profissional da educação (SCHEIBE; BAZZO, 2016, p. 253).

O docente habilitado carrega consigo os conhecimentos científicos adquiridos durante a sua formação inicial no ensino superior, mas também, a partir da formação continuada, e que por meio deles, em que envolvem conceitos, procedimentos, habilidades, valores, possibilitam ampliar, consolidar, igualmente, rever, ressignificar modos de compreender, de sentir e agir em relação às situações da prática docente (OLIVEIRA, 2011, p.80), Nesse processo o professor vai se caracterizando, dentro das suas particularidades, como o profissional da educação.

Nas DCN/2019 são elencados catorze princípios norteadores para a formação inicial docente com base na BNCC, sinalizando o acesso à educação a todos os sujeitos como processo de equivalência. Também frisa que a formação docente precisa estar respaldada nas competências, habilidades e técnicas, como processo formativo, em que é almejando um docente prático no que se refere a sua atuação no âmbito escolar para atender, como colocado na própria BNCC, as aprendizagens dos alunos que, da mesma forma, devem acontecer com base nas competências de aprendizagens<sup>43</sup>.

Infere-se dessa maneira, que nessas diretrizes de 2019, a necessidade do compromisso do licenciando em aprender, em se formar, para o desenvolvimento das competências e das suas habilidades e atitudes como indispensáveis para a constituição e atuação no exercício da função.

Como é evidente no parecer de 2019, as DCN têm a intenção clara de buscar coerência entre a BNCC e a formação docente. Também é expressa a preocupação com o desenvolvimento de competências nas

---

43 Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

licenciaturas, característica que estava presente nas DCN/2002 e havia sido superada nas DCN/2015 (FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 947).

Da mesma forma, preconiza diversos conhecimentos que levam a uma constituição profissional no que se compreende como um executor de atividades – prático – destituindo o docente do caráter formativo baseado nas concepções sólida e de valorização profissional proposta nas DCN/2015. Ainda sob as reflexões dos autores citados, constata-se que as DCN/2019 promovem a desvalorização e desprofissionalização docente quando orienta na formação de profissionais com “*notório saber*” (2021, p. 352).

De modo geral, os princípios norteadores, sem nenhum aprofundamento, buscam uma formação docente baseada no coletivo, na flexibilização curricular, na interdisciplinariedade, num processo avaliativo da própria formação docente para a busca de melhorias na qualidade da formação. Porém, essas diretrizes enfraquecem a ideia de uma formação integral, a noção de autonomia é pouco trabalhada no documento e também não traz uma compreensão clara da prática como componente curricular, mas supervalorizando “[...] a prática em detrimento da teoria” (RODRIGUES; SOUZA, 2023, p. 279). A consolidação da prática como componente curricular sinaliza a necessidade de materialização da especificidade dos cursos de formação de professores (FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 952.), na busca de uma formação sólida.

#### 4.1.2 Perfil do profissional da educação para a formação inicial docente nas DCN

O perfil do profissional para atuar na educação básica se encontra de maneiras diferentes nos três documentos, uma vez que para cada elaboração, levou-se em conta o contexto histórico, econômico e social. Assim, a base da formação docente e suas políticas educacionais, dentro desses aspectos, são elaboradas em uma (re)composição da hegemonia política dominante, num campo de debates teóricos acerca das possibilidades e deficiências da formação de professores, realçando a prática pedagógica e o foco numa organização de ensino em áreas específicas (PORTELINHA; BORSSOI; SBARDELOTTO, 2021, p. 103).

Os documentos não especificam um campo/nomenclatura, como perfil profissional e/ou perfil docente, contudo, a “[...] decisão a respeito de como formar

professores envolve a compreensão sobre o que são professores ou sobre o que se espera que eles sejam” (FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 949). Para a atuação na educação infantil, é entendido que, o futuro profissional da educação durante a sua formação inicial, pressupõe a aquisição de diversos fundamentos pedagógicos que o curso de formação precisa oferecer, ocorrendo por meio dos conhecimentos científicos adquiridos, sociais, culturais, valores éticos, do comprometimento com seu papel social e suas intencionalidades como sujeito da educação para, assim, poder atuar na educação básica, no contexto da educação infantil.

O egresso do Curso de Pedagogia necessita trabalhar com um repertório de informações e habilidades, composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Para a formação do licenciado em Pedagogia define-se como central, o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania (VELANGA, 2014, p. 61)

Por isso, as definições nas diretrizes buscam na formação do licenciado esse conjunto de elementos a fim de uma formação integral para poder atender as demandas educacionais da sociedade para a educação básica para a promoção de uma educação de qualidade e de acesso a todos.

Quadro 5 – Perfil do profissional determinado pelas DCN/2001; DCN/2015; DCN/2019

Diretrizes para a Formação de professores	Perfil do profissional
<b>Resolução CNE/CP 01/2002</b>	Art. 2o A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I – o ensino visando à aprendizagem do aluno; II – o acolhimento e o trato da diversidade; III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV – o aprimoramento em práticas investigativas; V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
<b>Resolução CNE/CP 02/2015</b>	Art. 7o O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades, composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade,

	contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, [...].
<b>Resolução CNE/CP 02/2019</b>	Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas [...].

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Dados elaborados pela autora (2023)

No que se refere ao perfil do profissional da educação exigidos pelas diretrizes, observou-se que nas DCN/2002, não existe um campo específico pontuando as características para um perfil profissional da educação com respeito a educação infantil, traça-se um perfil mais abrangente;

Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos (BRASIL, 2001, p. 12).

Neste sentido, delega-se ao profissional da educação, de uma forma geral, aspectos específicos para atuação em todas as etapas e modalidades da educação básica. Atribuem-se diversos objetivos de forma a organizar as atividades docentes a partir de uma constituição com ênfase em competências, habilidades e responsabilidades. Assim, é traçado um perfil do profissional da educação, homologado por meio das DCN/2002 e aprovadas pelo CNE/2002, “[...] no sentido de regulação da profissão docente, sendo estes dois documentos a forma material, a expressão objetiva desse ‘novo’ perfil que se desenha para a formação de professores para a educação básica” (FREIAS, 2002, p. 150).

Nas DCN/2015 sobre o perfil do profissional da educação para atuar no contexto da educação infantil, infere que nas formações, inicial e continuada, o docente deve ter um conjunto de elementos específicos constituídos na sua formação e que serão basilares para a consolidação da formação e da identidade docente, visto que “[...] o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência (DOURADO, 2015, p. 307).

Para a constituição da identidade docente, é essencial que ela aconteça por meio de uma formação sólida, problematizadora, crítica, humana, aprofundando aprendizagens que remetam ao campo escolar – a realidade – que é o lócus da composição profissional docente. Desta maneira:

[...] a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (DOURADO, 2015, p. 309).

Como considerado anteriormente, nas DCN/2015 teve uma valorização para uma formação com base na teoria e prática como um dos elementos fundamentais para a formação docente, entendido que os conhecimentos teóricos e práticos apreendidos se estabelecerá no exercício da sua função profissional, intrinsecamente atrelados aos valores sociais, culturais, éticos etc (BRASIL, 2015, p. 7). Mas é preciso a reflexão de que a formação docente se equipara a um dos fatores essenciais para a profissionalização e valorização da carreira desse profissional, adjacente aos eixos relativos às condições de trabalho, a remuneração e plano de carreira, como sendo um princípio fundamental da educação (BRASIL, 2015).

É de importante discutir a respeito da valorização docente, pois reflete em todos os processos de ensino que o professor atua e na qualidade da educação básica. Nas DCN/2015 é discutido a valorização dos profissionais da educação, atrelando “[...] a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho”. (BRASIL, 2015)

Nas DCN/2019, atrelada BNCC, constitui-se numa formação de um perfil profissional docente fundamentado em competências gerais e competências específicas, pautadas nos conhecimentos profissionais, na prática profissional e no engajamento profissional, com base na inserção do mercado de trabalho. Numa perspectiva de formação aligeirada, fragmentada e pragmática – planejar, criar e saber, avaliar e conduzir – deixa claro que a formação do perfil profissional da educação, a partir dessa resolução, leva em conta o movimento do saber fazer baseado nas habilidades e competências, confirmando “[...] uma concepção simplificada e tecnicista da docência, construída em uma formação aligeirada”

(FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 942). No aspecto da capacitação docente, o “[...] profissional emerge a necessidade de formar o pedagogo unitário com vistas a não fragmentar o trabalho pedagógico” (PORTELINHA, 2021, p. 229).

Infere-se assim que a constituição do profissional da educação para a atuação no contexto da educação infantil, a partir das DCN/2019, dar-se-á num processo em que o docente domine os objetos dos conhecimentos a serem transmitidos ao seu aluno, ao mesmo tempo que conduza práticas pedagógicas também baseadas nas habilidades e competências (BRASIL, 2019). Nessa ótica, o trabalho docente deverá atender a pedagogia da competência como elemento principal da sua formação, sendo essa uma pedagogia que leva a “[...] formação de um comportamento flexível visando à adaptação ao mercado de trabalho (PORTELINHA, 2021, p. 224).

Esse modelo de formação torna-se gerencialista de aspecto neotecnista – racional e eficiente – baseado na responsabilização e meritocracia em detrimento ao modelo de formação reflexivo e questionador do trabalho docente, formam-se profissionais técnicos e não uma formação crítica (AGUDO; REIS, 2020).

As DCN/2019 procuram formar um professor com perfil alinhado as normativas da BNCC, ou seja, um docente distante do caráter autônomo – sem reflexão crítica – protagonista do sujeito, direcionando para um perfil baseado na racionalidade técnica para executar tarefas. O processo do trabalho educativo<sup>44</sup> exige conhecimentos sólidos que preparam o professor para o ato educativo que vão muito além do somente realizar tarefas. Nessa perspectiva, deve-se “[...] eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis”. (SAVIANI, 2009, p. 153).

#### 4.1.3 Estrutura curricular para a formação inicial docente nas DCN

Em relação a estrutura curricular da formação docente, compreende-se como sendo um conjunto de componentes essenciais e estruturais norteadores da constituição profissional. Como os componentes científicos referentes aos

---

44 A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.(SAVIANI, 2011b, p. 6).



fundamentos históricos filosóficos, sociológicos, psicológicos, metodológicos, são oferecidos nos movimentos multidisciplinares, nas ações teóricas e práticas, distribuídos nas cargas horárias do curso de formação com o objetivo de preparar o profissional da educação para atuar nas diversas etapas e modalidades da educação básica.

No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 2001, p.33).

Os conteúdos do curso de formação proporcionam o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas, aprendizagens de conteúdos específicos nos aspectos intelectuais, físicos, éticos, morais e humanos que se complementam para que o docente, tenha o conhecimento necessário para o exercício da sua profissão no contexto da educação básica. A estrutura curricular vigente para a formação de professores tem como referência a BNCC (BRASIL, 2020, p. 43).

Quadro 6 – Estrutura curricular determinado pelas DCN/2002; DCN/2015; DCN/2019

Diretrizes para a Formação de professores	Estrutura curricular
<p><b>Resolução CNE/CP 01/2002 e 02/2002</b></p>	<p>Art. 1o A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:</p> <p>I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;</p> <p>II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;</p> <p>III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;</p> <p>IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.</p> <p>Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.</p> <p>Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1o desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.</p>

<p><b>Resolução CNE/CP 02/2015</b></p>	<p>§ 1o Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:</p> <p>I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;</p> <p>II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;</p> <p>III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;</p> <p>IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.</p> <p>§ 2o Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.</p> <p>§ 3o Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.</p> <p>§ 4o Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.</p> <p>§ 5o Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.</p> <p>§ 6o O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.</p>
<p><b>Resolução CNE/CP 02/2019</b></p>	<p>Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.</p> <p>Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:</p> <p>I – Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.</p> <p>II – Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses</p>

	<p>conteúdos.</p> <p>III – Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:</p> <p>a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e</p> <p>b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Dados elaborados pela autora (2023)

Compreendendo que as DCN são a referência legal para a estruturação curricular da formação de professores, elas instituem as normas em relação a carga e os princípios formativos dos cursos de licenciatura (FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 941). Sendo assim, elas organizam o currículo de formação com base em eixos articuladores que vão estruturar a formação docente.

Nas DCN/2002<sup>45</sup>, é estipulada uma carga horária de pelo menos 2800 horas para o curso de formação docente, sendo 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais. Essa carga horária distribuída no curso propicia ao futuro professor a aquisição de conhecimentos necessários para o exercício da sua função, na dinâmica entre teoria e prática como uma característica essencial do processo formativo. “Na formação inicial é preciso superar à histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula” (PNE, 2001).

O documento também traz a interdisciplinaridade, a formação dos conhecimentos específicos e institui a duração de 3 anos do curso para a formação do docente que atuará na etapa da educação infantil.

Essa nova configuração da formação do profissional da educação demonstra a preocupação com a qualidade do tempo que o formado passará dentro da instituição formadora e com os estágios<sup>46</sup> de campo. Ao frisar a questão da carga

45 Foi a Resolução CNE/CP 01/2001, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação, porém, foi com a Resolução CNE/CP 02/2002, que se institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior.

46 Dentro de um conjunto de aprendizagens, o estágio supervisionado permite à iniciação profissional docente. Ele deve acontecer dentro das escolas e unidades educacionais, mediante

horária definida para a formação docente, entende-se que será possível proporcionar ao aluno, os diversos conhecimentos científicos dos conteúdos que estão propostos nas diretrizes e que orientem o docente na sua atuação;

III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; (BRASIL, 2002, p. 2).

Na Resolução do CNE/CP DE 2006, foi definido o aumento da carga horária para os cursos de formação para um total de 3.200 horas, distribuídos em 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, 300 horas dedicados aos estágios supervisionados na educação infantil e ensino fundamental e 100 horas de atividades teórico-práticas (BRASIL, 2006, p.4). Estipulou-se uma carga horária de 3.200 horas para atender todas as modificações necessárias para a formação do professor.

Quanto a estruturação curricular nas DCN/2005, relacionado a formação específica docente dos anos iniciais, teve um aumento da carga horária de 2800 horas para 3200 de formação mínima. Além disso, essas diretrizes regularizaram a formação na segunda licenciatura, como também anunciaram as diretrizes para a formação inicial e continuada, de modo que possibilitem o desenvolvimento profissional docente da educação básica (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2021).

São destinadas, nas DCN/2015, pelo menos 2.200 horas para as atividades formativas estruturadas, sendo essas atividades especificadas no Art. 12 da mesma Resolução. As atividades formativas estão estabelecidas nos incisos I e II do Art. 12, no que concerne os núcleos de formação para o curso de formação inicial docente para atender as demandas sociais em concordância com os sistemas de ensino.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos,

---

atividades de observação, regência ou participação em projetos, em que por meio orientações teorias pedagógicas, possibilitará ao sujeito em formação responder às demandas colocadas pela prática pedagógica no movimento do “saber fazer”. O estágio acontece desde o primeiro ano do curso de formação docente configurando a prática pedagógica necessária ao exercício profissional (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 234).

priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino;  
III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular;  
(BRASIL, 2015, p. 9-11).

Esses núcleos formativos oportunizam, durante a formação inicial, diferentes conhecimentos no que concerne à especificidade da docência, articulando conhecimentos interdisciplinares e multidisciplinares. Soma-se a esses conhecimentos os fundamentos da educação, os princípios da formação, os conhecimentos dos processos de desenvolvimento dos diferentes sujeitos que fazem parte da educação básica. Para que o profissional da educação tenha condições para educar, investigar, pesquisar, participar de todo o movimento escolar, bem como oportunizam uma formação levando em conta as prioridades e objetivos do projeto educativo (HONÓRIO *et al.*, 2017).

As DCN/2015 buscam firmar a docência como parte fundante da ação docente a partir da formação inicial, em que se engloba os conhecimentos, habilidades, compromisso dentro de um processo dinâmico e contínuo do processo formativo. As normativas avançam também no que se refere a “[...] inclusão de pautas que dizem respeito à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e à inserção de questões socioambientais, éticas, relativas à diversidade e equidade” (FERREIRA; CORTELA, 2023, p.9).

Destaca-se na estrutura curricular das DCN/2015 o movimento entre teoria e prática e o estágio supervisionado como basilares no desenvolvimento docente, em que ambos fornecem os conhecimentos necessários e são intrinsecamente conectados com a prática e as ações do licenciado, em especial o estágio supervisionado<sup>47</sup>. A dinâmica do estágio supervisionado se concretiza em todas as etapas da educação básica e possibilita ao docente em formação inicial de compreender as dinâmicas do contexto escolar numa via de mão dupla entre escola e instituição superior.

Para a última análise proposta, das DCN/2019, ficou compreendido que elas foram elaboradas a fim de substituírem as DCN/2015 que não foram implementadas, mesmo essas estando dentro do prazo. Nessa conjuntura, em relação a estrutura curricular, as novas diretrizes buscam formar o professor com base nas

---

<sup>47</sup> Os estágios se realizam na educação infantil, educação de jovens e adultos, ensino fundamental, ensino médio, alfabetização e gestão escolar. A proposição é de possibilidade para aproximar o aluno da realidade educacional, da escola, da área de atuação, da prática docente, ultrapassando a observação da prática para a reflexão da realidade, bem como possibilita aprender a planejar suas atividades docentes (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010, p. 140).

competências e na atuação prática, embasadas na BNCC. A elaboração da carga horária das DCN/2019 difere em diversos pontos das DCN anteriores. Atualmente, ainda constituem motivo de muitos debates na busca da sua revogação da resolução por parte de diversas entidades e associações ligadas à educação<sup>48</sup>.

A carga horária para a formação docente dispõe um total de 3.200 horas para a formação, em que “[...] devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação” (BRASIL, 2019, p.5), sendo 3.200 horas distribuídas em três cursos sendo: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2019, p. 8).

As diretrizes contemplam três perspectivas formativas de professores para atuação na educação básica, da mesma forma que constam nas DCN/2015, tendo elas diferenças em relação as distribuições da carga horária referente ao curso de graduação em nível superior, curso de formação pedagógica para graduados não licenciados – os chamados bacharéis – e cursos de segunda licenciatura. Cabe às instituições de ensino superior, definirem nos seus projetos, como se dará o desenvolvimento da formação inicial docente para a educação básica, em articulação às políticas de valorização do profissional da educação, levando em conta que essa formação deve se constituir, preferencialmente, na modalidade presencial.

O curso de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior conta com carga horária mínima de 3.200 horas, em que é determinado “[...] o momento do curso em que os conhecimentos e conteúdos devem ser trabalhados” (PORTELINHA, 2021, p. 231). Na divisão da carga hora ficou especificado ao grupo I 800 horas que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e ao grupo II se estabelece 1.600 horas para as aprendizagens dos conteúdos específicos das áreas, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC.

A esse grupo, em particular, compete uma formação docente multidisciplinar da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Formação docente

---

48 Registre-se que a legalidade da Nota Técnica do CNE de julho de 2022, foi questionada pela ANFOPE; ForumDir; ANPED; ENDIPE; FORPPED e, ainda, o Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia do estado do Paraná, além de outros coletivos de docentes e estudiosos sobre o tema confirmam sua unidade pela revogação da Resolução CNE/CP no 2/2019 (RODRIGUES; SOUZA, 2023, p. 282). Sobre “Nota Técnica do PNE” ver Nota Técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP Nº 2, 20 dezembro de 2019.

dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Desta forma, compreende-se que o caminho percorrido pelo licenciado no curso de Pedagogia direciona a incorporação da formação para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, conjuntamente a gestão e que, a partir de uma nova diretriz em discussão com o PNE, poderiam ser cursos distintos (PORTELINHA, 2021).

A respeito da formação inicial docente para atuar na Educação Infantil, as 1.600 horas devem contemplar:

- I – as especificidades das escolas de Educação Infantil – creche ou pré-escola – seus modos de organização, gestão e rotinas;
- II – as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escola;
- III – os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular:
  - a) o Eu, o Outro e o Nós;
  - b) corpo, gestos e movimentos;
  - c) escuta, fala, pensamento e imaginação;
  - d) traços, sons, cores e formas; e
  - e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
- IV – a revisão das áreas e componentes previstos pela BNCC-Educação Básica como um todo, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e
- V – as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 8).

Ao professor cabe adquirir diversos conhecimentos relacionados aos sujeitos da educação infantil, num processo de respeito às necessidades, capacidades e as especificidades de cada um para a promoção do desenvolvimento integral do aluno. É preciso também uma formação docente que compreenda toda a conjuntura do lócus que envolve o processo de aprendizagens dessa etapa da educação básica. Logo, para atender às crianças da educação infantil, exigem-se saberes específicos no processo formativo daqueles que atuam na docência. E, com base nessa demanda, o alinhamento com as diretrizes da BNCC, exigem também do licenciado, um repertório de conhecimentos pedagógicos para atender a educação infantil, que priorizem aprendizagens em contextos em que a criança efetive “[...] um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a

resolvê-los, para construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37)

Para o grupo III, ficou estabelecido 800 horas a serem direcionadas a prática pedagógica que concerne: 400 horas para estágio supervisionado e 400 horas para as práticas dos componentes curriculares dos grupos I e II.

Vincula-se a esses grupos o “[...] aproveitamento de formação e de experiências anteriores desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades” (BRASIL, 2019, p. 5), tal qual estabelecido pelo Art. 61 da LBD, como uma complementação da formação dentro da carga horária mínima da formação.

Essa estrutura curricular para a formação inicial de professores resultou em diversas críticas, pois depreende uma formação meramente técnica, em que bastaria a prática para a construção do saber docente por meio da aplicação das diretrizes da BNCC. Assim, cabe uma adequação do curso de formação aos currículos das redes de ensino que tem como base também a BNCC (RODRIGUES; SOUZA, 2023).

A inserção da Educação Infantil como primeira etapa de ensino exigiu a adequação da formação docente de forma a atender essa faixa etária. A busca por uma constituição sólida e integral, levou a criação de novas políticas educacionais para a formação docente, como as DCN/2002, as DCN/2015 e as DCN/2019, a exemplo, em que estabelecem processos formativos baseados em princípios característicos da formação docente.

Observa-se, a partir das análises, que existem diferentes características postas nas diretrizes para a constituição do profissional da educação para atuar no contexto escolar, dentro de todas as etapas de ensino. Compreende-se que para a elaboração dessas normativas, levou em conta, principalmente os contextos políticos, econômicos e sociais, na busca de atender as demandas concernentes as políticas educacionais e que são estruturadas pelo sistema econômico do país.

A reformulação das primeiras diretrizes para a formação resultou em diversas mudanças para a formação dos professores da educação básica. As DCN/2002 trouxeram especificidades para o curso de formação inicial de professores em relação aos cursos de formação anteriores, principalmente no que se refere a superação da divisão da concepção pedagógica da formação de licenciatura, existente com a formação 3+1. Isso “[...] representou um avanço importante ao estabelecer uma configuração específica aos cursos de licenciatura, distinguindo-os



dos cursos de bacharelado” (SCHEIBE; BAZZO, 2016, p. 248). Outro ponto a destacar nessas diretrizes e elencando diversas vezes no documento, é o princípio formativo com base na competência; no decorrer de todo o documento, “[...] a questão do desenvolvimento de competências é tratada como ponto central da formação de professores” (FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 943).

Uma formação com base nas competências, requer um docente habilitado para o saber fazer, em que ele vai desenvolver o papel de introduzir no seu aluno os conhecimentos desenvolvidos durante a sua formação.

Existem alguns pontos favoráveis que orientam a formação inicial docente nessas diretrizes que concerne a valorização da prática pedagógica, a garantia de uma formação integral e interdisciplinar e a articulação da formação docente com a realidade escolar. Sendo assim, o documento objetiva:

[...] à formação docente com ênfase em competências profissionais; traz aos cursos de licenciatura identidade, integralidade e terminalidade próprias; valorização da prática, articulando-a com o restante do curso, distinguindo-a do estágio curricular supervisionado obrigatório, tornando-a presente desde o início do curso e permeando toda a formação do professor (BRASIL, 2001).

Depreende-se que as DCN estabelecem princípios relevantes para a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica surgem para se pensar, organizar e estruturar os cursos de formação de professores (METZNER; DRIGO, 2021, p. 991). Logo, na elaboração das DCN/2015, que ocorreram em um contexto de debate democrático no âmbito educacional<sup>49</sup>, buscou formar o docente na concepção da ação docente intrinsecamente ligada a sua formação inicial, a partir de uma constituição baseada no processo de valorização e no processo emancipatório e permanente de educação.

Esta regulamentação fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos/as professores/as para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência, que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão socio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação (SCHEIBE, 2020, p. 296-287).

Assim, há a compreensão da especificidade do trabalho do professor, no que se refere a concepção da práxis como articulação entre teoria e prática, em que se

---

49 No novo texto, contemplou-se as concepções historicamente defendidas pelas entidades educacionais, por meio de amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica (GONÇALVES; MOTA, ANADON, 2020, p. 364).

leva em consideração as diferentes realidades escolares da educação básica que se pretende atuar (BRASIL, 2015).

Essas diretrizes buscam constituir um perfil docente a possuir um compilado de informações e habilidades, articuladas com a teoria e prática, resultantes processo formativo na instituição superior e que se consolidará no exercício da sua função. Busca-se uma formação sólida, baseada na valorização profissional docente na sua formação inicial e continuada, com ampliação da carga horária e na acepção de uma formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015). Todo esse repertório possibilita ao docente recém-formado, atuar no contexto da Educação Infantil, visto que sua formação propiciou os conhecimentos dos processos e desenvolvimentos das crianças, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial (BRASIL, 2015), desenvolvimentos esses também elencados nos objetivos<sup>50</sup> das DCNEI para a prática pedagógica do professor da educação infantil.

Finalizando a análise das DCN para a formação inicial docente, compreende uma mudança significativa das diretrizes de 2019 em desfavor das DCN/2015 que não pode ser implementada, avaliada e conferida quanto a sua validação positiva, por conta da rápida elaboração e adequação das DCN/2019 em consonância com as normativas recém-criadas para a nova organização da Educação Básica nacional, a BNCC. Surgidas num contexto de governabilidade neoliberal e antidemocrático, as novas diretrizes para a formação inicial docente são elaboradas por meio de políticas educacionais a fim de atender as demandas do mercado de trabalho como já conhecido nesta escrita. Destarte que:

[...] o caráter pragmático e utilitarista da formação proposta, orientados por relações privatistas no âmbito do executivo, na medida em que o projeto de formação/profissionalização em curso, se reduz a uma dimensão técnico-instrumental, inclusive, indicando um alinhamento das políticas de formação de professores à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (RODRIGUES; SOUZA, 2023, p. 272).

Nessa ótica, as DCN/2019, que forma o profissional da educação a partir de três características de formação estabelecidas no documento, busca o caráter praticista, alinhado a BNCC, e assume a ideia de competência que está nos dois

---

<sup>50</sup> No que se refere a organização do Espaço, Tempo e Materiais, as DCNEI colocam dentre diversos objetivos para as práticas pedagógicas na educação infantil a “indissociabilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural” (BRASIL – DCNEI, 2010, p.19).

documentos (FERREIRA; CORTELA, 2023, p. 9)). Compreende-se assim que como ponto central de todas as formações, as diretrizes prezam pela licenciatura baseada nas competências, bem como nas habilidades e responsabilidade docente em todo o desenvolvimento das práticas pedagógicas durante a sua atuação.

Para o licenciado iniciando sua atuação na educação infantil, requer uma formação multidisciplinar, em que se preconiza, a partir da carga horária disposta nas diretrizes, uma formação integrada nas dimensões das competências profissionais docentes sendo: o conhecimento, a prática e o engajamento profissionais; a contemplar: “V – as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades e serem constituídas pelo estudante da Educação Básica” (BRASIL, 2019, p.8). Nesse quadro, alicerçadas com as competências gerais da BNCC. as DCN/2019 instituem que o “licenciando deverá desenvolver as competências gerais docentes.

A constituição inicial docente dos cursos superiores requer a preparação do profissional da educação para atuarem na Educação básica, respaldado na concepção técnico profissional, uma vez que subestima as pesquisas intelectuais nacionais que mostram a fragilidade desse modelo de formação (RODRIGUES; SOUZA, 2023, p. 276). E assim, a partir de disputas e conflito de interesses as políticas para formação docente mostram-se descaracterizadas, distante de formar um profissional que tenha domínio do conteúdo e da forma no processo de ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados ao longo da pesquisa, compreendeu-se que foi possível responder as indagações iniciais para a proposição de como estão estabelecidas nas diretrizes nacionais para a formação inicial docente para atuação na educação infantil. Por meio dos objetivos propostos foi possível analisar as influências do neoliberalismo nas reformas educacionais a partir dos anos de 1990. Essas influências incluem a redefinição do papel do Estado e as reformas educacionais, igualmente buscavam direcionar o processo de ensino para uma formação voltada para atender as demandas do mercado de trabalho, em que se propunha um sistema educacional para qualificar melhor as pessoas para um mundo mais competitivo e alinhado com o mercado. Mesmo que velado, essas influências começaram com a reestruturação das etapas de ensino, que incluem a educação infantil como parte obrigatória da educação básica.

Os organismos internacionais direcionam a educação conforme os interesses e princípios neoliberais, oferecendo financiamentos para as reformas educacionais. Com isso, visam atender às exigências do setor econômico e social, transformando a educação em um instrumento para beneficiar a economia do país, alinhando-se aos princípios de eficiência e eficácia na educação. A partir desse movimento advindo das novas políticas econômicas e sociais a partir dos anos 1990, houve mudanças no atendimento a criança no que se refere ao ensino escolar.

Foi possível compreender nos documentos oficiais, o percurso percorrido nas políticas educacionais como a CF/ 88, o ECA, a LDB, o PNE, o RCNEI e as DCNEI, que formalizam o direito da criança de zero a 5 anos de idade à educação, referenciado primeiramente na CF/88, em que cabe ao Estado a promoção de políticas educacionais para garantir o acesso e a permanência da criança pequena na escola, para o desenvolvimento e aprendizagens a partir das práticas do cuidar e educar.

Essas novas determinações propiciaram uma nova forma de olhar para o sujeito da primeira etapa da educação. Assim, as novas concepções de criança influenciaram o desenvolvimento de novas políticas educacionais para a educação infantil, ao reconhecerem a criança como um sujeito social e histórico, dotado de singularidade e capaz de sentir, pensar e interagir com o mundo de forma própria.

A formação inicial do licenciado em Pedagogia para atuação na Educação Infantil é regida pelas demandas sociais e econômicas, e que estas são determinadas por seu período histórico, em que se exige a necessidade de atualizações para formar o profissional da educação, cada vez mais aptos e em consonância com as vigentes necessidades que a sociedade possui em cada contexto político, econômico, histórico e social.

A formação docente no ensino superior têm diversas implicações para a qualidade das práticas pedagógicas na educação infantil, tais como: uma base sólida de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, permitindo-lhes compreender as especificidades do desenvolvimento infantil, as teorias educacionais e práticas pedagógicas mais adequadas na promoção da aprendizagem da criança; reflexão crítica sobre a prática pedagógica, levando o professor a analisar e aprimorar suas estratégias de ensino, bem como a compreender a importância do seu papel social na formação integral da criança; o desenvolvimento de competências profissionais, as quais capacitam o docente para atuar, a partir dos conhecimentos científicos, de forma ética, sensível, afetiva e estética, promovendo uma educação de qualidade; dinâmica da articulação entre teoria e prática, possibilitando ao licenciado, compreender como desenvolver os conhecimentos adquiridos durante a sua formação inicial, de forma efetiva no contexto da educação infantil, no movimento da práxis que é basilar na ação da docência entre outros.

Reconhece-se que as DCN estabelecem princípios relevantes para a formação inicial docente para atuação da Educação Básica e surgiram para se pensar, organizar e estruturar os cursos de formação. Logo, a partir das análises nas DCN, evidenciou diferentes características estabelecidas nas diretrizes, a considerar, principalmente, o contexto político e econômico em que as normativas foram elaboradas e efetivadas. As DCN/2002 trouxeram especificidades para o curso de formação inicial docente em relação aos cursos de formação anteriores, também traz a pesquisa como um critério para a formação, visto que essa possibilita mais a investigação e a compreensão dos conhecimentos teóricos educacionais aprendidos, tanto nos IES como no contexto escolar durante a formação do licenciado. Outro ponto a destacar é o princípio formativo com base nas competências, as quais resultavam em uma formação direcionada para a prática docente, na dinâmica de uma formação técnica.

No que concerne as DCN/2006 trouxeram mudanças significativas para os cursos de licenciatura em pedagogia, uma vez que elas definiram princípios e condições para a formação inicial docente para atuarem nas diversas áreas da educação básica. Trazem a docência como base da formação, amplia-se a formação e o papel professor/pedagogo, bem como amplia as áreas de formação como a gestão escolar, educação especial, educação a distância, orientação e planejamento educacional entre outros, o que permitiu a instrução do profissional da educação a atuar em diferentes âmbitos educacionais. As diretrizes de 2006 também extinguem as habilitações do curso de pedagogia, pois a partir dessa Resolução forma-se o professor/pedagogo para a área da gestão como supracitado.

As DCN/2015, elaboradas democraticamente, reforçam a importância da formação docente para educação básica como compromisso do Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída com bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as DCNEB. Na elaboração das DCN/2015, buscam formar o docente na concepção da ação docente intrinsecamente ligada a sua formação inicial, a partir de uma constituição baseada no processo de valorização e no processo emancipatório e permanente de educação. Elas também buscam a docência como parte fundante da ação docente a partir da formação inicial, em que se engloba os conhecimentos, habilidades, e compromisso dentro de um processo dinâmico e contínuo do processo formativo, em que se enfatiza a concepção da verdadeira práxis como articulação da teoria e prática com vistas a transformação.

Diante de uma elaboração aligeirada, as DCN/2019 trazem mudanças significativas para os cursos de formação inicial de professores, em relação as DCN anteriores. Elas estabelecem as competências como componente essencial da formação e atuação de docente. Tendo como base para a sua elaboração a BNCC, as DCN/2019 formam o profissional da educação de caráter exclusivamente prático, um mero aplicador de tarefas. Logo, a formação docente precisa estar apoiada nas competências, habilidades e técnicas para uma atuação visando atender, como colocado na própria BNCC, as aprendizagens dos alunos que também são baseadas nas competências de aprendizagens.

Levando em conta o governo em exercício no período da elaboração das DCN/2019, com uma agenda governamental neoliberal, conservadora e amparado na racionalidade tecnicista para o desenvolvimento da sociedade, é de se

compreender os retrocessos para a formação docente, em que se busca formar o professor alicerçado na ação do notório saber, descaracterizando e desvalorizando a profissão docente, a qual deve ser respaldada no caráter reflexivo, questionador, autônomo – protagonista na sua profissão, ou seja, como está estabelecido nas DCN/2015 que também propunham para a formação inicial docente, uma organicidade, em que se institui um projeto de formação com identidade própria, sólida e de valorização, considerando a sua importância no sistema educacional; e é por isso que ainda há uma luta em curso, por parte das entidades educacionais, universidades e faculdades, que busca a revogação das DCN/2019 que estão em vigor, dado o grande prejuízo a causar no campo educacional como um todo. Vale ressaltar também que o prazo de implementação das DCN/2019 é até dezembro de 2024, pois ainda existe uma resistência dos cursos de pedagogia em implementar essas diretrizes, uma vez que elas eram para ser implementada em 2023 e, por conta da resistência das associações como ANFOPE, ANPED, ForumDir etc, conseguiram a prorrogação do prazo, mas a luta continua pela revogação desse documento.

## REFERÊNCIAS

AGUDO, Marcela de Moraes; REIS, Marília Freitas de Campos Tozinini. O curso de pedagogia, sua constituição e os desafios para pensar sua identidade profissional. **Filosofia e Educação**, v. 12, n. 1, 2020.

ANDERY, Maria Amália; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. P.; RUBANO, D. R.; MOROZ, M.; PEREIRA, M. E.; GIOIA, S. C.; GIANFALDONI, M.; SAVIOLI, M. R.; ZANOTTO, M. I. **Para compreender a ciência**. – Rio de Janeiro : Espaço e Tempo ; São Paulo : EDUC., 1988. p. 402-434.

ANAV, Roberto Vital. **O retorno de Karl Marx**: a redescoberta de Marx no século XXI. – São Paulo: Serpente; Fundação Perseu Abramo, 2017. 248 p.

AZEVEDO, Janete Maria de Lins. **A Educação como política pública**. – 3a. ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2004. 97 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo: vol. 56).

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. – 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ARAÚJO, Vinícius de Carvalho. A conceituação de governabilidade e governança, da sua relação entre si e com o conjunto da reforma do Estado e do seu aparelho. – Brasília: ENAP, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOECHAT, Andréia Moreira da Fonseca; TONIN, Julyerme Matheus; ALVES, Yony Brugnolo; PRADO, Paulo. **Políticas públicas e sociais**. Paraná: Unicesumar. Reimpressão revista e atualizada, Maringá – PR, 2014. 143 p.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 15, n. 3, 2014.

BITENCOURT, Caroline Müller; RECK, Janriê Rodrigues. Políticas públicas de Governo e de Estado – uma distinção pouco complexa: necessidade de diferenciação entre modelos decisórios, arranjos institucionais e objetivos de políticas públicas de Governo e Estado. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, v. 12, n. 3, p. 631-667, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, mar. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28, de 02 de outubro de 2001. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de



Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p.31, jan. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, P.31, jan. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 09 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. / MEC/SEB – Brasília. DF, 2006, v.I; il.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006.

BRASIL. Portaria Normativa No 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 9, 01 jul. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1 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.. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 13, 02 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 42, 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 14, de 10 jul. 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, P.57, 27 out. 2020.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

BRASIL. **Constituição Federal**. / [organização Editoria Jurídica da Editora Manole]. - 12. ed. Barueri [SP] : Manole, 2020.

BUCHWITZ, Tania Maria de Almeida. **Pedagogias da infância**: cotidiano e práticas educativas [recurso eletrônico] / – São Paulo, SP : Cengage, 2016.

CAETANO, Maria Raquel. Neoliberalismo, gerencialismo e educação: o projeto do empresariado para a América Latina. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 01-19, 2023.

CAMARGO, Daiana. **Um olhar sobre o educador da infância**: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

CALDAS, Janete de Fátima Ferreira; PERREIRA, Soeli Terezinha. Políticas de educação infantil no Brasil: Descontinuidades e retrocessos. *In*: FOLTRAN, Elenice Parise; RODRIGUES, Marli de Fátima (Org.). **Efeito Bolsonaro na educação**: análise crítica. [Livro eletrônico]. Ponta Grossa: ZH4, 2023 (p. 100-128).

CELLARD, André. A análise documental. *In* JEAN, Poupart (Orgs.). A **pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2008 (p. 295-316).

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, v.23, n.80, 2002. p. 326-345.

CIAPPINA, Thamires. **Política e gestão da educação em tempo integral**: a participação da Fundação Itaú Social (2018 a 2019). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2019.

CLARO, Ana Lúcia de Araújo. **Formação continuada e a constituição da identidade profissional do pedagogo escolar**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. *In*: ROMANOWSKI, Joana Paulin. MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sergio Rogerio **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Ética em Pesquisa Científica**: conceitos e finalidades. São Paulo. UNESP, 2014.

DOMINGUES, Thaianne de Góis. **Conhecimentos Docentes**: A Educação Profissional e Tecnológica em Questão. Editora Appris, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299-324, 2015.

DRABACH, Nadia Pedrotti. Gestão da Educação Pública brasileira: uma perspectiva histórica. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE e I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 2709-2724.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e Docência: aprendendo a profissão** (2ª edição). 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2009. 180p.

FERREIRA, Luiz Gustavo; CORTELA, Beatriz Salemme Correa. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. **Revista Espaço e Currículo**, (Ahead of Print), p. 1-19, Ano: 2023. ISSN 1983-1579.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, 13(25), 155–168. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.961>; 2019.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolfo; DE OLIVEIRA, Breyner Ricardo; COELHO, Jianne Inês Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In. LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. – São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, 33(119), 379–404. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em 1 nov 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 24, p. 511-528, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina (coord) e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009, 294 p.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

GRUMICHÉ, Mônica Cristina Dutra. **Da ideia de infância em Jean-Jacques Rousseau ou do “sono da razão”**. 2012. 165f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2012.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves; LOPES, Maria do Socorro Leal; LEAL, Francisca Lurdes Santos; HONÓRIO, Tereza Cristina Torres; SANTOS, Vilmar Aires dos. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736–1755, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532.

HEBERTZ, Dirce Hechler. **Práticas Pedagógicas em Educação Infantil**: princípios e propostas, o que não pode faltar? 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KONDER, Leandro. Marx: vida e obra. São Paulo: **Paz e Terra**, 1999. (Coleção Vida e obra).

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, Antonio Bosco; PRADO, Jeovandir Campos; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, v. 25, p. 1-13, 2011.

LIMA, Edina Alves de; SILVA, Hellen Naiara da. **Formação do licenciado em pedagogia para a atuação no contexto da Educação Infantil a partir da análise do PPC**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa – PR, 2021.

LOUREIRO, Bráulio Roberto C. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. **Revista on line de educação e ciências humanas: Espaço de interlocução em ciências humanas**, n. 11, 2010.

MALDONADO, Luciene. **Formação docente**: do debate da inovação às mudanças paradigmáticas no contexto dos paradigmas educacionais vigentes. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MALINOSKI, Sabrina. **Professor por escolha?** : um estudo sobre como os estudantes licenciados constroem sua carreira docente. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MANAF, Marcos Aurélio; DE PAULA, Verônica Angélica Freitas. Terceiro setor e terceira via como mecanismos do desenvolvimento sustentável. **Revista Paradigma**, n. 17, 2004.

MARTINIAK, Vera Lucia; KUBASKI, Luciana; CRUZ, Eliane, Travençoli Parise. Formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. In: Susana Soares Tozetto. (Org.). Formação de professores: referenciais teóricos e metodológicos internacionais. 1ed. Curitiba: **Intersaberes**, 2021, v. 1, p. 365-396..

MELO, Glória Maria Leitão de Souza; BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida; MOTA, Marinalva da Silva (orgs). **Ser criança:** repensando o lugar da criança na educação infantil. – Campina Grande: EDUEPB, 2009. 142 p. : Il.

MENDONÇA, Camila Tecla Morteau. **O Estado do Conhecimento na Educação Superior a Distância e a Intervenção dos Organismos Internacionais nas Políticas Públicas (2001 a 2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2016.

MERTZIG, Patrícia Lakchmi Leite; MENDONÇA, Camila Tecla Morteau; COSTA, Maria Luisa Furlan. Políticas públicas para a educação no Brasil: do terceiro setor ao processo de privatização do ensino superior. **EccoS–Revista Científica**, n. 59, p. 10781, 2021.

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. Avanços e retrocessos em relação às DCN para formação de professores. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 988-1013, 2021.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012. 246p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo – Xamã, 2005. 312 p.

NETTO, José Paulo. **Economia política:** uma introdução crítica. – São Paulo : Cortez, 2006. – (Biblioteca básica de serviço social; v. 1).

NETTO, José Paulo. **Karl Marx:** uma biografia. [Livro eletrônico]. – 1. ed. – São Paulo : Boitempo, 2020.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia (org.). A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. **Educação infantil:** cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, – (Coleção educação contemporânea), p. 13-32.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIBÂNEO, José Carlos. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 8, n. 3, p. 597-612, 1998.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 237-251, 2009.

OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de. **Formando-se professor(a) da educação infantil: a escola com contexto**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

OLIVEIRA, Sônia Mara de; ARAUJO, Fátima Maria Leitão. Formação de professores na legislação brasileira: dos avanços à escalada para o retrocesso. *In*: RIBEIRO, Luís Távora Furtado (orgs.). **Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários** [recurso eletrônico] / – Fortaleza: EdUECE, 2021. 477 p.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. As influências dos Organismos Internacionais nas Políticas desenvolvidas no sistema educacional brasileiro e no Estado do Paraná. **Educere et Educare**, Vol.. 15, N.35, abr./jun. 2020.

PELOSO, Franciele Clara; UJIIE, Nájela Tavares. Formação inicial de professores para a Educação Infantil do Campo: atenção à diversidade e um olhar comprometido com as infâncias. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 9, n. 2, p. 91-97, 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. 352 p.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Curso de Pedagogia: Formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 136-151, 2010.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. – 18. ed. – São Paulo : Cortez, 2001.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; BORSSOI, Berenice Lurdes; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais N. 02 DE 2019: a possível dissolução do curso de Pedagogia. **Revista Formação em Movimento**, v. 3, n. 5, p. 92-113, 2021.

RODRIGUES, Marli de Fátima; SOUSA, Rodrigo Diego de. Formação de professores no Brasil: alinhamento das políticas curriculares à BNCC. *In*: FOLTRAN, Elenice Parise; RODRIGUES, Marli de Fátima (Orgs.). **Efeito**

**Bolsonaro na educação: análise crítica.** [Livro eletrônico]. Ponta Grossa: ZH4, 2023 (p. 270-285).

SANTANA, Anthony Fábio Torres. **Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Robinson dos; ANDRIOLI, Antônio Inácio. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 1, n. 35, p. 5-19, 2005.

SANTOS, Tatiana Fruscalso dos. A escola de educação básica e a formação inicial em pedagogia: um estudo de caso. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p. 127–140, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

Saviani, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. rev. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011a. - (Coleção memória da educação).

Saviani, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011b. — (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCALCON, Suze. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 02, p. 489-521, 2008.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 220-238, 1999.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, 2016.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: políticas em construção, concepções em disputa. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização.** [Meio eletrônico] – Brasília: Anpae, 2020 (p. 281-294).

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da; PERRUDE, Marleide Rodrigues. Atuação do pedagogo em espaços não-formais: algumas reflexões. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL**, v. 1, n. 4, p. 46-56, 2013.

SILVA, Dayse Centourion da; SANTOS, Patrícia Pato dos. A escola pública no contexto das transformações da sociedade contemporânea. *In*: X SEMINÁRIO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE CENTRO OESTE, 2018, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: SEMED, 2018. p. 1-10.

SILVEIRA, Carla tatiana Moreira do Amaral. **Saberes e fazeres docentes na educação infantil**: tempos formativos e a constituição da docência. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

VELANGA, Carmen Tereza. Repensando o Currículo de Professores na perspectiva dos estudos culturais do pensamento freiriano. *In*: **Formação docente na universidade em interface com a educação básica**: ultrapassar limites, criar possibilidades. PACÍFICO, Juracy Machado; BUENO, José Lucas Pedreira; SOUZA, Ana Maria de Lima (Orgs.). – 1. ed. – Florianópolis : Pandion, 2014. 200 p.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A educação infantil e o plano nacional de educação: as propostas da CONAE 2010. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 4 fev 2024.

UJIE, Najela Tavares. Educação, criança e infância no contexto das ciências sociais. **Guairacá-Revista de Filosofia**, v. 25, n. 1, 2009.