

## REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

### *CURRICULAR REFORMS IN BRAZIL AND THE CHALLENGES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHER TRAINING*

**Aline Pires Costa<sup>1</sup>**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS*

**Maria Fernanda Paci Hirata Shimada<sup>2</sup>**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS*

**Paulo Fioravante Giareta<sup>3</sup>**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS*

#### RESUMO

O presente trabalho tem por objeto a reformas curriculares no Brasil e a formação de professores para atuar na etapa da Educação Infantil. Responde pelo objetivo de analisar as conquistas legais e teóricas para a formação de professores da Educação Infantil no contexto do reformismo curricular em curso no Brasil desde a década de 1990. Busca responder ao problema dos desafios da estruturação das políticas de formação de professores no Brasil no contexto da implementação da agenda político-econômica neoliberal. Metodologicamente a pesquisa se estrutura como um exercício analítico-crítico, com aporte da análise documental. A pesquisa indica para conquistas legais, no contexto do processo de redemocratização brasileira, para a etapa da Educação Infantil e para a formação dos professores para atuar nesta etapa, mas profundamente disciplinada pelos interesses do agenciamento político-econômico neoliberal do estado brasileiro.

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

#### ABSTRACT

This paper focuses on curricular reforms in Brazil and teacher training for early childhood education. It aims to analyze the legal and theoretical achievements in early childhood education teacher training in the context of the curricular reform that has been underway in Brazil since the 1990s. It seeks to address the

---

<sup>1</sup> Mestre Em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas. Membro do Grupo de Estudo Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-3175-4579>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1304454907661329>. E-mail: [aline.0727@hotmail.com](mailto:aline.0727@hotmail.com).

<sup>2</sup> Mestre Em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). Professora vinculada à ETEC Sebastiana Augusta de Moraes de Andradina. Membro do Grupo de Estudo Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4043-786X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2381836662942084>. E-mail: [mferpaci@yahoo.com.br](mailto:mferpaci@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9498442577281002>. E-mail: [pfgiareta27@yahoo.com.br](mailto:pfgiareta27@yahoo.com.br)

challenges of structuring teacher training policies in Brazil in the context of the implementation of the neoliberal political-economic agenda. Methodologically, the research is structured as an analytical-critical exercise, with the contribution of documentary analysis. The research points to legal achievements, in the context of the Brazilian redemocratization process, for the Early Childhood Education stage and for the training of teachers to work in this stage, but deeply disciplined by the interests of the neoliberal political-economic agency of the Brazilian state.

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

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objeto las reformas curriculares en Brasil y la formación de profesores para la etapa de Educación Infantil. Su objetivo es analizar los logros legales y teóricos para la formación de profesores de Educación Infantil en el contexto de la reforma curricular en curso en Brasil desde la década de 1990. Busca responder al problema de los retos que plantea la estructuración de las políticas de formación de docentes en Brasil en el contexto de la implementación de la agenda político-económica neoliberal. Metodológicamente, la investigación se estructura como un ejercicio analítico-crítico, con el aporte del análisis documental. La investigación señala los logros legales, en el contexto del proceso de redemocratización brasileña, para la etapa de la Educación Infantil y para la formación de los profesores que actúan en esta etapa, pero profundamente disciplinada por los intereses de la agencia político-económica neoliberal del Estado brasileño.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Políticas Curriculares; Formación de Profesores.

## INTRODUÇÃO

O processo de redemocratização brasileira, na década de 1980, formalizado na Constituição Federal de 1988, para o campo da educação, passou a conferir centralidade para a Educação Infantil. Passou-se a compreender e organizar um sistema de ensino que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Contudo, convém reconhecer que esta conquista se dá em um processo de profunda contradição, já que os ganhos concretos desta etapa da educação básica precisam ser disputados, legal e orçamentariamente, com o disciplinamento político-econômico demandado ao Estado brasileiro que, ainda em 1989, apenas um ano pós promulgação da carta constitucional de 1988, figura signatário da denominada agenda política neoliberal. Formalizada pelo proclamado Consenso de Washington.

A adoção das políticas neoliberais se expressa como agenda político-econômica face a aguda e estrutural crise do capitalismo de final de século XX. O esgotamento do modelo econômico liberal exige respostas-reformas, contudo, a racionalidade do capital não visualiza transformações profundas do sistema, mas um conjunto de reformas que embora indiquem mudanças, na prática consiga conservar o modelo. Nesse aspecto a agenda político-econômica neoliberal responde por uma lógica profundamente conservadora.

O esforço pela conservação dessa lógica exige do Estado neoliberal um aprofundamento radical da lógica de mercado em que os ganhos legais, portanto, formais, também aqueles para a

educação, se efetivem a partir de matrizes de redução de custos. Razão pela qual Giaretta, Lima e Pereira (2022, p. 742), reconhece esta agenda como “[...] expressão atual e modernizada do liberalismo econômico, portanto, como expressão radicalizada da agenda político-econômica a partir da lógica de mercado e do exercício do individualismo econômico”.

Assim, os ganhos jurídicos-normativos expressos na carta constitucional de 1988 precisam ser viabilizados a partir de uma lógica político-econômica conservadora, consequentemente com forte controle da política orçamentária do Estado brasileiro. Uma forma de disciplinamento dos ganhos e direitos constitucionais, também aqueles da etapa da Educação Infantil, pela constante adoção das políticas de austeridade fiscal.

Esse tipo de disciplinamento parece exigir movimentos constantes de reformas, especialmente no campo educacional, também na etapa da Educação Infantil. As referidas reformas, a partir desta lógica, ganham centralidade nas reformas curriculares, com potencial para o disciplinamento do conjunto das políticas educacionais. Neste contexto, as reformas curriculares passam a ser a referência para as políticas de avaliação-qualidade educacional; política de financiamento e gestão educacional; do projeto pedagógico da escola; da política de material e sistemas didáticos; e das políticas de formação de professores.

Razão pela qual a análise do reformismo curricular no Brasil figura inevitável para compreender os desafios das políticas de formação de professores para atuar na Educação Infantil, bem como, não é possível fazer esta análise desconsiderando a incidência e disciplinamento da agenda político-econômica neoliberal sobre as políticas educacionais movimentadas pelo Estado brasileiro.

Metodologicamente, a presente pesquisa se estrutura como um exercício analítico-crítico, com aporte em abordagem teórico críticas como a teoria histórico-cultural, que compreende o processo educativo de forma articulada com as interações sociais e culturais e a aprendizagem como mediação cultural, tendo a linguagem como uma ferramenta central (Costa; Mello; Pederiva, 2017, p. 15). Assim, para além do controle cultural, o currículo e as práticas pedagógicas devem refletir e valorizar a diversidade cultural dos alunos, demandando uma formação dos professores como promoção cultural e intelectual.

Esta abordagem metodológica recebe a contribuição da análise documental, buscando os sentidos formativos viabilizados pelo conjunto das legislações educacionais, especialmente, pela Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); expressas pelo que passou a ser denominado de reformas curriculares, pela organização dos

Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## **O reformismo curricular no Brasil e a formação de professores: dos referenciais curriculares à BNCC**

A compreensão do reformismo curricular no Brasil, a partir do problema de pesquisa assumido nesta pesquisa, exige retomar as leis que regulam a Educação Infantil no Brasil, de forma articulada ao conjunto de normas que visam assegurar o direito à educação desde os primeiros anos de vida.

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo, no Artigo 208, inciso IV: a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade. Complementando, no Artigo 211, §2º, no escopo do pacto federativo, que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Esses princípios constitucionais receberam um maior detalhamento, em 1996, pela lei complementar que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996. Já em seu Artigo 4º, estabelece que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade.

Formaliza, no Artigo 29, a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, anunciando como finalidade desta etapa o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade. No Artigo 30, garante especificidades da atuação docente na etapa da Educação Infantil, uma vez que a divide em creche, para crianças de até três anos, e pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Sobre o espectro da contradição de ganhos constitucionais no âmbito de um Estado signatário ao ideário político-econômico neoliberal, convém indicar que a própria aprovação da LDB foi marcada por intensos debates e confrontos entre diferentes visões sobre a educação e o papel do Estado, portanto, com profundo impacto sobre a educação, nela, sobre a Educação Infantil. A versão final da LDB, ao ser aprovada, refletiu uma orientação que estava alinhada com as políticas neoliberais da época, enfatizando uma descentralização, e uma autonomia, especialmente para a etapa da Educação Infantil, a partir do ideário das parcerias com o setor privado.

## Reformas Curriculares no Brasil e os desafios para a formação de Professores da Educação Infantil

Esses princípios buscavam tornar a gestão da educação mais competitiva, de acordo com a lógica de mercado, enquanto respondiam às demandas e pressões de diferentes setores da sociedade e da economia.

Isso porque o percurso que foi da gestação do projeto inicial até a aprovação final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação significou sete anos de embates políticos entre diferentes concepções, sendo que a versão final da LDB revela plena sintonia com os princípios do projeto neoliberal de reformas do papel do Estado e do Poder Público (Cerisara, 2002, p. 327).

Houve um período de sete anos, seis dos quais já sob as obrigações consignadas no Consenso de Washington, de intensas discussões e negociações políticas antes da aprovação da LDB. Durante esse período, diferentes grupos e interesses políticos, sociais e econômicos debateram sobre os princípios e diretrizes que deveriam orientar a educação no Brasil.

Essas leis e regulamentações, em teoria, buscavam assegurar que a educação infantil no Brasil respondesse pelo princípio da inclusão, e acessível a todas as crianças, reconhecendo a importância dessa etapa educacional para o desenvolvimento integral.

Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho (Cerisara, 2002, p. 328).

É neste contexto e no âmbito destas disputas que o sistema de ensino, ao longo da década de 1990, vai produzir as primeiras reformas, aqui expressas pelo que passou a ser denominado de reformas curriculares, pela organização dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Elaborados e publicados em 1998, os RCNEI foram criados para orientar a prática pedagógica nas creches e pré-escolas, eles fornecem diretrizes sobre áreas de desenvolvimento, como linguagem, matemática, ciências naturais, artes, música e movimento. Conforme Novaes (2020, p. 61):

Este documento constituiu-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas para o norteamiento de práticas educativas, e apresentou-se como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que subsidiaria os sistemas educacionais, que assim o desejassem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades.

Nesse documento o educador deve ser um mediador do aprendizado, promovendo experiências significativas e observando o progresso das crianças. Reconhece que a formação contínua e multidisciplinar dos profissionais é essencial para uma prática pedagógica de qualidade.

Os RCNEIs (1998) enfatizam a importância de uma sólida formação inicial para os professores de educação infantil, que deve ser complementada por uma formação continuada ao longo de toda a carreira. “Vale destacar que o RCNEI é um documento produzido pelo MEC que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais” (Cerisara, 2002, p. 335).

Assume-se que os professores devem possuir conhecimentos tanto pedagógicos quanto de conteúdos específicos pertinentes à educação infantil. Isso inclui compreender o desenvolvimento infantil, as metodologias de ensino apropriadas para essa faixa etária e os conteúdos curriculares adequados.

Contudo, compreendendo uma forte incidência das políticas de controle, parametrização e de uma incidência padronizadora, tanto das intencionalidades político-pedagógicas da escola, que constitucionalmente deveriam estar orientada pelas demandas concretas da práxis social da própria escola, quanto das intencionalidades político-formativas dos professores, que constitucionalmente deveriam considerar as condições concretas do trabalho docente como princípio formativo, o Conselho Nacional de Educação orienta pelo debate público e coletivo do sistema educacional que resultará na construção das denominadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

É neste contexto que, em 1999, por meio da Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999, instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999), atualizadas dez anos depois, pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A política das diretrizes estabeleceu princípios, fundamentos e procedimentos para orientar a organização e a oferta da educação infantil no Brasil, destacando a importância do brincar, das interações e das experiências diversificadas no desenvolvimento integral das crianças. “A resolução apresenta-se com um caráter mandatário, ou seja, é uma regra que deve ser cumprida sempre, mas que caberia a cada instituição de Educação Infantil promover uma discussão coletiva e democrática a fim de definir sobre sua proposta pedagógica” (Novaes, 2020, p. 62).

As políticas das Diretrizes Curriculares Nacionais representam, efetivamente, importantes ganhos democráticos da área educacional e seus espaços de representação. Inclusive, são ganhos que dialogam muito, em termos de princípios e fundamentos político-pedagógicos, com o que preconiza a Teoria Histórico-Cultural, uma abordagem teórica de perspectiva crítica. Esses

ganhos se estruturam a partir do reconhecimento das brincadeiras e interações como eixo pedagógico na Educação Infantil.

Convém destacar, contudo, que estes ganhos conflitam e entram em disputa com a lógica parametrizada e de controle tão necessária aos operadores de mercado na educação. Estes, conseguem forte incidência avançando sobre sistemas apostilados e sistemas de avaliação externa e em larga escala, que constantemente tencionam a oferta da educação básica no Brasil, nela, também a oferta da educação infantil.

Os princípios constitucionais e seu consequente delineamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir da década de 2000, passam a receber o aporte de planos de gestão da educação brasileira, os denominados Plano Nacional de Educação (PNE). A política de Plano Nacional de Educação se traduz na definição, tida como estratégica, do sistema educacional brasileiro por um período de dez anos.

O primeiro Plano Nacional de Educação foi sancionado em 2001 – PNE 2001-2010, já indicando metas específicas para a etapa da educação infantil. As metas da educação infantil no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 incluíam objetivos para a ampliação do acesso, melhoria da qualidade e redução das desigualdades na educação infantil no Brasil. Algumas das principais metas eram: garantir que todas as crianças de 4 a 6 anos tivessem acesso à educação infantil em pré-escolas; aumentar o número de vagas para crianças de 0 a 3 anos em creches, priorizando áreas de maior vulnerabilidade social; melhorar a qualidade do ensino na educação infantil, com foco na formação dos profissionais da área, em condições adequadas de trabalho e em recursos pedagógicos adequados; reduzir as desigualdades no acesso à educação infantil, com atenção especial às crianças em situação de risco ou vulnerabilidade social.

Essas metas faziam parte de uma estratégia mais ampla para melhorar a educação no Brasil, considerando o impacto da educação infantil no desenvolvimento das crianças e na preparação para o ensino fundamental.

No contexto da implementação e desenvolvimento das metas desse PNE, o Estado brasileiro indica avanços na política de financiamento na etapa da educação infantil, substituindo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de 1996, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006. Um fundo de financiamento que passa a contemplar, também, a etapa da educação infantil.

A opção pelo disciplinamento de repasse de recursos para a educação via política de fundos específicos e regulada pela lógica per capita, na prática espelha e representa o

disciplinamento da agenda político-econômica neoliberal sobre o financiamento educacional, já que o repasse é parametrizado por aluno matriculado, e não pelo que demanda o Projeto Político Pedagógico, que conforme princípio constitucional, deve ser produzido a partir das demandas concreta de cada realidade escolar. Ou seja, na prática o Estado neoliberal avança no financiamento educacional pela política de controle – matriz de redução de custos – em detrimento do princípio constitucional da promoção dos projetos locais de educação, ainda que com diretrizes nacionais.

Contudo, é inegável que estes fundos representam uma forma importante de repasse de recurso, tendo em vista do desenvolvimento da educação infantil e a valorização dos professores que atuam nesta etapa educacional.

As políticas de Plano Nacional de Educação, de Fundo de Financiamento e de Diretrizes Curriculares viabilizaram a própria ampliação da faixa etária que o Estado reconhece como obrigatória, com a ampliação proposta pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterando o Art. 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996. A modificação inseriu a obrigatoriedade de os pais ou responsáveis matricularem suas crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade, ampliando assim a faixa etária de atendimento obrigatório.

Alteração que provocou grande impacto na etapa da educação infantil, exigindo das escolas, tanto a revisão e adaptação de seus projetos político-pedagógicos, para a readequação das diretrizes curriculares como adequações que alcancem a forma parametrizada de repasse de recursos, quanto a revisão e adaptação político-formativa dos professores e seu trabalho pedagógico, com foco nas metodologias de ensino e estratégias pedagógicas.

A ampliação da obrigatoriedade da educação infantil resultou em profundas exigências para a gestão municipal, que é o ente federado responsável pela oferta da educação infantil. Os municípios precisariam criar mais vagas para atender ao aumento do número de crianças que agora tinham direito à educação a partir dos quatro anos. Bem como, houve uma demanda crescente por professores qualificados e ou por qualificação pedagógica dos professores, que, para uma perspectiva teórico-crítica, passa a responder como demanda central.

Assim, figurou como necessário e urgente pensar em materiais didáticos e equipamentos adequados para essa etapa da educação, no intuito de assegurar um ambiente propício ao desenvolvimento infantil. Segundo Kramer (2006, p. 803), nesse período:



## Reformas Curriculares no Brasil e os desafios para a formação de Professores da Educação Infantil

No que diz respeito às políticas educacionais, para consolidar o direito e ampliar a oferta com qualidade, muitos desafios colocam-se: ausência de financiamento da educação infantil e as lutas por sua inclusão no FUNDEB, a organização dos sistemas municipais; a necessidade de que as políticas de educação infantil sejam articuladas com políticas sociais; a formação dos profissionais da educação infantil e os problemas relativos à carreira.

Esses desafios refletem o impacto das reformas políticas na estrutura educacional, influenciando diretamente a formação e a prática dos professores da educação infantil.

Considerando o término do período de vigência do PNE, a partir dos anos 2010, o Estado brasileiro, com forte incidência de organismos internacionais e organizações privadas, passou a intensificar os esforços para implementação de políticas com o objetivo de reformar e modernizar a educação no país. Entre as várias políticas educacionais, as reformas curriculares voltam a ocupar um lugar central. Isso significa que uma parte considerável dos esforços e recursos foi direcionada para revisar e atualizar os currículos escolares.

Destaca-se, entre essas políticas, o papel indutor do novo Plano Nacional de Educação, para o período de 2014 a 2024, formalizado pela Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014. O PNE 2014-2024, volta a repetir o indicativo do PNE anterior e apresenta metas específicas para a educação infantil, incluindo a universalização da pré-escola para crianças de quatro e cinco anos e a ampliação do atendimento em creches para pelo menos 50% das crianças de até três anos.

A partir da década de 2010 o Estado brasileiro passou a viabilizar um conjunto de políticas de seu sistema educacional com expressiva centralidade para as reformas curriculares. Dentre elas, destaca-se a homologação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 –2024), Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014, no âmbito do sistema educacional brasileiro, que formalizou o compromisso com a regularização da oferta da Educação Básica no Brasil a partir de uma base curricular comum (Giaretta; Lima; Pereira, 2022, p. 735).

Uma das estratégias centrais do PNE foi a previsão de produção de uma base nacional comum, agora curricular, que se materializou na política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC estabelece um conjunto unificado de conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, com discurso de equidade e qualidade na educação em todo o país.

A partir da BNCC observamos uma reestruturação abrangente no sistema educacional brasileiro que afeta a didática, a pedagogia e a epistemologia da educação. Esta reestruturação está sendo implementada com base em novas diretrizes político-pedagógicas, que orientam e sustentam essas mudanças. A ideia é que essa nova organização irá melhor adequar e conformar o sistema educacional às demandas contemporâneas e às metas estabelecidas pelas políticas educacionais.

Conforme Giareta, Lima e Pereira (2022, p. 736):

Para sua adequação e conformação apresenta-se um ‘suposto’ reordenamento didático, pedagógico e epistemológico para a educação nacional, agora, assentado sobre as matrizes político-pedagógicas da chamada pedagogia das competências, anunciando a necessidade de movimentar conhecimentos e saberes para a produção de comportamentos e habilidades necessários às demandas da sociabilidade contemporânea.

Essa abordagem busca preparar os estudantes para as exigências do mundo atual, desenvolvendo competências que vão além do conteúdo acadêmico tido como tradicional, como habilidades sociais, emocionais e práticas que são ditas como essenciais na sociedade moderna.

O MEC e as Secretarias de Educação estaduais e municipais têm pensado em programas de formação continuada para os educadores, a fim de assegurar a efetiva implementação da BNCC. Além disso, mecanismos de monitoramento e avaliação têm sido estabelecidos para acompanhar o processo de efetivação da Base.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a formação de professores de forma indireta, principalmente destacando a necessidade de uma formação adequada para implementar os princípios e as práticas pedagógicas recomendadas pela Base.

Ela pressupõe que a formação inicial deve proporcionar uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, enquanto a formação continuada deve garantir que os professores possam atualizar e aperfeiçoar suas práticas ao longo de suas carreiras.

A BNCC sugere que os professores devem desenvolver competências específicas para atuar de acordo com as diretrizes da Base. Isso inclui a capacidade de planejar e executar práticas pedagógicas alinhadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz diversos desafios, refletindo tanto questões pedagógicas quanto estruturais e políticas.

Conforme observamos apesar da importância social da Educação Infantil, ainda atualmente há baixa valorização da profissão, tanto em termos salariais quanto de reconhecimento. Temos uma formação inicial fragmentada, muitos cursos de pedagogia não aprofundam suficientemente o trabalho específico com bebês e crianças pequenas, resultando em formações distantes da prática.

As reformas curriculares exigem práticas pedagógicas complexas, mas os professores frequentemente enfrentam realidades escolares marcadas por falta de estrutura, recursos e apoio pedagógico.

## **O reformismo curricular e a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil; considerações na perspectiva crítica**

A educação formal no Brasil, historicamente, focou mais nas etapas do ensino fundamental e médio. A educação infantil, especialmente para crianças menores de seis anos, só começou a ganhar maior atenção e reconhecimento nas últimas décadas, especialmente a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Até recentemente, a ideia de incluir crianças muito pequenas no sistema escolar formal não era amplamente aceita. Muitos gestores e pesquisadores da educação consideravam que a educação das crianças pequenas deveria ser responsabilidade exclusiva das famílias ou de instituições de cuidado, como creches, e não de escolas. Como afirma Kramer (2006, p. 804)

Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre; ter crianças com menos de 7 anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores.

Sendo assim, a formação de professores para lidar com crianças pequenas é relativamente nova no Brasil. Os cursos de formação de professores, como as licenciaturas, concentravam-se em preparar educadores para trabalhar com crianças em idade escolar mais avançada. A formação específica para a educação infantil, que aborda as particularidades do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças pequenas, começou a se consolidar mais recentemente.

A partir da década de 2000, com a implementação de políticas públicas como o FUNDEB e a homologação do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), houve um reconhecimento crescente da importância da educação infantil. Essas políticas propõem diretrizes para a formação de professores e a oferta de educação desde os primeiros anos de vida.

A Constituição de 1988 reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, aumentando a responsabilidade estatal na formação de professores. A LDB (Lei nº 9.394/1996) trouxe mudanças significativas, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, estabelecendo que a formação de professores para a educação básica deveria ser realizada em nível superior. Resolução revisada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Esta atualizou as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores.

A formação de professores no Brasil é regida por várias diretrizes, resoluções e leis que visam garantir a qualidade e a coerência dos cursos de formação inicial e continuada. Refletir

criticamente sobre as políticas de formação de professores é essencial para caracterização dos impactos sobre educação frente necessidades contemporâneas. Destaca-se aqui as principais reformas curriculares ocorridas no Brasil recentemente.

Essas reformas curriculares em curso no sistema educacional brasileiro expressas pela nova Base Nacional Comum Curricular, para a etapa da Educação Infantil, aprovada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e o consequente impacto sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos para formação de professores, pela aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação), representam uma nova fase nas exigências históricas constitutiva desta etapa educacional, comumente justificada como intervenções necessárias para resguardar uma maior articulação da educação às demandas atuais.

Ao analisar a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação), e as principais implicações dessa resolução, observamos que nela está fortemente anunciada uma maior flexibilidade curricular, e uma suposta integração entre teoria e prática na formação de professores. Destaca, ainda, uma formação interdisciplinar, entendendo que os professores precisam ter uma compreensão ampla das diferentes áreas do conhecimento.

Contudo, apresenta limitações para o entendimento conceitual e teórico-metodológico do que seja o alcance desta flexibilidade curricular, integração teoria e prática e o próprio aceno à formação interdisciplinar, sendo possível indicar para um esvaziamento da formação científica do professor, restringindo a formação do professor ao treinamento para o bom manuseio e aplicação da política da BNCC, fragmentando assim a formação e o trabalho do pedagogo.

Como caracteriza os estudos de Giareta, Ziliani e Silva (2023, p. 8):

Isso posto, as disputas sobre a formação desse professor recebem centralidade e consequentemente, a disputa sobre o manejo de sua formação intelectual, quer pelo espectro do treinamento para a manutenção e a reprodução da sociabilidade hegemônica em curso, quer pelo espectro de sua promoção cultural, tendo em vista a possibilidade organizativa para outra hegemonia.

Assim, a política de formação de professores, alinhada à política curricular da BNCC, espelha uma formação intelectual em disputa a partir da lógica do controle, em demérito à lógica da promoção intelectual preconizada por abordagens críticas com a da Teoria Histórico-Cultural (THC).

O controle do fluxo cultural do professor como intelectual passa a ser disputado, regulando o tipo de intelectualidade desejada. E a intelectualidade desejada parece não ser a da promoção cultural do professor, mas de uma cultura controlada, disciplinada, previamente

definida, como condição para a eficiente replicação de práticas estabelecidas, com pouca atenção ao pensamento crítico ou à inovação cultural.

Observa-se que embora as diretrizes das reformas curriculares pareçam sólidas, a implementação prática pode ser desafiadora. As instituições de ensino superior podem enfrentar dificuldades para adaptar seus currículos e programas de acordo com as diretrizes. Estas mudanças vêm como instrumento de padronização, regulação e maior controle político-ideológico da formação dos professores e de sua carreira. Retirando a autonomia das universidades no que diz respeito à organização de seus cursos de licenciatura, consequentemente, como poder de controle do fluxo de pedagogias críticas como a THC.

Diante disso, ao refletir sobre a formação inicial dos professores da educação infantil, é importante reconhecer que essa área possui características específicas que demandam conhecimentos específicos dos professores. Em outras palavras, ensinar na educação infantil não é o mesmo que ensinar em outros níveis de educação e, portanto, a formação dos professores deve estar organizada para atender essas necessidades particulares, que podem incluir metodologias pedagógicas apropriadas para crianças pequenas, compreensão do desenvolvimento infantil, e a capacidade de criar um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento e seguro para as crianças.

A Teoria Histórico-Cultural, oferece uma compreensão profunda sobre o desenvolvimento humano e a educação, esta teoria não é apenas um conjunto de ideias isoladas, mas um sistema conceitual coerente. A teoria inclui conceitos fundamentais como "criança", "infância" e "Educação Infantil". Esses conceitos não são independentes, eles se interconectam para fornecer uma visão integrada do desenvolvimento infantil e dos processos educativos.

A visão da criança na teoria histórico-cultural é de um ser social ativo, que se desenvolve através da interação com seu ambiente cultural e social. “A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano vê a criança como capaz, desde os primeiros momentos de sua vida, de estabelecer relações com o que a rodeia” (Costa; Mello; Pederiva, 2017, p. 15). Assim, o processo educativo é entendido como profundamente enraizado nas interações sociais e culturais e a aprendizagem ocorre através da mediação de adultos e pares mais experientes, tendo a linguagem como uma ferramenta essencial nesse processo.

A cultura, portanto, a mediação cultural adulta, é vista como um fator determinante no desenvolvimento e na educação, exigindo a compreensão de que as práticas culturais, os valores e as normas sociais moldam a maneira como as crianças aprendem e se desenvolvem. Neste sentido, para além do controle cultural, o currículo e as práticas pedagógicas devem refletir e

valorizar a diversidade cultural dos alunos, demandando uma formação dos professores como promoção cultural e intelectual.

A educação, a partir da THC, é reconhecida como um processo dinâmico que ocorre em contextos específicos e concretos. Não há uma abordagem única que sirva para todas as crianças, pois cada uma traz consigo um conjunto único de experiências, conhecimentos e contextos culturais.

Deste ponto de vista, a criança é capaz de estabelecer relações e atribuir um valor àquilo que vive desde que nasce - em outras palavras, é capaz de aprender. E não poderá ser de outra forma, pois a teoria histórico-cultural demonstra justamente que o desenvolvimento humano não é natural, mas resulta das experiências vividas, das aprendizagens: são as aprendizagens que impulsionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas (Costa; Mello; Pederiva, 2017, p. 15).

Assim, assume-se que a Teoria Histórico-Cultural oferece uma abordagem rica e integrada para entender o desenvolvimento e a educação infantil. Ao considerar a criança como um ser social e ativo, influenciada por seu contexto cultural, esta teoria permite conceber o processo educativo de uma maneira orgânica. Os conceitos de criança, infância e educação infantil estão interligados, proporcionando uma compreensão profunda e contextualizada do desenvolvimento humano.

Essa perspectiva enfatiza a importância das interações sociais e culturais na aprendizagem, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem e integrem as experiências e contextos culturais das crianças. Consequentemente, enfatiza a importância de uma formação do professor aportada em interações sociais e culturais.

Vygotsky (1996) destacou que o desenvolvimento cognitivo das crianças é mediado por interações sociais. O aprendizado ocorre em um contexto social e é articulado pela linguagem e pela comunicação com outras pessoas.

A BNCC, homologada em 2017 e 2018, trouxe diretrizes para a formação de professores alinhadas às novas exigências curriculares. Podemos identificar poucas aproximações entre o conceito de criança proposto pela teoria histórico-cultural e as novas reformas curriculares na educação infantil. A teoria histórico-cultural enfatiza a importância das interações sociais e do contexto cultural no desenvolvimento cognitivo das crianças, que na política da BNCC parece espelhar, não a interação-promoção, mas o controle social e cultural.

A BNCC na educação infantil parece apontar para um entendimento da interação social como um elemento controlável no processo de aprendizagem, onde a própria ideia de cooperação se funde em indicadores pré-definidos e regulados por códigos alfanuméricos

avaliativos, consequentemente, conferindo para as trocas-campos de experiência um sentido controlável, um tanto distante das trocas sociais e culturais vividas, portanto, concretas da criança. Princípio importante para a Teoria Histórico-Cultural.

Essas concepções, na prática, arrastam a educação infantil e a formação do professor para atuar na educação infantil, para a pedagogia das competências, muito mais alinhada às expressões modernas da psicologia ocupacional das empresas do que uma teoria pedagógica de perspectiva crítica.

Um modelo de interdisciplinariedade que pressupõe como desnecessário e dispendioso o acesso do estudante ao conjunto dos saberes científicos, restando funcional apenas mobilizar um conjunto de saberes necessário ao desenvolvimento de competências comportamentais previamente definidas e instrumentais à adaptabilidade dos sujeitos aos ordenamentos e exigências do mercado de trabalho capitalista, mediado pelo agenciamento da sociabilidade em curso (Giaretta; Ziliani; Silva, 2022, p. 744).

Ao focar apenas em competências comportamentais e instrumentais para o mercado de trabalho, a BNCC parece negligenciar a formação integral do indivíduo, que inclui o desenvolvimento crítico, científico e cultural. O modelo educacional está sendo moldado principalmente para atender as necessidades do mercado de trabalho, que valoriza habilidades específicas que aumentam a produtividade e a adaptabilidade dos trabalhadores.

Esta proposição formativa parece se estruturar sob o ideal da promoção de uma formação vinculada a conhecimentos aptos à qualificação para o mercado, à potencialidade individual, à destreza e até mesmo ao gerenciamento das emoções, moldando perfis comportamentais. Ignora ou despreza a persistência da desigualdade estrutural no Brasil que se reproduz, em considerável medida, a partir da crença no discurso racional abstrato e economicista, derivado do paradigma neoliberal hegemônico e meritocrático, pressupondo que crianças, adolescentes e jovens das classes burguesas e subalternas nascem com as mesmas disposições em termos de capacidade, disciplina, autocontrole e autonomia para vencer na vida (Giaretta; Ziliani; Silva, 2022, p. 745).

Nesse sentido, observa-se que ainda há um distanciamento entre os avanços na valorização da educação infantil e as reformas educacionais que vêm sendo implementadas. Essas políticas propõem a padronização dos currículos em âmbito nacional, o que pode desconsiderar as especificidades regionais e culturais e reproduzir um modelo de formação educacional que está alinhado com os ideais neoliberais e meritocráticos.

A implementação da BNCC, por exemplo, exige que os professores estejam devidamente preparados para trabalhar com as novas diretrizes. No entanto, essa padronização curricular tem sido alvo de críticas por sua potencial inadequação às diversas realidades educacionais do país.

É a mesma Base para todas as regiões do país, onde as diferenças são visíveis, tanto culturais, quanto sociais e econômicas. Portanto, questiona-se se em um país com tantas diferenças, todos estão preparados para receber e seguir a mesma Base e realizar uma elaboração crítica dos currículos, observando realidades físicas, profissionais, culturais, econômicas e de demanda de alunos, ou se simplesmente farão uma cópia da BNCC, colocando em prática apenas os “conteúdos” mínimos sugeridos para preparar os alunos às avaliações em larga escala (Mello; Sudbrak, 2019, p. 16).

A BNCC tem um enfoque excessivo em competências e habilidades, o que pode levar à escolarização precoce das crianças. Embora a BNCC traga importância do brincar na educação infantil, o documento ainda não dá ênfase suficiente às experiências lúdicas e ao aprendizado por meio do brincar, que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas.

As reformas curriculares atuais no sistema educacional brasileiro não estão focadas em um projeto de educação que valorize o desenvolvimento integral e humanístico dos alunos. “É possível afirmar que o reformismo curricular em curso no sistema educacional brasileiro não guarda relação com um projeto de educação escolar centrado na promoção do que é humano (Giaretta; Ziliani; Silva, 2022, p. 745).

A formação inicial de professores, historicamente marcada por contradições, encontra-se tensionada entre as exigências técnicas das políticas de regulação curricular e os princípios pedagógicos que orientam uma educação crítica, emancipadora e comprometida com as infâncias. Cursos de pedagogia, muitas vezes pressionados por lógicas mercantilizadas e currículos apressados, não garantem a preparação para o trabalho com crianças pequenas, que exige escuta, sensibilidade, saberes interdisciplinares e conhecimentos específicos dessa etapa. Além disso, o reformismo curricular tende a tratar a formação docente como mero treinamento para a aplicação de documentos oficiais, o que enfraquece a dimensão formativa. Em vez de priorizar o crescimento pessoal, ético e social, essas reformas parecem estar direcionadas para outras metas, possivelmente mais técnicas ou voltadas para o mercado de trabalho, sem considerar plenamente o papel da educação na formação de indivíduos conscientes e críticos. Assim, o professor da Educação Infantil corre o risco de ser reduzido a um executor de prescrições, em vez de sujeito ativo e autor de sua prática.

## **O reformismo curricular e as implicações político-pedagógicas para os cursos de Pedagogia**

O reformismo curricular no Brasil, especialmente nas últimas décadas, tem tido um impacto significativo nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia. Essas reformas



geralmente buscam alinhar a formação de professores às novas diretrizes educacionais e às demandas do mercado de trabalho.

As mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de pedagogia obrigam as instituições a revisarem e atualizarem seus projetos pedagógicos para atender as novas exigências, como a inclusão de competências específicas e temas emergentes.

Nos dias de hoje, essa formação do professor se tornou não só por força da lei, mas pela própria dinâmica evolutiva da vida em sociedade, um chamamento urgente, como definidor da qualidade no ensino. Isso importa para a Educação Infantil, que tem um histórico muito mais vinculado à assistência social do que à educação e, por isso, carente de profissionais habilitados para atuar nessas áreas, e também como uma possibilidade de retomada dos valores da categoria dos professores e da reconstrução da autonomia (Febronio, 2010, p. 45).

A educação infantil no Brasil, muitas vezes esteve mais associada à assistência social do que à educação formal. Isso se deve ao fato de que, historicamente, a educação infantil foi vista como um espaço de cuidado básico, com menos ênfase no desenvolvimento pedagógico das crianças.

A consequência desse histórico é uma falta de profissionais devidamente qualificados para atuar na educação infantil. Foi necessário um esforço de maior atenção nas políticas para qualificar esses profissionais, para transformar a educação infantil em uma etapa fundamental do desenvolvimento educacional.

De acordo com Febronio (2010) investir na formação de professores pode ser uma maneira de "retomar os valores da categoria dos professores", valorizar a profissão, que muitas vezes é desvalorizada socialmente e economicamente.

A formação de professores, antes impulsionada apenas por exigência legais, tornou-se uma necessidade urgente devido às mudanças na sociedade. As transformações sociais, culturais e tecnológicas que exigem uma educação de qualidade, capaz de responder as novas demandas.

A formação de professores não é apenas uma questão técnica, mas também um campo teórico prático de reflexão acadêmica e de preocupação prática. Formação de professores deve estar articulada à compreensão de que o conhecimento e os direitos não são estáticos, mas socialmente construídos. Isso requer uma abordagem educativa que valorize o contexto social, cultural e histórico em que o conhecimento é produzido, ela deve ser sensível às mudanças sociais e centrada no desenvolvimento humano como um processo ativo e contextualizado.

Desse modo, segundo a nova LDBEN, é da responsabilidade do Curso de Pedagogia, de obrigação de efetivação em universidades e em institutos superiores de educação a formação que licencia o professor para o exercício profissional. Nesse caso, esse nível de ensino passa a ocupar um espaço significativo dentro da universidade, uma vez que é

nele que se discute e se tem contato com estudos educacionais específicos para a área da formação profissional do professor (Febronio, 2010, p. 42).

A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia em 2006 foi um marco significativo na educação brasileira. Essas diretrizes, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, redefiniram os objetivos, conteúdos e organização dos cursos de Pedagogia no país, influenciando diretamente a formação dos profissionais da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia estabelecem normas e orientações que norteiam a organização, o funcionamento e os objetivos dos cursos de Pedagogia no Brasil. Essas diretrizes são elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com o intuito de garantir uma formação de qualidade para os futuros pedagogos. Principais Aspectos das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia é formar profissionais da educação, principalmente para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, além de possibilitar a atuação na gestão educacional, na coordenação pedagógica e em outras áreas da educação.

Na Estrutura Curricular, o currículo deve contemplar uma base comum nacional, composta por disciplinas obrigatórias que abordam fundamentos da educação, prática pedagógica, metodologias de ensino, políticas educacionais e gestão escolar. Deve haver uma integração entre teoria e prática desde o início do curso, com a prática pedagógica permeando todo o currículo, inclusive através de estágios supervisionados.

As DCNs de 2006 estabeleceram um perfil para os egressos dos cursos de Pedagogia, definindo que esses profissionais devem estar preparados para atuar na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, além de poderem exercer funções de gestão escolar, coordenação pedagógica e atuação em espaços não escolares.

Propôs também uma ênfase na integração entre teoria e prática ao longo de todo o curso. As diretrizes previam que a prática pedagógica deveria ser introduzida desde o início da formação, com atividades de observação, participação e prática de ensino supervisionada. O estágio supervisionado foi reafirmado como um componente essencial da formação em Pedagogia, devendo ser realizado em ambientes educacionais reais e diferentes níveis e modalidades de ensino. A carga horária mínima de estágio supervisionado foi estabelecida.

Já as resoluções CNE/CP nº 2 de 2017 e nº 4 de 2018 são marcos importantes nas reformas curriculares no Brasil, com impactos profundos na estrutura e no conteúdo da educação

infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essas reformas refletem uma tentativa de modernizar a educação brasileira e torná-la mais eficaz e adaptada aos desafios contemporâneos.

A resolução CNE/CP nº 2 de 2017, estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e para a formação continuada. Ela enfatiza a necessidade de formação de professores que estejam preparados para lidar com a diversidade das salas de aula brasileiras e que possuam habilidades práticas e teóricas adequadas para a realidade educacional do país.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação), do Conselho Nacional de Educação (CNE), trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura).

O documento é composto por dois eixos centrais: os princípios da política da formação docente e os princípios da organização curricular dos cursos de formação docente. Constam ainda no documento as competências profissionais atribuídas aos docentes a partir de três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Silva, 2023, p. 43).

Observamos que os princípios da política da formação docente, define as diretrizes e orientações gerais sobre como os professores devem ser formados, abordando aspectos como objetivos, valores e metas dessa formação.

A respeito dos princípios da organização curricular dos cursos de formação docente, esta foca em como os cursos que formam professores devem ser estruturados, incluindo o conteúdo a ser ensinado e as metodologias a serem utilizadas.

Além desses dois eixos centrais, o documento também aborda as competências profissionais esperadas dos docentes, divididas em três dimensões: Conhecimento profissional, refere-se ao domínio teórico e prático que o professor deve ter em sua área de atuação, incluindo conteúdo e pedagogia. Prática profissional, envolve as habilidades e competências relacionadas ao exercício prático da profissão, como a capacidade de ensinar, avaliar e interagir com os alunos. Engajamento profissional, trata do compromisso e da postura ética do professor em relação à sua profissão, à comunidade escolar e ao desenvolvimento contínuo de suas competências. “A formação humana, nessa perspectiva, é secundarizada, ou simplesmente ignorada, em detrimento da preparação de mão de obra competitiva para um trabalho precarizado, ajustado aos desígnios do mercado” (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 887).

Reduzir a formação docente a três dimensões (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional) pode levar a esvaziamento da formação política e pedagógica dos futuros professores. Ao simplificar a formação a essas três dimensões, pode-se

deixar de lado aspectos importantes da educação, como a compreensão crítica do papel do professor na sociedade e a formação de uma visão pedagógica mais ampla.

Conforme, Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 906):

[...] modelo de formação pautado na BNC-Formação remonta, na verdade, à educação tecnicista, ou mais precisamente à pedagogia escolanovista, apresentada, contudo, dentro de uma nova roupagem, mas com o mesmo fim, o ensino que privilegia o “aprender a aprender”, enfatizando a prática em detrimento das concepções teóricas e humanas. Dentro desse novo formato, as universidades deverão se adequar e desenvolver em seus projetos o ensino para que a formação dispensada a seus licenciandos esteja de acordo com o que preconiza a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o seu anexo BNC-Formação.

Apesar de parecer algo novo, o modelo da BNC- formação, mantém os mesmos objetivos de abordagens antigas, focando mais no "aprender a aprender" e dando prioridade à prática em vez de integrar de maneira equilibrada as teorias e a formação humanística, ela prioriza prática técnica, possivelmente em detrimento de uma formação mais ampla e reflexiva que incluía aspectos teóricos e humanísticos essenciais para a educação, impactando diretamente nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia.

Portanto, é preciso refletir criticamente sobre o reformismo curricular e questionar a lógica de reformas que ignoram as condições concretas de trabalho docente, a complexidade das infâncias e o papel político e social do educador. É urgente que a formação inicial, ao invés de apenas alinhar-se às demandas normativas, se configure como um espaço de resistência, onde se possa formar professores capazes de pensar, criar, interpretar e transformar o cotidiano da Educação Infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de redemocratização brasileira, na década de 1980, efetivamente representou conquistas sociais, culturais, educacionais e legais marcantes. No âmbito da educação, a Educação Infantil recebeu grande impulso e reconhecimento, inclusive, passando a ser compreendida como primeira etapa da educação básica.

Conquistas legais que demandariam profundo compromisso orçamentário do estado brasileiro, uma vez que o fato de figurar como uma conquista necessária, consequentemente, evidencia o enorme atraso e déficit de investimento nessa etapa educacional. O próprio atraso no reconhecimento do princípio educativo do trabalho com a etapa da Educação Infantil, feito possível pós carta constitucional, também representa atraso e déficit na política e formação dos professores para atuar em essa etapa educacional.

Contudo, estas conquistas rapidamente são disciplinadas por uma racionalidade político-econômica denominada de neoliberal, que reconhece a necessidade dos avanços, mas os condiciona a partir de arranjos fiscais e controle do orçamento público, indicando o reformismo curricular parametrizado e centrado no controle da cultura escolar como estratégia central. Este ordenamento não impede a conquistas em âmbito teórico, prático, metodológico, pedagógico, inclusive sendo simpático às conquistas teóricas de perspectiva crítica, mas estas conquistas precisam se viabilizar de forma disciplina à restrição orçamentaria do fundo público, agora, orientado pela agenda neoliberal.

Este contexto de disputa viabiliza um conjunto constante e contínuo de reformas curriculares – reformismo curricular – que se apresenta como esforço e preocupação do sistema educacional com a qualidade educacional e com a formação dos professores, mas com reduzida capacidade de efetivação concreta no conjunto das redes municipais de educação e nos centros de educação infantil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 1, jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº: 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, 16 maio 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em: 2 de jun. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.1, de 13 de dez. de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 15 maio 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf) Acesso em: 2 de jun. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Linha de Base. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. v. 1, 2, 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução de CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. 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. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf) Acesso em: 2 de jun. de 2024.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. DOI: [10.1590/S0101-73302002008000016](https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000016)

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896–909, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16iEsp.1.14924>

COSTA, S. A; MELLO, S. A; PEDERIVA, P. L. M. Teoria Histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e agir docentes. In: COSTA, S.; MELLO, S. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 11-24.

FEBRONIO, M. da P. G. **Formação inicial de professores de educação infantil**: que formação é essa? 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

GIARETA, P. F.; LIMA, C. B. de; PEREIRA, T. L. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0734-0750, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17iesp.1.16326>. Acesso em: 1 ago. 2024.

GIARETA, P. F.; ZILIANI, A. C. M.; SILVA, L. A. da. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023031, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364>. Acesso em: 25 out. 2023.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>

MELLO, A. P. B. de; SUDBRACK, E. M. Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019031, 2019. DOI: [10.20396/riesup.v5i0.8653416](https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653416)

NOVAES, Joana Inês. **Reforma curricular na educação infantil: entreolhares e intraolhares da coordenação pedagógica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

***Submetido em:*** 30 de mai de 2025.

***Aprovado em:*** 01 de ago de 2025.

***Publicado em:*** 30 de ago de 2025.