

**A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: disputas por hegemonia**
**INITIAL EDUCATION OF CHILDREN'S
TEACHERS EDUCATION: disputes
for hegemony**
**LA FORMACIÓN INICIAL DE
PROFESORAS DE EDUCACIÓN
INFANTIL: disputas por hegemonía**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i2.63697

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: À luz da Teoria Política do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, analisam-se as demandas por formação das docentes da Educação Infantil, examinando o jogo de decisões políticas em disputa no período entre 2009 e 2019, que negociam o espaço de formação e as possibilidades de significação dessa docência. Interpretam-se as demandas pelos tipos de formação, considerando a movimentação de sentidos que percorrem o debate da reformulação curricular dos cursos de formação para essa docência, especialmente, do curso de Pedagogia. Procura-se extrair as principais reivindicações de entidades acadêmicas, organizações internacionais e de outras organizações sociais. Interpreta-se que as demandas por formação se vinculam a uma demanda por reconhecimento profissional, que se antagoniza à figura da professora leiga. Conclui-se que o rebaixamento das exigências nos processos de qualificação das professoras de Educação Infantil, mediante uma formação em nível médio, de grau técnico ou vocacional, o aligeiramento dos processos de formação e a redução de investimentos (por meio de alternativas emergenciais como: a formação a distância e programas de formação em serviço) são ações fragmentadas nas políticas de formação das professoras de Educação Infantil. Sendo assim, a satisfação das demandas por formação superior e específica em Educação Infantil que emerge nos documentos da comunidade acadêmica e de movimentos sociais parece necessária para conter o quadro de desprofissionalização dessa categoria.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Infantil. Teoria do Discurso.

Recebido em: 13/07/2022

Aceito em: 15/09/2022

Publicação em: 15/10/2022

Juliana Diniz Gutierrez Borges

Doutorado em Educação

Professora da Universidade Federal de Pelotas, Brasil.

E-mail: julianadinizg@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5765-0181>

Maria Manuela Alves Garcia

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal de Pelotas, Brasil.

E-mail: garciamariamaneuela@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0127-4276>

Como citar este artigo:

BORGES, J. D. G.; GARCIA, M. M. A. A. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: disputas por hegemonia. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-19, 2022. ISSN2177-2886. DOI: <https://10.15687/rec.v15i2.63697>.

Abstract: Considering the political theory of the discourse, by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, it has been analyzed the demands of children's teacher education, examining the game of political decisions in dispute during 2009 and 2019, which negotiate the space of education and the possibilities of significance of this teaching. It is interpreted the demands by the types of education, considering the movement of senses which covers the debate of curricular reformulation of teaching courses for this teaching, especially the Pedagogy course. It seeks to extract the main claims of academic entities, international organizations and other social organizations. It is interpreted that the demands for education are related to a demand for professional recognition, which antagonizes to the image of a lay teacher. It is concluded that the lowering of exigencies in the processes of qualification of children's teacher education, through a secondary education, technical or vocational, the lightening of education process and the reduction of investments (through emergency alternatives such as: distance education and education programs at work) they are actions fragmentated in the policies of children's teacher education. Thus, the satisfaction of demands for university education and specifically in children's education professionals that emerged in the documents of the academic community and from social movements seems necessary to deter the frame of de-professionalization of this category.

Keywords: Teacher Education. Children's Education. Theory of the Discourse.

Resumem: A luz de la Teoría Política del Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, se analizan las demandas por formación de las profesionales de la Educación Infantil, examinando el juego de decisiones políticas en disputa en el período entre 2009 y 2019, que negocian el espacio de formación y las posibilidades de significación de esa docencia. Se interpretan las demandas por los tipos de formación, considerando la movilización de sentidos que recorren el debate de la reformulación curricular de los cursos de formación para esa docencia, especialmente, del curso de Pedagogía. Se procura extraer las principales reivindicaciones de entidades académicas, organizaciones internacionales y de otras organizaciones sociales. Se interpreta que las demandas por formación se vinculan a una demanda por reconocimiento profesional, que se antagoniza a la figura de la profesora laica. Se concluye que el rebajamiento de las exigencias en los procesos de cualificación de las profesoras de Educación Infantil, mediante una formación de secundaria, de grado técnico o vocacional, la aceleración de los procesos de formación y la reducción de investimentos (por medio de alternativas emergenciales como: la formación a distancia y programas de formación en servicio) son acciones fragmentadas en las políticas de formación de las profesoras de Educación Infantil. Siendo así, la satisfacción de las demandas por formación superior y específica en Educación Infantil que emerge en los documentos de la comunidad académica y de movimientos sociales parece necesaria para contener el cuadro de desprofesionalización de esa categoría.

Palabras-clave: Formación docente. Educación Infantil. Teoría del Discurso.

1 A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSOS EM DISPUTA

Este artigo advém de uma pesquisa¹ que investigou as articulações discursivas produzidas por variados sujeitos que disputaram hegemonia em torno da formação docente na definição das políticas curriculares para a Educação Infantil, no período compreendido entre 2009 e 2019. Interpretando as significações que tais discursos produzem no campo das políticas, destacam-se, neste artigo, as demandas pelo local e pelo tipo de formação como eixos de análise.

O estudo foi desenvolvido a partir de aportes teóricos-estratégicos da Teoria Política do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, inserindo-se em termos estratégicos e analíticos num conjunto de investigações no campo das políticas de currículo e formação de professores que ressaltam a instabilidade e a precariedade da construção de certas hegemonias nos discursos das políticas acerca da identidade docente e das formas de profissionalidade das professoras para a Educação Básica (DIAS, 2014, LOPES; BORGES, 2015, BORGES, 2015, LOPES, 2015). Assim que, o foco do trabalho está nas demandas de entidades acadêmicas, organizações internacionais e de outras organizações sociais, isto é,

¹ Pesquisa de doutoramento (BORGES, 2022), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

nas reivindicações da comunidade epistêmica em termos da formação de professoras de creche e pré-escola. Integraram o corpus de análise publicações do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), do Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades, dos Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), do Todos pela Educação (TPE) e da Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI).

A Teoria do Discurso (LACLAU, 1990, 2000, 2011, 2013, LACLAU; MOUFFE, 2015), com suas categorias como demandas, articulações, antagonismos e hegemonia, entre outras, traz uma importante contribuição quanto à compreensão de como ocorrem os processos de significação. Ao salientar a condição de precariedade, provisoriedade e contingencialidade dos processos de significação hegemônicos, ajuda-nos a entender que qualquer prática pode condensar demandas, articulações. Frente a isso, consideramos os documentos investigados como resultados de embates e contingências particulares que tentam regular as ações dos sujeitos pedagógicos e dos currículos, especialmente, no que se refere à formação para a docência da primeira etapa educacional.

O discurso, na perspectiva aqui adotada, é entendido como prática articulatória na luta pela significação. É uma categoria que possibilita a análise das disputas que se estabelecem em torno da significação na construção da política. Certos sentidos são hegemônicos na política como resultado de cadeias de equivalência e diferença, o que empresta aos sentidos hegemônicos uma condição de instabilidade e precariedade pela ameaça de um exterior antagônico e constitutivo. Apoiadas nessa perspectiva, consideramos que um discurso encontra pontos de fixação a partir das condições políticas, do momento político que oportunizou a emergência de um determinado fenômeno social. Desse modo, extraímos as principais reivindicações das entidades acadêmicas, das organizações internacionais e dos membros da sociedade civil em questão. Nas próximas seções, tratamos das demandas vinculadas ao local e ao tipo de formação.

1.1 Demandas pelo local de formação

A formação das profissionais de Educação Infantil é um tema que já mobilizou muitos embates entre a comunidade epistêmica. Os espaços institucionais onde essa formação deve ocorrer é um dos principais motivos dessas disputas. Antes da LDBEN (BRASIL, 1996), a Coordenação Geral de Educação Infantil emitiu um documento (BRASIL, 1994), o qual apontava a necessidade de uma formação específica para as profissionais que trabalhavam com as crianças de 0 a 6 anos. Indicava-se uma formação que possibilitasse a articulação de práticas de cuidado e educação. Contudo, apesar dessa necessidade já ter sido apontada nesse documento, a LDBEN tratou a formação profissional para a Educação Infantil de maneira genérica, permitindo que ocorresse em diferentes cursos de licenciatura, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, sendo admitida a formação em nível médio na modalidade Normal².

Esse ordenamento legal provocou intensos debates na área da Educação já que se movia em direção contrária às críticas registradas no campo da Educação Infantil que sustentavam a necessidade da formação da respectiva professora no âmbito das Universidades. Por recorridas vezes, entidades representativas dos profissionais da educação posicionaram-se contrariamente à proposta de assumir o Instituto Superior e o Curso Normal como lugares destinados à formação de docentes para a Educação Infantil, por essas instituições não terem tradição de pesquisa em educação e por oferecerem cursos de duração mais curta que aligeiram a formação intelectual para a docência.

Em sua trajetória, a ANFOPE, por exemplo, tem confrontado desde sua organização em 1980, ainda como Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, e, em 1983, como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, os projetos de formação assentados em princípios tecnicistas e gerencialistas, denunciando a precarização do trabalho docente e a tendência à

² Essas informações referem-se ao artigo 62 contido no texto original da Lei 9.394/1996. Esse artigo passou por duas reformulações, sendo a mais recente dada pela lei nº 13.415, de 2017, que retirou os termos “universidades e institutos superiores de educação”, mas manteve a formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais em nível médio.

desintelectualização que ameaçam a formação docente pelo viés dessas políticas. Na contramão dessa tendência, a entidade que, em 1990, passou a se denominar Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), foi estabelecendo fundamentos para uma formação intelectual contextualizada e crítica dos educadores e educadoras. Considerando as publicações referentes ao recorte temporal investigado (de 2009 a 2019), observamos como a entidade foi reafirmando princípios e posições que já estavam dadas desde o início do movimento. Dentre eles, a defesa da extinção gradativa da formação para a docência em nível médio, propondo a formação inicial em nível superior como base da profissionalização do magistério da Educação Infantil. Desde a década de 1980, a entidade já defendia também a docência como a base da formação de educadoras. Esse princípio estimulou a criação e a proliferação de cursos de Pedagogia com foco na docência para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando a criação de outras demandas profissionais para as pedagogas.

O curso de Pedagogia ao longo de boa parte de sua história, pelo menos do ponto de vista da legislação curricular oficial, não se ocupou explicitamente com a formação da professora de Educação Infantil (BRASIL, 1939). Desde o Decreto-lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, o curso de Pedagogia privilegiou a formação dos técnicos em educação, para o exercício de funções gestoras do sistema educacional. Esse Decreto passou a ser o parâmetro legal para a organização de suas congêneres no país e, na seção XI, estabeleceu o curso de Pedagogia como um bacharelado em Pedagogia, com duração de três anos, e, opcionalmente, com mais um ano de curso de Didática, que licenciava para o exercício da docência no grupo de disciplinas relacionado ao curso de bacharelado, que, no caso da Pedagogia, concedia a licença para o exercício do magistério em nível Normal. Nas políticas educacionais desenvolvidas no regime militar, o foco do curso continuou na formação dos chamados especialistas em educação (BRASIL, 1969), agora com a denominação de supervisores e orientadores educacionais e administradores educacionais. Desde o final da década de 1970, essa ênfase passou a ser questionada e, em boa medida, rebatida por parte de algumas instituições formadoras e pelos movimentos de organização dos profissionais da educação e valorização do magistério da Educação Básica (SILVA, 2003; GONÇALVES, 2017). Como fruto dessas lutas operadas por educadores e educadoras, comissões dos cursos de Pedagogia de universidades brasileiras se organizaram com o foco na formação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SAVIANI, 2009; GONÇALVES, 2017). Essa mobilização contribuiu consideravelmente para a melhoria dos patamares de profissionalismo e profissionalização dessas docentes. No entanto, como já dito, ao estabelecer que a formação das profissionais de Educação Infantil fosse realizada nos Institutos Superiores e Cursos Normais, a LDBEN desconsiderou uma realidade que já estava sendo construída em cursos de Pedagogia do país.

O FORUMDIR foi um dos representantes da comunidade acadêmica que se mobilizou antagonicamente a essa proposição da LDBEN, contrapondo-se ao movimento que defendia os Institutos Superiores de Educação. A principal crítica aos Institutos Superiores como espaço preferencial de formação das docentes é que estes restringiam-se a uma formação profissional eminentemente prática ou técnica, tendo retirado a pesquisa de seu projeto formativo. Essa característica reafirma uma concepção que dicotomiza a profissional docente da especialista encarregada pela gestão educacional. De certa maneira, essa compreensão sutilmente expressada na LDBEN – de separar o fazer do pensar a docência e a escola – é também contraposta na própria LDBEN (Art. 67, § 2º).

Assim como o FORUMDIR, a ANFOPE posiciona-se em defesa do curso de Pedagogia como espaço próprio de formação para a docência. Junto a isso, a Associação argumenta que a formação inicial deve ser sempre realizada presencialmente e em nível superior, inclusive quando se trata da formação destinada a professoras leigas que atuam na Educação Infantil. A citação a seguir registra a crítica da ANFOPE ao panorama de formação das professoras de Educação Infantil no país:

Em pleno século XXI, o Brasil convive com professores leigos no ensino fundamental (0,6%). Em termos absolutos são 152 mil docentes nesta situação. O problema mais grave situa-se na educação infantil, etapa em que trabalham 369 mil docentes. Destes, menos da metade possui nível superior (48,1%), outra quantidade praticamente igual possui apenas o nível médio (41,3%) e 10,7% são

leigos. (ANFOPE, 2011, p. 8).

Frente a essa caracterização, a necessidade de formação inicial superior emerge como uma demanda nos documentos da ANFOPE. No pronunciamento que objetivou contribuir com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), a ANFOPE (2011) relembra que o PNE (2001-2011) havia estipulado o prazo de cinco anos para que todas as professoras de Educação Infantil possuíssem, no mínimo, o curso Normal em nível médio, e o prazo de dez anos para que setenta por cento dessas professoras tivessem formação específica de nível superior. Nessa publicação, a entidade reitera suas solicitações, afirmando que a estratégia 15.9 deveria assegurar a formação em nível superior para todas as professoras de Educação Infantil, até 2016.

Em publicações anteriores, a entidade já demonstra sua defesa em favor da Universidade e das Faculdades de Educação como *locus* prioritário para a formação inicial para a docência da Educação Básica (ANFOPE, 2004, 2006, 2008, 2010). Além disso, manifesta-se reversa a propostas de formação realizadas na modalidade não-presencial, destacando o “aligeiramento das formações pela utilização inadequada da educação a distância” (ANFOPE, 2006, p. 15). A entidade demarca a posição em defesa de que a formação inicial de professores e professoras da Educação Básica seja presencial, ressaltando a importância dessa modalidade, “que propicia um conjunto de experiências acadêmicas e culturais essenciais para a formação de profissionais da educação” (ANFOPE, 2011, p. 8).

É possível interpretar esse posicionamento como uma antinomia às alternativas emergenciais ainda existentes no enfrentamento da demanda emergente por formação. Pelo contexto, é cabível atribuir essa crítica ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), disposto pelo governo Lula através do Decreto nº 5.800, de 2006. Esse Sistema integrou as estratégias de oferta de processos de formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica, propondo a implantação de Ensino Superior a distância para também graduar as profissionais da Educação Infantil.

A posição de que essa formação seja realizada prioritariamente na modalidade presencial foi parcialmente incorporada no Decreto nº 6.755, de 2009³. Dentre os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, esse Decreto estabeleceu o de “ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial” (Art. 3º, VI). No documento final do 16º Encontro Nacional da ANFOPE, que abordou sobre o PNE, a Associação considerou o termo “preferencialmente”, contido no referido Decreto, como um infortúnio (ANFOPE, 2012, p. 41), visto que não impede a realização da formação inicial de professores na modalidade a distância.

Diferentemente da ANFOPE, o Fórum de diretores se posicionou favorável à formação de professoras e professores na modalidade a distância, admitindo-a tanto para a formação inicial, quanto para a formação em serviço e para a formação continuada. O FORUMDIR justifica essa defesa considerando as dificuldades de construção de políticas de formação profissional, devido à diversidade cultural e às dimensões continentais do Brasil. Frente a isso, argumenta que a formação docente na modalidade EAD é viável, desde que sejam assegurados determinados princípios orientadores para o seu desenvolvimento. Dentre eles, a garantia de uma ação efetiva do Estado capaz de cercear ações corporativas de setores empresariais.

É possível notar uma única ressalva feita pela ANFOPE no documento final do 15º Encontro Nacional, que tratou das políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000. A Associação defende “a formação de qualidade em nível superior nas universidades, sendo a formação inicial sempre presencial – salvo os casos de extrema precariedade de oferta onde não existam instituições formadoras de nível superior” (ANFOPE, 2010, p. 50). Na sequência, também se posiciona a favor da “extinção gradativa da formação de professores em nível de ensino médio” (ANFOPE, 2010, p. 50).

Essa manifestação permaneceu como pauta no documento final do 17º Encontro Nacional, realizado em 2014. Nessa ocasião, a ANFOPE pondera a necessidade de elevar a formação das

³ Esse Decreto foi revogado pela presidenta Dilma Rousseff em 2016 por meio do Decreto nº 8.752.

profissionais educadoras da infância, em nível superior, e de estar “definido o prazo inadiável para a extinção da modalidade Normal em nível médio em cada Estado” (ANFOPE, 2014, p. 30). A Associação menciona que o número de jovens matriculadas no magistério do Ensino Médio vem decrescendo desde 2009. No entanto, esses cursos prevalecem em estados das regiões Sul e Sudeste, apesar de serem as regiões brasileiras com maior número de instituições públicas com cursos de Pedagogia. Para a ANFOPE, esse é um dos indicadores da ausência de política de formação docente especialmente para a Educação Infantil.

Os cursos normais em nível médio, de certa forma, consolidam a formação neste nível como política pública permanente, procrastinando a formação superior das professoras nas universidades. Para o movimento nacional de educadores, este anseio histórico pela formação em nível superior é a condição indispensável para aumentar a qualidade da educação pública.

De modo semelhante, a Rede Nacional Primeira Infância argumenta que a Educação Infantil necessita de professoras qualificadas, visto que são mediadoras no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. “Considerando a peculiar condição de desenvolvimento e formação da personalidade na primeira infância, os sistemas de ensino devem primar para que essa etapa da educação básica seja atendida pelos profissionais mais qualificados” (RNPI, 2010, p. 48).

No Plano Nacional Primeira Infância, a Rede projeta que no período de dez anos todas as professoras e gestoras de Educação Infantil tenham formação superior. O Plano propõe:

Estabelecer um Programa Nacional de Formação inicial e continuada dos profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: a) que, em cinco anos, 70% dos dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível superior e, em 10 anos, 100%; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 100% tenham formação específica de nível superior; c) que, em dez anos, todos os professores tenham formação em educação inclusiva e em libras. (RNPI, 2010, p. 51).

Ao considerar a vigência deste plano, a RNPI argumenta que devem ser admitidas somente profissionais graduadas em curso de Pedagogia, ou em outro curso superior semelhante, com habilitação para a Educação Infantil. A titulação de nível médio na modalidade Normal é considerada como opção somente se esgotada a disponibilidade de profissionais que possuam formação específica em nível superior. Interpretamos que essa defesa feita pela RNPI, e também pela ANFOPE e pelo FORUMDIR, de que a formação inicial deve ser em nível superior e realizada numa instituição universitária, opera como uma resposta em combate à ideia de que para ser professora de Educação Infantil “basta gostar de crianças” e cumprir “um chamado”, “uma missão”. Essa compreensão ainda habita fortemente no imaginário social e é, de certa forma, reforçada no cenário brasileiro através das publicações de organizações internacionais, principalmente quando tratam do trabalho com crianças de 0 a 3 anos. Em uma de suas publicações, o BID (2016), por exemplo, faz uma diferenciação entre a nomenclatura utilizada para se referir aos adultos que trabalham em creches, denominados “cuidadores”, e os que trabalham em pré-escola, denominados “professores”.

Tratando-se da oferta de creches na América Latina e no Caribe, os *especialistas* do BID mencionam que, em geral, essa oferta pode ser mapeada em dois modelos de operação – o modelo comunitário e o modelo institucional:

O modelo comunitário depende fortemente da comunidade para espaço e mão de obra. Os cuidados são fornecidos por mães da comunidade, em suas próprias casas ou em instalações concedidas para esse fim. O programa paga à mãe um subsídio por criança para cobrir o custo da alimentação e sua remuneração. [...] Tradicionalmente, os modelos comunitários exigem pouco das cuidadoras em termos de qualificação, como escolaridade e capacitação prévia. (BID, 2016, p.

101).

O modelo institucional opera em instalações maiores, construídas (ou adaptadas) exclusivamente para o propósito de abrigar uma creche. [...] Como regra geral, os cuidadores devem ter grau técnico ou vocacional em curso de educação para a primeira infância. São funcionários formais do programa e recebem benefícios trabalhistas. (BID, 2016, p. 102).

Na sequência, os *especialistas* do BID destacam que a modalidade comunitária de creches, recorrentes na América Latina e Caribe desde década de 1980, tem passado por modificações significativas. Citam o exemplo da Colômbia, que “oferece treinamento no trabalho para profissionalizar as cuidadoras (as mães da comunidade), e aprovou uma reforma para garantir que teriam contrato formal de trabalho e salário mínimo, além de benefícios trabalhistas”; e do Peru, que “está desativando o serviço que fornecia em casas particulares, e transferindo todas as crianças e cuidadoras para espaços comunitários que foram adaptados e equipados para esse fim” (BID, 2016, p. 102). Frente a esses registros, como proposta de solução para as regiões em que prevalecem as creches comunitárias, os *especialistas* apontam que “fornecer capacitação, orientação e melhor supervisão no local de trabalho para as mães da comunidade que exercem essa tarefa poderá ser uma promessa de melhora” (BID, 2016, p. 116).

Por repetidas vezes, é assumido um discurso “da falta de qualidade” dos serviços prestados nas creches, independentemente da modalidade ser comunitária ou institucional. Contudo, apesar de a “qualidade” das cuidadoras ser apontada como baixa, fica subentendido que a educadora de creche é capacitada por habilidades próprias, que são condicionadas pelos incentivos que recebe, tal como o questionamento a seguir sintetiza: “De que incentivos os provedores de cuidados na creche dispõem para prestar serviços de alta qualidade?” (BID, 2016, p. 19). No decorrer da argumentação, é apontado que “os serviços de creche têm dois objetivos: permitir que as mães trabalhem e contribuir positivamente para o desenvolvimento infantil” (BID, 2016, p. 95). Com isso, é possível interpretar que uma das motivações às cuidadoras de creche estaria na sua *missão* de mãe substituta, cuja função social é cuidar dessas crianças hoje para que não “venham cometer delitos criminais como jovens adultos”, ao mesmo tempo em que deve estar empenhada em cumprir sua *vocação* de ofício suprindo “déficits de nutrição, cognição, linguagem, coordenação motora e desenvolvimento socioemocional em idade tenra” (BID, 2016, p. 207), visando que essas crianças, no futuro, apresentem um rendimento escolar mais alto. A hegemonia de que a profissional de Educação Infantil pode atender a essas demandas sociais, em nossa interpretação, emerge dos tensionamentos entre as funções de *cuidar/educar/preparar/compensar* atribuídas à Educação Infantil – Isso, numa perspectiva de educação como assistência social, visando minimizar supostos riscos produzidos por determinados grupos da população: a criminalidade e a baixa produtividade.

Questionar como as ideias de “maternagem”, “missão” e “vocação” se deslocam para o campo da Educação Infantil pode ser um caminho proveitoso a ser investigado, não para buscar origens, mas para desassentar contingências que as fortaleceram como hegemônicas. Referimo-nos ao contexto radical no sentido laclauiano, segundo o qual algo contingencial é constituído por um antagonismo que sempre ameaça a fixação de sentidos. As ideias vinculadas a cuidados maternos, muitas vezes consideradas como ameaça à identificação profissional das professoras de crianças de 0 a 5 anos, contudo, também é o que a constitui. Com isso, reafirmamos o argumento da teoria discursiva de que um discurso se firma a partir de uma ameaça, a partir de um antagonismo.

No diagnóstico dos *especialistas* do BID, além da formação em “grau técnico ou vocacional”, é pontuado também que, em alguns países, “o curso médio completo” é a exigência para as trabalhadoras em creches – mas “essa observância está longe de ser cumprida na íntegra” (BID, 2016, p. 104) – e aponta que a profissional no cargo de coordenadora deve ter curso complementar ao Ensino Médio. Com essas referências fica expresso que o local de formação da educadora é no próprio local de trabalho.

Essa proposta de uma perspectiva econômica e empresarial sobre essa formação é também reforçada nos documentos elaborados pelos *especialistas* do Banco Mundial. Nos excertos a seguir fica

evidente o Ensino Médio como exigência para a docência de Educação Infantil e que a formação em nível superior é desnecessária:

Os professores têm uma influência fundamental sobre as crianças, mas os anos de formação de professores não parecem importar muito para os resultados. [...] A qualidade dos professores é claramente importante, mas o nível de educação formal de um professor é um indicador pobre para a sua eficácia real. (EVANS; KOSEC, 2011, p. 22).

Professores da Educação Infantil no Brasil têm menos anos de estudos do que professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Pode haver algum limite abaixo do qual os professores são simplesmente ineficazes. Esse estudo não descarta a importância de um padrão mínimo de formação de professores: por exemplo, os requisitos recentes que exigem que os professores brasileiros tenham o Ensino Médio devem assegurar a alfabetização e uma melhor capacidade para tirar proveito de outros recursos e materiais. (EVANS; KOSEC, 2011, p. 25).

Os dois excertos acima, articulados às enunciações feitas pelos *especialistas* do BID, podem expressar um favorecimento a uma formação mínima técnica, em nível médio, ou a uma suposta tendência natural para desempenhar essa função profissional por vocação, destituída de uma formação prévia específica. A formação inicial em nível superior não aparece como projeção para o cenário educacional brasileiro. O fundamental aqui é a retirada do espaço universitário como formador. Fica subentendido que a profissional se torna professora pela prática. E, nesse discurso, a formação continuada aparece com um sentido que tende a esvaziar a importância da formação inicial, uma vez que a reduz a uma dimensão praticista do “saber fazer”. É um discurso que intensifica a cisão entre teoria e prática, ignorando o que o movimento de educadores vem por um longo tempo defendendo sobre a necessidade de uma formação inicial consistente que proporcione:

(1) a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que não podem ser dissociados do domínio dos conteúdos da educação básica, se ensejamos criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; e (2) a unidade teoria-prática atravessando todo o curso de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional. (ANFOPE e FORUMDIR, 2018, p. 2).

O trecho citado integra o “Manifesto em defesa da formação de professores”, emitido pela ANFOPE e pelo FORUMDIR, em dezembro de 2018. Na ocasião, as entidades reafirmam princípios do movimento de educadores, historicizando a luta em que estão envolvidas, revestindo-a de força. Reafirmando as bases do movimento, por meio desses dois princípios que reportam a documentos publicados no início dos anos 2000, a ANFOPE e o FORUMDIR enfatizam seu posicionamento contrário à proposta da Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica apresentada pelo Ministério da Educação em 13 de dezembro de 2018. Ao evocar sentidos de certo pragmatismo para confrontar dicotomias entre saberes teóricos e saberes da prática, a ANFOPE e o FORUMDIR se unem nesse manifesto. Expressam-se contrariamente a uma concepção “tarefeira” da docência, tida como uma das responsáveis pelo desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e também como ameaça à carreira do magistério:

uma visão ‘praticista’ da docência, que tende à padronização curricular e fere a autonomia das universidades, desconsiderando os projetos curriculares dos cursos, os alinhando à Base Nacional Comum Curricular, cujo processo de elaboração, discussão e aprovação também foi marcado pelo autoritarismo e simulação de diálogo. (ANFOPE e FORUMDIR, 2018, p. 2).

Esses argumentos se constituem em pontos de contato entre a ideia de vocação e a de profissão. São cadeias discursivas que se antagonizam na disputa em torno da fixação do discurso do

reconhecimento profissional das trabalhadoras de creche e pré-escola. Desse modo, no cenário nacional, traços da ideia de vocação também vão compondo as políticas educacionais. No percurso desse debate, vão acontecendo confrontos, resistências. Entidades acadêmicas (ANFOPE, FORUMDIR e outras) enunciam sua rejeição às políticas neoliberais, criticando as intervenções dos diferentes agentes, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais no âmbito dessas políticas. Argumentam que a manutenção da formação docente em nível médio é uma das principais bases para a sustentação da política de formação de professores em exercício que acaba por alimentar programas de caráter continuado e compensatório. No entanto, apesar dos posicionamentos dos diferentes grupos parecerem frutos de processos intencionais e racionais, estão imersos em tensões e conflitos que tendem a estar invisibilizados como se não existissem. Por isso, trazemos esses deslocamentos de sentidos das ideias de vocação e profissão para desassentar algo que parece estar posto desde sempre, mas que é operado por contingência e na condição provisória dos processos hegemônicos.

A defesa das entidades educacionais pela universidade como *lócus* privilegiado de formação, associada às lutas do MIEIB contra a contratação de profissionais na Educação Infantil que não possuem formação, como pontuaremos a seguir, elucida a ânsia pela definição de uma identidade que consolide a posição das educadoras infantis como profissionais da educação. A formação universitária é, por assim dizer, a promotora dos conhecimentos científicos capaz de proporcionar uma “sólida formação teórica”, que outorgará às “cuidadoras” infantis um status profissional.

O MIEIB denuncia a contratação de pessoas sem formação como prática recorrente em instituições de Educação Infantil de diversos municípios brasileiros. Na carta de Belém, redigida em novembro de 2010, o Movimento reivindica que a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação garantam em suas legislações a exigência de formação em curso de graduação de licenciatura plena em Pedagogia para as professoras atuarem na Educação Infantil. Na carta de Vitória, publicada em novembro de 2012, o MIEIB reafirma seu posicionamento e reivindicação quanto à formação no curso de Pedagogia, solicitando:

AO CNE 1. Reafirme no Parecer nº 17/2012 que se exija para o exercício da docência na Educação Infantil a formação em Nível Superior – licenciatura plena em Pedagogia, conforme as disposições transitórias contidas no artigo 87 da LDBEN/1996 que deu prazo de 10 anos desde a sua aprovação para que todos profissionais que ainda não tivessem formação em nível superior a realizassem nesse período. (MIEIB, 2012, p. 1).

Nesse excerto o MIEIB convoca a própria LDBEN⁴ para sustentar seu argumento em defesa da formação superior em Pedagogia para todas as professoras de Educação Infantil. Essa atitude reitera que os textos de uma política sempre resultam de um processo de negociação entre diferentes posições que circulam na sociedade, e neste processo, propostas diferenciadas são adequadas, na tentativa de fixar um sentido. Tentativa esta que é caracterizada pela provisoriedade, visto que o texto final – no caso aqui da LDBEN – permanece aberto às diferentes interpretações. Pode-se recorrer à LDBEN, mas ela não encerrará o conflito, pois os discursos envolvidos nesse processo legitimam os sentidos que permanecem em disputa. Desse modo, o discurso se constitui como totalidade que inclui fala e escrita e que integra as relações sociais (LACLAU, 2000).

Para o FORUMDIR, os cursos de Pedagogia representam um avanço em relação à formação do Magistério em nível médio, pois vêm historicamente consolidando um campo de investigação teórico-prática da docência e da gestão na Educação Infantil. Característica esta que a habilitação em nível médio não dá conta. Estudos e debates desenvolvidos pelo FORUMDIR defendem que o curso de graduação em Pedagogia constitui o único espaço universitário de formação de professoras para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, nos quais a pesquisa é um componente essencial de formação dessas profissionais. O argumento principal para essa defesa refere-se às potencialidades que o campo da Pedagogia tem de desenvolver uma compreensão mais abrangente da teoria pedagógica, da

⁴ O parágrafo 4º do Artigo 87 da LDBEN foi posteriormente revogado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, promulgada pela presidenta Dilma Rousseff.

gestão educacional e da pesquisa da realidade escolar e não-escolar, incluindo o cotidiano da sala de aula e outros contextos de atuação emergentes na sociedade brasileira. É por esse motivo que, do ponto de vista do FORUMDIR, o curso de graduação em Pedagogia constitui um espaço no qual a formação das professoras da Educação Infantil “se dá na sua integralidade” (FORUMDIR, 2004, p. 10).

Em direção semelhante, o documento final do 12º Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em 2004, manifesta-se ferreamente contrário ao projeto de Minuta de Resolução tramitante no CNE que propunha utilizar o termo “Pedagogia” para nomear os cursos Normais Superiores. Ao relutar contra essa proposta, a ANFOPE argumenta que “o curso de Pedagogia diferencia-se do Curso Normal Superior, por não ser um curso de formação técnico-profissional” (ANFOPE, 2004, p. 39).

No contexto da luta política em torno da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, os anfopeanos reafirmam suas posições em defesa do curso de Pedagogia como o *locus* de formação das professoras da Educação Infantil, embora admita que “alguns estados defendem a formação de professores da educação infantil em curso próprio, organizado para esse fim” (ANFOPE, 2014, p. 35).

Dentro dos grupos que defendem a formação das professoras de Educação Infantil em nível superior, parece haver uma ambiguidade colocada em polos distintos, em que, de um lado, está a necessidade de uma formação ampla e contextualizada, que rompa com as dicotomias entre teoria e prática e que se concentre na docência como base do seu projeto formativo e, de outro, um projeto caracterizado pela intensa defesa da especificidade da formação das educadoras, devido às peculiaridades da faixa etária de 0 a 5 anos que se distinguem em relação às crianças de 6 a 12 anos. Quanto a isso, a ANFOPE reconhece que as possibilidades de formação no curso de Pedagogia são amplas, mas salienta que cabe às instituições formadoras efetivarem recortes que se vinculem às suas condições institucionais específicas. Não se trata, portanto, de atender a todo o leque de opções, mas de optar pelas áreas prioritizadas no Projeto Pedagógico da instituição. Nesse sentido, a docência na Educação Infantil é uma das áreas que o curso de Pedagogia pode focalizar. No entanto, essa autonomia parece ser ainda pouco praticada, como evidencia estudo que analisou os currículos dos dezesseis cursos presenciais de pedagogia ofertados pelo conjunto das nove universidades públicas gaúchas (GARCIA; OSÓRIO; FONSECA, 2020).

A ANFOPE evidencia uma objeção a tentativas de abrangência dessa formação em cursos que não sejam a Pedagogia. É o caso do curso que forma os profissionais de Economia Doméstica. A Associação se manifestou radicalmente contrária à iniciativa deste curso formar profissionais para atuar na docência de Educação Infantil. Entretanto, embora se manifeste contrária à formação de professoras nos cursos de Economia Doméstica, a ANFOPE se abre a uma proposta de formação unificada em que “os diferentes cursos – atualmente estruturas extremamente fechadas – possam constituir-se em estruturas abertas para atender à formação inicial para a educação básica – educação infantil [...]” (ANFOPE, 2006, p. 46).

Essa proposta de formação unificada aproxima-se do projeto de formação da Rede Nacional Primeira Infância, que considera a relação entre os profissionais que atuam com crianças de 0 a 5 anos e aqueles que não trabalham com elas diretamente. A proposta objetiva apoiar a produção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em diversas áreas de formação profissional. Para a Rede:

Uma maneira de divulgar essas informações é os professores da Psicologia, Pedagogia, Medicina, Nutrição, Enfermagem, entre outras áreas, oferecerem aos alunos de outros cursos disciplinas que abordam o desenvolvimento infantil. Tais disciplinas seriam eletivas. Ademais, cursos de extensão e especialização podem ser realizados para os profissionais das mais diversas áreas. Um arquiteto pode ser especialista em projetos de escolas de educação infantil, por exemplo. (RNPI, 2010, p. 117).

Tratando-se da formação de professoras, a RNPI estabelece como meta a ampliação da oferta de cursos de formação em nível superior, cujos conteúdos e prática pedagógica abordem “especificamente sobre o desenvolvimento e a educação na primeira infância, visando a que todos os profissionais que atuam na educação infantil sejam formados em curso de pedagogia, com habilitação em educação infantil” (RNPI, 2010, p. 52).

O movimento Todos pela Educação, por sua vez, destaca que os cursos de Pedagogia não oferecem às professoras em formação os saberes necessários para trabalhar na Educação Infantil. Uma de suas principais defesas é a consolidação de currículos de formação que possibilitem a construção de saberes específicos com relação ao trabalho com bebês e crianças pequenas, tal como expressa o excerto a seguir: “O que se enfatiza aqui é a necessidade urgente de os currículos de formação docente inicial garantirem a presença de conteúdos formativos diretamente relacionados ao trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças nas unidades de Educação Infantil” (TPE, 2013, p. 14).

Considerando o conjunto dos documentos analisados, é possível entender que, embora haja abertura para que outros cursos agreguem estudos e discussões sobre a infância, o *locus* prioritário de formação para a docência de Educação Infantil em nível superior continua sendo o curso de Pedagogia. Contudo, acentua-se o debate pela necessidade de formação específica da profissional que atua com crianças pequenas, o que implica na substituição de um corpo de profissionais com formação generalista por outro que requer formação especializada. É sobre esse debate que a próxima seção se ocupa.

3.2 Demandas pelo tipo de formação

O foco desta seção está em analisar as demandas pelo tipo de formação, considerando os sentidos que circulam em torno do currículo projetado para formar professoras de Educação Infantil. Apoiando-nos em uma concepção do currículo como articulação e negociação de sentidos, nesse jogo político contingente, consideramos que os diferentes textos, que compuseram o material de análise da investigação, constituem práticas discursivas que disputam sentidos nos currículos para formação das professoras de Educação Infantil, ainda que com diferentes configurações de forças.

Nos documentos do BID (2016) e do BM (EVANS; KOSEC 2011, (NAUDEAU et al., 2011), a concepção de formação como treinamento é fortemente marcada. Os excertos a seguir ajudam a produzir esse sentido para a formação:

[...] somente um alto nível de formação não garante sucesso na Educação Infantil. Os professores precisam de treinamento, mas, em particular, precisam de treinamento em atividades práticas e interações para promover o desenvolvimento cognitivo da criança. (EVANS; KOSEC, 2011, p. 31).

O professor que frequenta cursos e treinamento personalizado sobre práticas eficazes de ensino consegue mudar as interações diárias com seus alunos, com consequências profundas no aprendizado e no desenvolvimento da criança. O desafio é encontrar modelos que sejam eficazes e possam ser conduzidos em escala nos países da região. (BID, 2016, p. 140).

A atualização das competências dos professores (por meio de capacitação e treinamento personalizado prático no local de trabalho) e a recompensa pelo desempenho de professores excepcionais têm potencial para melhorar os resultados do aprendizado. (BID, 2016, p. 213).

Os enunciados destacados apontam o pragmatismo com que se pensa a formação dessa professora e o menosprezo pela complexidade dos saberes e da experiência implicada no trabalho com a pequena infância. Expressam uma compreensão reducionista da formação docente que a limita a aspectos procedimentais, tarefairos, a receituários para as coisas como práticas de bom êxito. Isso sugere a reiteração da racionalidade instrumental do “como fazer”. Essa proposta dos “modelos eficazes” expressa uma docência predefinida, descontextualizada, sem a participação das crianças e das professoras. Além de tudo reforça a ideologia e a cultura da meritocracia e da performatividade, pois premia resultados individuais e estimula a competição, ampliando o individualismo.

Interessa-nos também discutir essa proposta de treinamento como uma tentativa de implantação de currículos padronizados. Nos projetos de formação desses organismos internacionais, estão em pauta as demandas das avaliações em larga escala, numa perspectiva de gestão por resultados. Em seu diagnóstico, argumentam que as medidas gerais de formação das professoras, mesmo com uma especialização em Educação Infantil, não garantem resultados. O motivo por eles apontado é que os

programas atuais de formação docente não capacitam as educadoras com as habilidades necessárias para contribuir efetivamente com o desenvolvimento cognitivo das crianças. A ênfase de seu argumento está nas diferenças existentes entre as instituições de formação inicial e, portanto, sugerem que esta seja realizada de maneira mais sistemática para assegurar que todas as educadoras da primeira infância adquiram um conjunto básico de competências.

Esses sentidos sedimentados pelas organizações internacionais encontram eco no movimento Todos pela Educação. Recorrendo ao discurso das “evidências”, o movimento alega que a formação inicial docente no Brasil é fraca, uma vez que não dá muita ênfase às habilidades práticas, deixa as professoras despreparadas para a sala de aula. Dentre as bandeiras do TPE está a “Formação e carreira do professor” e o “Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional” (TPE, 2013, p. 4). Com essas bandeiras, o movimento se faz presente nos debates de reformulação do currículo dos cursos de formação docente, bem como empenha-se pelo seu alinhamento com os sistemas de avaliação em grande escala. Em um coro com os *especialistas* do BM e do BID, defende que as oportunidades de carreira aumentariam se correlacionadas ao desempenho docente. Com relação à formação inicial, o TPE posiciona-se favorável ao alinhamento do conteúdo da formação às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, assim como a uma formação mais fundamentada na prática.

Em uma relação antagônica à concepção de modelo único de formação e à organização curricular por meio de competências, outros sujeitos entram em cena nessa luta política. Entidades acadêmicas como a ANFOPE, por exemplo, manifestam-se declaradamente contrárias a tentativas como a do TPE de fixar um currículo nacional obrigatório, padronizado. Para a Associação, um currículo nessas condições é uma estratégia, fundamentada na meritocracia, de melhor avaliar os estudantes, os professores e as escolas, para “premiar, destinar recursos, vender material didático e responsabilizar os sistemas e suas escolas pelo fracasso ou sucesso nos exames censitários nacionais” (ANFOPE, 2014, p. 40).

No contexto da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional – RCNEI (BRASIL, 1998) foi fortemente confrontado pelos especialistas da área por sua tentativa de padronização curricular⁵. Apesar disso, na proposta de formação como treinamento docente, o RCNEI é citado como “um guia que tem informações valiosas sobre como projetar atividades para centros de Educação Infantil” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 14). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cujo processo de elaboração contou com ampla consulta pública, entretanto, é tida como algo que precisa ser complementado por livros práticos ou guias com planos de aulas. A justificativa é de que as professoras de Educação Infantil “precisam de orientação específica sobre as melhores atividades de estímulo a serem aplicadas em sala de aula, complementando, assim, as diretrizes curriculares da Educação Infantil” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 14).

Em contraposição à ideia de treinamento, o discurso anfopeano se assenta na crítica ao caráter prescritivo, instrumental, utilitarista e pragmatista da formação docente, numa tentativa de rompimento com um projeto formativo reduzido ao manejo de recursos e técnicas pedagógicas. O excerto a seguir registra essa posição:

[...] defendermos a concepção sócio-histórica de educador, a sua formação crítica como sujeito comprometido com a transformação das condições atuais do trabalho pedagógico na escola de educação básica, sinaliza nossa posição contrária a qualquer forma de reducionismos dos currículos escolares, de estreitamento curricular na educação básica e de rebaixamento da formação superior nas licenciaturas, focalizando exclusivamente as didáticas específicas e formação geral [...]. (ANFOPE, 2014, p. 34)

Diante dessa enunciação, cabe dizer que as demandas pelo tipo de formação para a docência de Educação Infantil estão articuladas a uma pluralidade de demandas mais amplas, tais como: por uma base comum nacional, por uma formação específica presencial de nível superior para os profissionais da

⁵ O debate sobre o RCNEI resultou em publicações como as de Faria e Palhares (1999), Cerisara (2002).

Educação Básica; pela integração entre teoria e prática; pela conexão entre a formação acadêmica e a realidade da educação pública brasileira, dentre outras. Por esse motivo, trazemos excertos de entidades acadêmicas que, embora nem sempre se refiram diretamente à formação de professoras da Educação Infantil, traços de seus discursos reverberam na luta política em questão.

A ANFOPE reitera que sua defesa por uma base comum nacional se diferencia da versão da BNCC posta como final (BRASIL, 2018). Afirma que sua proposta “não é uma ideia acabada, pronta” (ANFOPE, 2014, p. 17), mas um conjunto de princípios orientadores da organização curricular. Para a entidade, o aprofundamento do debate sobre os elementos que compõem a base comum nacional deve se constituir em ação permanente e de caráter coletivo, considerando que a educação e a formação dos quadros do magistério assumem diferentes e múltiplos contornos, em cada momento histórico. Frente a isso, a Associação mobiliza-se na tentativa de “que os profissionais da educação tenham, em todos os Cursos, uma formação que lhes propicie as condições de autonomia intelectual para o exercício do trabalho educativo, em articulação com o projeto político-pedagógico da escola” (ANFOPE, 2014, p. 16). Esse posicionamento justifica sua repulsa a formas de padronização curricular e seu apoio às múltiplas experiências de organização curricular dos cursos de formação. Assim que se evidenciam em torno do significativo da defesa de uma base comum nacional sentidos diferenciados e mesmo antagônicos.

Na carta emitida em setembro de 2017, intitulada “Posição da ANFOPE sobre a BNCC”, é claramente apresentada uma argumentação de enfrentamento à adequação automática da formação docente aos itens da BNCC que, segundo a entidade, fere a autonomia das instituições formadoras, restringindo a formação de professores à sua dimensão cognitiva. Na ocasião, são feitas duas referências diretas à área da Educação Infantil, destacadas nos fragmentos a seguir: “Especificamente no que se refere à Educação Infantil, por exemplo, a terceira versão apresenta redução nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem” (ANFOPE, 2017, p. 3). Em seguida, é apresentada uma listagem de ações e políticas com potencial de serem subseqüentes à adoção da BNCC e contra as quais os anfopeanos se manifestam, dentre elas está: “a Educação Infantil ser assumida como uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental” (ANFOPE, 2017, p. 4). Em outros documentos, a Associação, inclusive, se coloca na luta “pela revogação da BNCC da educação infantil [...]” (ANFOPE, 2018, p. 1).

O modelo escolar do Ensino Fundamental, tradicionalmente, separado por áreas do conhecimento aparece com regularidade nas propostas de organização dos currículos de formação docente para a Educação Infantil. Para os especialistas do Banco Mundial (EVANS; KOSEC, 2011, NAUDEAU et al., 2011a), as educadoras infantis precisam de formação específica em atividades dirigidas de pré-leitura, pré-matemática e outras áreas. Da mesma forma, o documento do BID (2016) também demonstra centrar o currículo da formação docente de Educação Infantil no desenvolvimento de competências que dão ênfase ao ensino precoce da leitura e da escrita, pois, segundo seus produtores: “as crianças que começam a escola com níveis adequados de alfabetização precoce e habilidades numéricas estão muito mais propensas a ter sucesso no aprendizado” (BID, 2016, p. 53).

Nesses discursos, a psicologia do desenvolvimento aparece como campo hegemônico da formação das educadoras. Três documentos analisados (EVANS; KOSEC, 2011, NAUDEAU et al., 2011 e BID, 2016) apoiam-se nas “evidências” dos tipos de intervenções eficazes para estimular “a prontidão” das crianças pequenas e seu conseqüente futuro sucesso escolar. O desenvolvimento infantil é definido e descrito como um processo contínuo e previsível de etapas a serem alcançadas por todas as crianças, a depender das “estimulações” recebidas na família, na creche e na pré-escola. Visando o enquadramento social, são indicadas às professoras em formação as práticas e as atividades tidas como mais adequadas à pouca idade das crianças. Com esses pressupostos, são instituídas práticas de homogeneização, de intenções disciplinadoras.

Esse desenho de currículo para as educadoras infantis em formação, fundamentado nos pressupostos desenvolvimentistas, não é um processo imparcial, mas social, que envolve interesses de legitimação e de controle. É político, no sentido abordado por Mouffe (1996), pois compreende as discussões em torno dos significados de que se dotam as práticas. É justamente essa arena de lutas, de disputas e negociação de sentidos, em que diferentes demandas se articulam, conectando interesses (diversos e também antagônicos) de variados grupos sociais, que faz com que determinados

conhecimentos sejam considerados legítimos de serem trabalhados nos cursos de formação.

Em contraposição a uma pedagogia do desenvolvimento infantil, emerge uma tendência de construção e consolidação de uma Pedagogia da Infância, que tem como pressuposto o reconhecimento das especificidades da Educação Infantil, assumindo como objeto de estudo a criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, culturais, intelectuais, criativos, estéticos, expressivos e emocionais (ROCHA, 2001). Nessa linha, há grupos que se posicionam contrariamente à imposição do modelo curricular do Ensino fundamental para Educação Infantil, questionando uma trajetória de formação docente consolidada a partir desse modelo.

As produções do MIEIB e da RNPI caminham nessa direção. Suas enunciações centram-se no que consideram como especificidades desse campo de trabalho, numa tentativa de luta contra o caráter assistencialista e o viés compensatório e preparatório reincidentes nesse campo. Analisando as reivindicações em pauta, identificamos suas demandas por uma formação específica que contemple conhecimentos sobre como atuar na primeira etapa da educação, considerando as peculiaridades da faixa etária de 0 a 5 anos. O excerto a seguir expressa uma justificativa articuladora dessas demandas:

Ademais, é importante rever a maneira como o conhecimento sobre a infância é transmitido nos cursos de graduação, repensando, de maneira especial, a visão de infância e criança que é ensinada nas disciplinas por exemplo sobre desenvolvimento infantil e direitos da criança. Isso porque as crianças costumam ser vistas como seres incompletos e excluídos do mundo adulto, ao passo que são atores sociais que possuem pensamento crítico. Se esses profissionais enxergam a criança na sua especificidade ela será atendida segundo seus interesses e características. É fundamental que essa visão da criança em desenvolvimento seja transmitida para que todos os profissionais, mesmo os que não trabalham diretamente com a primeira infância, possam, através de seu trabalho, contribuir para que as crianças sejam tratadas como sujeitos de direitos e não como “adulto em miniatura”, “futuro adulto” ou alguém que não conta. (RNPI, 2010, p. 116)

Com esse argumento fica expressa a defesa por uma formação profissional que articule saberes científicos e humanísticos, numa perspectiva holística da primeira infância e da criança concreta. Vale destacar que essa visão da RNPI abarca o projeto formativo de uma equipe interdisciplinar para a Educação Infantil, num sentido que contemple a formação de profissionais que estão direta ou indiretamente envolvidos com a educação das crianças de 0 a 5 anos (arquitetos, urbanistas, paisagistas, economistas, nutricionistas, pediatras, advogados, engenheiros, antropólogos, sociólogos, profissionais da comunicação – rádio, televisão, cinema). Alguns questionamentos retóricos são suscitados no decorrer do documento, tais como: O que as faculdades de arquitetura vêm fazendo para melhorar o padrão de construção e de equipamentos de creches e pré-escolas e outros estabelecimentos frequentados por crianças pequenas? Qual a adequação/inadequação dos currículos dos cursos de formação dos profissionais que atuarão diretamente na primeira infância considerando as características da vida e o processo de desenvolvimento das crianças? Qual a formação dos professores que atuam na formação para a docência de Educação Infantil? E dos que formam os psicólogos de crianças, os assistentes sociais, os enfermeiros...? Quais as possíveis brechas para inserir o interesse e o estudo sobre a primeira infância nos cursos de psicologia, economia, antropologia, história, política, comunicação, artes, etc.? (RNPI, 2010).

Com esses questionamentos, é feito um deslocamento daquilo que, na maioria das vezes, constitui a base teórica dos cursos de formação das profissionais de Educação Infantil – a psicologia do desenvolvimento – para uma orientação que abarca aportes filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos, na compreensão da infância e sua educabilidade. Nessa perspectiva, essa formação deve incluir:

entre outras coisas, o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento integral da criança, o processo de produção de aprendizagens em todos os

campos da atividade humana – pensamento e linguagem, vida social, a habilidade de reflexão sobre a prática e uma boa prática metodológica que dê segurança para o início do trabalho. (RNPI, 2010, p. 49).

Assim, além das disciplinas sobre desenvolvimento infantil, é proposto nesse projeto formativo a inclusão de disciplinas que compreendam aspectos referentes à diversidade cultural da infância, a temas como a cidade e a criança, criança e sociedade, infância e mídia, direitos da criança, produção cultural para crianças, entre outros. O propósito é que as profissionais formadas disponham de informações, sensibilização e possibilidades para atender aos direitos da criança em seu campo de trabalho.

Esse projeto formativo utiliza abordagens transdisciplinares para tratar da complexidade das ações de cuidado e educação de bebês e crianças pequenas. Considera que os cursos de formação para a docência na primeira etapa da Educação Básica devem garantir a compreensão da instituição de Educação Infantil como espaço coletivo de educar e cuidar de crianças com idades entre 0 e 5 anos. Além disso, que tenham como objetivo o compromisso profissional com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, por meio “do domínio das estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo e a apropriação do instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar/educar as crianças” (RNPI, 2010, p. 118). Esse projeto também propõe a ampliação de atividades de pesquisa, ensino e extensão, que envolvam docentes, acadêmicos e acadêmicas de variadas áreas de formação, objetivando à atuação conjunta e multidisciplinar, principalmente nas unidades de Educação Infantil das universidades. Também sugere que sejam realizados trabalhos acadêmicos sobre a primeira infância, envolvendo a participação de instituições da sociedade civil que atuam na promoção dos direitos da criança.

Um maior investimento em práticas relacionadas à primeira infância através de ações de extensão e estágios também deveria ser uma preocupação dos dirigentes universitários. A importância dessa atividade está em aproximar os estudantes da comunidade e das diferentes realidades sociais. Ademais, ela é um espaço em que a comunidade universitária tem a oportunidade de realizar trocas, aprendendo com o público alvo da intervenção. Agindo assim, não raro eles percebem o quão equivocados estão, muitas vezes, em relação à realidade de fora dos muros da academia. Mais importante ainda, a partir dessa nova perspectiva, os professores universitários têm a chance de rever o conteúdo e modo de transmitir esse conhecimento para os futuros profissionais que estão formando. (RNPI, 2010, p. 116).

Nesse projeto de formação, são enfatizadas as discussões acerca das necessidades e demandas da primeira infância. Dentre elas, está a importância do brincar para a criança e a dimensão lúdica da infância. Frente a isso, é proposto que, nos cursos de formação das profissionais da Educação Infantil, sejam incluídos meios de possibilitar que esses adultos dialoguem sobre o brincar e revivam as brincadeiras em si próprios. É argumentado que “o resgate de sua dimensão lúdica torna o adulto mais sensível aos processos de desenvolvimento da criança” (RNPI, 2010, p. 73).

Com esses excertos, destacamos como o currículo vem sendo construído em meio a disputas hegemônicas pela significação, em meio a articulações, contingências e antagonismos. Vale lembrar que os significados, conforme Laclau e Mouffe (2015), são produzidos pelas regras do jogo linguístico, portanto, são significados discursivamente construídos, isto é, na relação (não anteriormente) e de forma temporária (não definitiva).

Nessa luta política, o Todos Pela Educação em conjunto com o Movimento Profissão Docente – MPD, que é parte do primeiro, também disputam hegemonia em torno da formação docente para a Educação Infantil. O MPD propõe que os componentes curriculares das licenciaturas em Pedagogia, destinadas à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deverão contemplar práticas de ensino específicas do componente curricular, adequadas a essas etapas. Sugere que as acadêmicas devam cursar as disciplinas dos dois aprofundamentos e, assim, estarão habilitadas para trabalhar em ambas as etapas. No que tange ao aprofundamento em Educação Infantil propõe os

seguintes aspectos:

I. Modos de organização e rotinas na educação infantil; II. Aspectos cognitivos, afetivos e socioemocionais que atuam na aprendizagem da primeira infância; III. Conhecimentos sobre a Base Nacional Curricular Comum que apoiem o desenvolvimento de saberes necessários para favorecer o desenvolvimento do letramento, alfabetização matemática e científica, bem como o desenvolvimento de saberes sobre as ciências humanas e sociais na primeira infância; IV. Conhecimentos sobre os direitos de aprendizagem da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se; V. Conhecimentos sobre os campos das experiências. (MPD, 2019, p. 17).

Isto situa o debate da BNCC para a Educação Infantil como um campo de disputa pela definição de um projeto de formação, de seleção e organização do conhecimento não só para as crianças como também para as professoras de Educação Infantil. Interessa-nos ressaltar que não há relações harmônicas ou reconciliadoras na política. De acordo com a abordagem discursiva com a qual operamos, há cadeias discursivas, que contingencialmente, provisoriamente e precariamente, se antagonizam. Os registros discursivos operam na interrupção da linearidade. Por isso, não se trata de uma abordagem linear como se o tipo de formação almejado para a docência de Educação Infantil tivesse evoluído de uma formação técnica, para uma ampla formação teórica, para, então, culminar em uma formação específica, voltada para as necessidades e características das crianças de 0 a 5 anos. O que estamos a ressaltar é que, como práticas discursivas, ao mesmo tempo em que se confrontam, se mesclam, deixando rastros de sentidos umas nas outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos destacar o que a comunidade epistêmica vem discursando sobre a formação das professoras da Educação Infantil. Para tanto, consideramos o jogo de decisões políticas que se colocam em disputa, negociando o espaço, o tipo de formação e as possibilidades de significação dessa docência. Com base na argumentação tecida, inferimos que, ainda que a formação dessas professoras de Educação Infantil tenha uma história assentada em curso de nível médio, e essa seja uma posição defendida especialmente por posições que se assentam em uma racionalidade econômica e pragmática para a proposição de políticas para o campo educacional, o rastreamento das discussões aponta para a ampliação da defesa da formação para o nível superior como uma das formas de contemplar as demandas por reconhecimento profissional.

No período compreendido entre 2009 e 2019, permaneceram os conflitos em torno da formação em serviço, como uma medida de suprir demandas da área da educação e adiantar a inserção no mercado de trabalho, e a respeito da formação universitária, como condição necessária para o delineamento de um perfil profissional para as trabalhadoras de instituições de Educação Infantil. Além disso, também se fortaleceram os embates entre uma formação universitária generalista, contrária às habilitações, que propõe um modelo curricular que forma ao mesmo tempo a docência para o trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e uma formação universitária específica, que articula múltiplas dimensões, além da combinação de saberes especializados e pedagógicos, que busca a consolidação da Educação Infantil como campo educacional específico.

Os projetos formativos tramados na disputa em questão apresentam, concomitantemente, um cabedal de conhecimentos como ferramentas para o trabalho da futura professora de Educação Infantil e operam na subjetivação dessa professora, estabelecendo valores, orientando ações, impregnando de sentidos as práticas a serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Entretanto, apontamos para a contingencialidade, a provisoriedade e precariedade de quaisquer sedimentações dos modos de ser professora de bebês e crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Documento Final do XII Encontro Nacional**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp->

- content/uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2004.pdf. Acessado em 10 jun. 2022.
- ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Documento Final do XIII Encontro Nacional**. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/13%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2006.pdf>. Acessado em 10 jun. 2022.
- ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Documento Final do XIV Encontro Nacional**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/14%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2008.pdf>. Acessado em 10 jun. 2022.
- ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Documento Final do XV Encontro Nacional**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2010.pdf>. Acessado em 10 jun. 2022.
- ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Fundamentos e contribuições à elaboração do Plano Nacional de Educação (2011-2022) com base nas emendas ao PL 8.035/2011**. Brasília, 2011. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/pronunciamento-anfope-cec-31-08-2011.pdf>. Acessado em 10 jun. 2022.
- ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Documento Final do XVI Encontro Nacional**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2012.pdf>. Acessado em 10 jun. 2022.
- ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Documento Final do XVII Encontro Nacional. Brasília, 2014**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/17%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2014.pdf>. Acessado em 10 jun. 2022.
- ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acessado em 10 jun. 2022.
- ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Carta de Niterói**. Niterói, RJ, 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/09/CARTA-DE-NITER%3%93l.pdf>. Acessado em 22 jun. 2022.
- ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; FORUMDIR, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras **Nota ANFOPE e FORUMDIR sobre a Base Nacional da Formação dos Professores**. Manifesto em defesa da Formação de Professores. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores>. Acessado em 22 jun. 2022.
- BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Os primeiros anos: o bem-estar infantil e o papel das políticas públicas**. Editado por: Samuel Berlinski, Nobert Schady. Washington: BID, 2016.
- BORGES, Juliana Diniz Gutierrez. **A formação docente nas políticas curriculares de Educação Infantil: disputas por hegemonia (2009-2019)**. Pelotas: UFPel, 2022. 156f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.
- BORGES, Verônica. **Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor**. Rio de Janeiro: UERJ, 2015. 171 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BRASIL. Decreto n.º 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília, DF, v. 4 939, 4 abril. 1939, p. 1-50.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-117, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

CERISARA, Beatriz. Referencial Curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935>. Acesso em: 11 jul. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 09-23, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24479>. Acesso em 11 jul. 2022.

EVANS, David K.; KOSEC, Katrina. **Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil**. Traduzido por Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. 1. ed. Washington, DC: The World Bank, 2011; São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19-50.

FORUMDIR, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. **Minuta de proposta decorrente de estudos e debates desenvolvidos pelo FORUMDIR - Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia**. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/forumdir/textos/MinutaProposta-diretrizes_curriculares_curso_pedagogia.pdf. Acessado em 15 jun.2022.

GARCIA, Maria Manuela Alves; OSÓRIO, Mara Rejane Vieira; FONSECA, Márcia Souza da. **Currículos e profissões docentes: licenciaturas em Pedagogia e Matemática em universidades públicas gaúchas**. 2 ed. São Leopoldo, Óikos, 2020.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. O curso de Pedagogia no Brasil: da formação específica para a formação generalista. **Revista Espaço do Currículo**, v.10, n.2, p. 244-258, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35393>. Acesso em 11 jul. 2022.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

LACLAU, Ernesto. Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de las lógicas políticas. In: BUTLER, Judith, LACLAU, Ernesto, ZIZEK, Slavoj. **Contingencia, hegemonía y universalidad**. Diálogos contemporáneos en la izquierda. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2000. p. 49-93.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Tradução de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**. Por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo Albuquerque Burity, Josias de Paula Júnior e Aécio Amaral. Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, set. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília – DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai-ago 2015.

MIEIB, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Carta de Vitória**. Vitória, ES, 2012. Online. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/MIEIB-Encontro-Nacional-2012-Carta-de-Vito%CC%81ria-ES.pdf>. Acessado em 11 jun. 2019.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Tradução de Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.

MPD, Movimento Profissão Docente. **Contribuições do Movimento Profissão Docente à Consulta Pública das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores**. São Paulo, 2019.

NAUDEAU, Sophie et al. **Como investir na Primeira Infância**: um guia para a discussão de políticas e a preparação de Projetos de Desenvolvimento da Primeira Infância. Tradução de Paola Morsello. Washington, DC: The World Bank, 2010; São Paulo: Singular, 2011.

RNPI, Rede Nacional pela Primeira Infância. **Proposta elaborada pela Rede Nacional Primeira Infância com ampla participação social**. Brasília, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, abr. 2001. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782001000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 2003.

TPE, Todos pela Educação. A especificidade da formação do professor da Educação Infantil. In: **Educação em debate**: Por um salto de qualidade na Educação Básica. Moderna, 2013. p.11-22.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).