

eduser

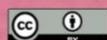
Formação inicial para a docência na educação infantil em documentos oficiais brasileiros: conquistas e desafios

Initial teacher education for early childhood education in Brazilian official documents: achievements and challenges

La formación inicial para la docencia en educación infantil en los documentos oficiales brasileños: logros y desafíos

MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA, RENATA ROCHA GROLA NOVATTI, VALDETE CÔCO

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X
<https://www.eduser.ipb.pt>



Formação inicial para a docência na educação infantil em documentos oficiais brasileiros: conquistas e desafios¹

Initial teacher education for early childhood education in Brazilian official documents: achievements and challenges

La formación inicial para la docencia en educación infantil en los documentos oficiales brasileños: logros y desafíos

MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA¹

RENATA ROCHA GROLA LOVATTI²

VALDETE CÔCO³

¹ Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-7723-6490>; nilceia_vilavelha@hotmail.com

² Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-2032-7866> ; peqlov@hotmail.com

³ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>; valdetecoco@hotmail.com

Contribuição

¹ Conceptualização; Investigação; Análise de dados; Análise Formal; Metodologia; Escrita-Esboço original; Escrita-Revisão & Edição; Validação; Supervisão.

² Investigação; Análise de dados; Análise Formal; Metodologia; Escrita-Esboço original; Escrita-Revisão e Edição; Validação.

³ Análise de dados; Análise Formal; Metodologia; Escrita-Revisão & Edição; Validação; Supervisão.

Submetido: 31/julho/2024

Aceite: 27/fevereiro/2025

Publicado: 09/julho/2025

RESUMO

Com atenção à docência na Educação Infantil (EI), este artigo focaliza avanços, recuos e perspectivas presentes em normativas para a formação inicial de professores, integradas ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais brasileiras. Ancorado em referenciais teórico-metodológicos de Mikhail Bakhtin, o estudo, de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico-documental, analisa documentos da legislação educacional brasileira no período de 2014 a 2024, com destaque para as Resoluções 02/2015, 02/2019 e 04/2024, referentes à formação inicial de professores. Nesse escopo, desenvolve interlocução com metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente no país e com objetivos, metas e estratégias previstos no texto do novo PNE. No bojo da negociação das políticas públicas, observa movimentos de disputas no que se refere aos processos formativos docentes, também quando direcionados ao trabalho educativo com bebês e crianças pequenas. Desse modo, reconhece tensões que circunscrevem a formação inicial docente, em sua vinculação à primeira etapa da educação básica, como um campo de trabalho. As análises evidenciam avanços e recuos, indicando perspectivas que requerem a mobilização da sociedade civil

1 As reflexões deste artigo integram um conjunto de estudos desenvolvidos na vinculação ao Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae). Link no CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6306517212901733>.

em defesa da formação, de modo a afirmar o reconhecimento e a valorização do trabalho docente, em conexão com a construção coletiva das políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores; Educação Infantil; Legislação educacional brasileira.

ABSTRACT

With a focus on teaching in Early Childhood Education (ECE), this article focuses on advances, setbacks, and perspectives present in regulations for initial teacher education, integrated with the development of Brazilian public education policies. Anchored in Mikhail Bakhtin's theoretical-methodological frameworks, the study, with a qualitative approach and bibliographic-documentary nature, analyzes documents of Brazilian educational legislation from 2014 to 2024, with emphasis on Resolutions 02/2015, 02/2019, and 04/2024, referring to initial teacher education. In this scope, it develops dialogue with the goals and strategies of the National Education Plan (PNE) in force in the country and with the objectives, goals, and strategies provided for in the text of the new PNE. In the midst of the negotiation of public policies, it observes movements of disputes regarding teacher education processes, also when directed to educational work with babies and young children. In this way, it recognizes the tensions that circumscribe initial teacher education, in its connection with the first stage of basic education, as a field of work. The analyses highlight advances and setbacks, indicating perspectives that require the mobilization of civil society in defense of education, in order to affirm the recognition and appreciation of teaching work, in connection with the collective construction of public policies.

KEYWORDS: Initial teacher education; Early childhood education; Brazilian educational legislation.

RESUMEN

Con foco en la enseñanza en la Educación Infantil (EI), este artículo analiza los avances, retrocesos y perspectivas presentes en la reglamentación de la formación inicial de profesores, integrada al desarrollo de las políticas públicas educativas brasileñas. Anclado en las referencias teórico-metodológicas de Mijaíl Bajtín, el estudio, con enfoque cualitativo y bibliográfico-documental, analiza documentos de la legislación educativa brasileña de 2014 a 2024, con énfasis en las Resoluciones 02/2015, 02/2019 y 04/2024, referentes a la formación inicial de profesores. En este ámbito, desarrolla el diálogo con las metas y estrategias del Plan Nacional de Educación (PNE) actualmente en vigor en el país y con los objetivos, metas y estrategias establecidos en el texto del nuevo PNE. En medio de la negociación de políticas públicas, observa movimientos de disputa en relación a los procesos de formación de profesores, también cuando dirigidos al trabajo educativo con bebés y niños pequeños. Así, reconoce tensiones que circunscriben la formación inicial docente, en su vínculo con la primera etapa de la educación básica, como campo de trabajo. Los análisis muestran avances y retrocesos, indicando perspectivas que exigen la movilización de la sociedad civil en defensa de la formación, para afirmar el reconocimiento y la valorización del trabajo docente, en conexión con la construcción colectiva de políticas públicas.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial de profesores; Educación infantil; Legislación educativa brasileña.

1. Introdução

No Brasil, a trajetória da formação inicial de professores¹ para a educação básica vem mantendo um debate aquecido, em meio ao reconhecimento de conquistas e à luta por resistir a retrocessos. Nesse escopo, divergências em torno da formação inicial se constituem com muitos embates, em especial, quando envolve a docência com crianças (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas)². Na formação inicial, a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil anterior à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) — Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) — perpassou por iniciativas de configurações distintas: as Escolas Normais (1827-1890); posteriormente, dada a expansão da educação, a criação das escolas anexas à escola Normal (1980 -1932); e, depois, institutos de educação derivados das reformas na década de 1930 (Scheibe & Durli, 2011). Nesse movimento, emergiram discussões referentes às concepções de educação e à universalização da educação, advogando-se a ideia de uma escola pública, laica e gratuita.

Na sequência dessas alterações, a definição de políticas de formação docente segue mobilizando intensos debates sobre a produção de diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, temática priorizada neste artigo. Em termos de regulação específica para a formação docente, a LDB (Brasil, 1996) foi a primeira normativa a assegurar que, para atuar na educação infantil (EI)³, é necessária a formação em nível superior, ou seja, graduação em Pedagogia, admitido também o nível médio na modalidade Normal/Magistério. Desse modo, a graduação em Pedagogia assume caráter de habilitação para entrada no campo de trabalho. Entretanto, ainda que a formação inicial esteja, marcadamente, posicionada no ensino superior, a permanência do ensino médio como possibilidade no texto da lei evidencia que as disputas por concepções de docência e de formação inicial ao longo da (re)constituição da formação de professores no Brasil e do curso de Pedagogia, seguem movimentando a (re)formulação de políticas públicas, com ressonâncias no cenário atual.

No contexto de organização do atendimento às crianças na primeira etapa da educação básica e de desenvolvimento do curso de Pedagogia no país, sobretudo no que se refere a proposições de novas diretrizes, a partir da Resolução CNE/CP n.º 01/2006 (Brasil, 2006), a presença da EI no conjunto do curso marca o avanço do campo e o fortalecimento da docência nesta etapa. Salientamos que a formação polivalente proporcionada pelo curso habilita para atuação na EI, no ensino fundamental, na gestão, na formação para pesquisa e em contextos não escolares. Dada essa amplitude, promove diálogos sobre níveis e etapas de ensino da educação básica, indicando a possibilidade de fortalecimento da EI no cenário social como um dos campos de atuação profissional para estudantes de graduação em Pedagogia (Côco, Vieira & Giesen, 2019). Todavia, a polivalência também implica desafios para a formação, em especial, no atendimento das premissas e especificidades de cada campo ou área envolvida. Nas disputas por distintos projetos educativos, que marcam tensionamentos na concepção de docência e de formação, várias reformas nas

1 Para as referências aos professores e às professoras, optamos pelo uso do substantivo genérico masculino “professor” e “professores”. Tal estratégia caracteriza-se como recurso textual, que não desconsidera os indicadores da categoria docente, com supremacia da presença de mulheres (em especial, na educação de bebês e crianças pequenas), assim como os esforços por afirmar a igualdade entre os gêneros.

2 Na continuidade deste texto, sempre que nos referirmos às crianças, estamos nos referindo a um conjunto que inclui bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, demarcando a defesa do direito à educação de todas as crianças, desde o nascimento, conforme legislação do sistema de ensino brasileiro.

3 O termo Educação Infantil refere-se à denominação atribuída à primeira etapa da educação básica no Brasil. A educação básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reúne também o ensino fundamental e o ensino médio. Considerando aproximações da Educação Infantil à Educação de Infância em Portugal, utilizaremos a sigla EI, comum às duas formas de nomeação, buscando favorecer possíveis correlações, conforme o contexto dos leitores.

diretrizes que regulamentam o curso foram efetivadas, nem sempre incidindo em avanços para o campo da EI.

No percurso dos últimos dez anos, desde a publicação do atual Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), a pauta da formação docente mobiliza intensos confrontos no âmbito do poder legislativo e executivo, assim como embates teóricos em torno das Metas e Estratégias do PNE, envolvendo representantes dos diversos setores da sociedade civil organizada. Nesse cenário, embora nossa defesa seja pela integração entre a formação inicial e a formação continuada como direito de graduandos e professores, implicado com o desenvolvimento profissional, a formação inicial assume destaque nos objetivos deste texto e nas problematizações propostas. Realçamos as constantes mudanças no processo de formação inicial, cientes de que essas alterações dialogam ainda com as movimentações do campo de trabalho que, assinalando indicadores e encaminhando iniciativas de ação, também impactam os processos formativos em desenvolvimento nas instituições formadoras (Côco, Vieira & Giesen, 2018, p. 79).

As disputas no âmbito das políticas educacionais, no entanto, não são exclusivas da realidade brasileira. Reflexões decorrentes de estudos comparados têm mostrado a complexidade do desenvolvimento das políticas de formação de professores. No recorte dos distanciamentos e aproximações da formação inicial para a docência na EI nos contextos de Brasil e Portugal, análises indicam desafios comuns aos dois países, dentre os quais a importância de “[...] aprofundar a compreensão do professor-investigador, passando por aspectos que situam a necessidade imperativa de superação do abismo entre espaço de formação e espaço de profissão” (Gomes et al., 2022, p. 63).

No destaque para as articulações entre a formação e a atuação, no bojo da abordagem à EI como um campo de trabalho, integrado ao desenvolvimento das políticas públicas educacionais brasileiras, este artigo¹ focaliza avanços, recuos e perspectivas presentes em documentos oficiais dirigidos à formação inicial, com atenção à docência na EI. Para situar nossas reflexões, sistematizamos o artigo em cinco seções. Nesta introdução apresentamos o escopo temático, ligado às normativas referentes à formação inicial de professores. Na sequência, compartilhamos o percurso teórico-metodológico, com vistas a demarcar concepções sobre a formação inicial e explicitar procedimentos de produção de dados. Na terceira seção, situamos a EI e a formação inicial de professores quanto a metas e estratégias do PNE atual (Brasil, 2014) que foi prorrogado até 2025 (Brasil, 2024d) e quanto a objetivos, metas e estratégias do novo PNE I (2024-2034) (Brasil, 2024b). Na quarta, discutimos os resultados deste estudo a partir de regulamentações específicas da formação inicial, em suas alterações e disputas, com reflexões e indicativos de análise. Finalizamos o artigo com considerações (ainda que sempre provisórias) sobre a necessidade de fortalecer mobilizações para o combate dos retrocessos e manutenção de avanços no contexto das políticas de formação para docentes da EI. Com essa arquitetura, seguimos para a próxima sessão na qual compartilhamos o delineamento do estudo.

2. Pressupostos teóricos e percursos metodológicos

Em diálogo com diferentes pesquisas, defendemos uma concepção de formação inicial que se fundamenta em práticas reconhecidas como importantes e significativas para o exercício da docência e que está associada ao direito à formação continuada, em direção ao desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2004). No enfoque da formação inicial para a docência na EI, acentuamos que as singularidades próprias da atuação com as crianças de 0 a 5 anos sejam consideradas, pois a

1 Parte das discussões deste artigo compõe, de modo sintetizado, trabalhos apresentados em setembro de 2024, no XIV Seminário Nacional de Formação de Professores, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo.

formação desses profissionais “[...] precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural” (Kramer, 2005, p. 129).

Os dados de oferta educacional informam a EI como um campo que se amplia progressivamente, com metas educacionais ainda por serem alcançadas, permitindo concluir que muitos professores que vão atuar ou atuam com as crianças não tiveram a oportunidade de vivenciar a primeira etapa da educação básica em sua trajetória de escolarização. Conforme destaca Côco (2013, p. 193), “[...] nós, que não frequentamos a EI, transportamos uma memória da estrutura da escola para o trabalho com as crianças pequenas. Uma compreensão fortalecida pelos processos de formação inicial, geralmente, mais voltados ao trabalho no Ensino Fundamental”. Portanto, a concepção de criança como sujeito de direitos que constrói conhecimentos e produz cultura (Brasil, 2009a) ainda precisa ser demarcada nas discussões sobre a formação inicial para a docência na EI. Essas discussões, por sua vez, podem ser estabelecidas sobretudo a partir dos documentos oficiais, que são, como já mencionado, geradores das políticas públicas de formação.

Nesta investigação, a ancoragem teórico-metodológica em referenciais bakhtinianos nos convoca a assumir o compromisso com pesquisas em Ciências Humanas, na perspectiva de que nossa constituição como seres humanos se efetiva por meio da linguagem, nas interações com os outros sujeitos. Estas interações, por sua vez, ocorrem por meio dos gêneros do discurso. Com os estudos da linguagem de Bakhtin (2009, 2011), observamos que os documentos oficiais constituem os denominados gêneros secundários que, de modo diferente dos gêneros primários, geralmente são mediados pela escrita, integrando situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como, por exemplo, as normativas educacionais. Esses documentos expressam intensos movimentos dialógicos e têm *endereçamentos*, ou seja, são direcionados a determinados sujeitos e grupos sociais com intencionalidades de alterações ou manutenção de políticas públicas, conforme os interesses em jogo. Nesse sentido, Bakhtin (2014) destaca as forças da língua nos gêneros do discurso. Considerando esses gêneros como um tipo de enunciado, o autor argumenta que as *forças centrípetas e centrífugas* são como dois discursos que buscam se sobrepor, atuando seja no sentido de unificar, padronizar (*forças centrípetas*), seja de separar, estratificar (*forças centrífugas*).

Sendo assim, neste estudo, de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico-documental, selecionamos, entre documentos brasileiros voltados à regulamentação da formação de professores, aqueles que focalizam a formação inicial e definimos como recorte temporal o período de 2014 a 2024. Esse direcionamento possibilita analisar como a temática da formação inicial vem sendo tratada em ordenamentos legais e como vem sendo defendida e questionada por diferentes movimentos e entidades, professores e pesquisadores, de modo a configurar um panorama da dinâmica de debates e disputas presentes no campo político e acadêmico nessa década. Desse modo, nos dispomos ao diálogo com três documentos de caráter mandatário: Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015 (Brasil, 2015); Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019); e Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024a).

Diante da complexidade do trabalho implicado com as normativas dirigidas à formação e ao provimento de seus quadros funcionais, no que se refere à proposta de análise documental, afirmamos, também com ancoragem bakhtiniana, a compreensão da natureza dialógica dos documentos oficiais, cujos enunciados são produzidos por sujeitos, seja como discurso escrito ou ato de fala impresso. Sendo assim, esse tipo de texto está sujeito a análises, discordâncias, réplicas e críticas, pois é “[...] parte integrante de uma discussão socioideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (Bakhtin, 2009, p. 128).

Entendidos tais pressupostos e o recorte temporal, seguimos para a próxima seção, em que situamos a EI e a formação inicial de professores no contexto do PNE vigente (Brasil, 2014), em diálogo com o documento final da Conae 2024 (Conae, 2024) e com o Projeto de Lei n.º 2.614/24 (Brasil, 2024b), que define o PNE para a próxima década.

3. Educação infantil e formação inicial de professores: metas do PNE em vigência e perspectivas para o novo plano decenal

No conjunto de políticas educacionais, situadas na relação entre os entes federados, a elaboração de planos decenais em âmbito nacional, estadual, distrital e municipal constitui importante delineamento rumo à efetivação de políticas públicas, no horizonte da necessidade de responder a demandas e desafios concretos da educação. Em uma perspectiva democrática, a definição dessas políticas requer interação com muitas, diferentes e distintas vozes sociais, comportando enunciados aproximativos e também dissonantes, evidenciando tensões, visões controversas e posições confrontantes. Requer o reconhecimento da *polifonia* (Bakhtin, 2014), a partir da qual se compreende que, nos encontros com os outros, emergem múltiplas vozes que, geralmente, expressam diferentes pontos de vista. Estamos nos referindo à composição de uma complexa teia dialógica, em que nos posicionamentos – nem sempre coincidentes – cabe atentar para as clivagens sociais, de modo a associar a polifonia (no reconhecimento de muitas vozes) à heteroglossia (na atenção às possibilidades de dizer, de serem ouvidas e de fazer falar e calar, das diferentes vozes) na observação dos debates e embates.

Com essa perspectiva, na produção dos textos desses documentos, reconhecemos a interlocução entre diretrizes, metas e estratégias que compõem suas estruturas e que conectam temáticas comuns aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Nesse sentido, interessamos de modo especial situar, nesses dispositivos legais, questões relacionadas ao acesso à EI e à formação inicial para a docência nessa etapa educacional, no contexto ampliado de políticas públicas do país, tomando como base o texto do PNE vigente e o que prevê o novo plano decenal¹ para essas temáticas.

Inspiradas em Bakhtin (2009), afirmamos que essas questões vêm se revestindo de valorização no horizonte social de diferentes grupos. O autor assegura que o processo de valorização de um determinado objeto linguístico não se desencadeia de forma individualizada, ou seja, não depende de um sujeito em particular, e sim do meio social. “Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social*” (Bakhtin, 2009, p. 46, grifo do autor).

Na sociedade brasileira os propósitos postos para a educação – incluindo a formação de professores – vem sofrendo transformações, num horizonte social de afirmação da necessidade de expansão da oferta educacional. Uma expansão marcada por disputas em torno das formas propostas para seu desenvolvimento, não apartadas de um contexto social mais amplo, de intensificação de desigualdades e imposição de primados de privatização e mercantilização, também dos processos formativos.

Nessa conjuntura, iniciamos destacando a Meta 1 do PNE (Brasil, 2014), que, com 17 estratégias, trata da primeira etapa da educação básica e estabelece a ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas até 2024, de modo que fosse atendida toda a população na faixa etária de 4 e 5 anos até 2016 e que metade das crianças de 0 a 3 anos de idade estivessem matriculadas em

¹ O Projeto de Lei nº 2614/24 encontra-se em análise na Câmara dos Deputados. Após essa etapa, o texto será encaminhado para revisão, discussão e votação no Senado Federal. Em caso de mudanças, o Projeto retornará à Câmara dos Deputados para nova apreciação e votação e então será encaminhado à sanção do Presidente da República.

creches até o final de sua vigência. A responsabilidade direta sobre esta oferta coube aos Municípios, mantendo-se, conforme a legislação, o regime de colaboração entre os entes federados para o alcance dessa meta. Sobre esses dispositivos, os dados apresentados no Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024c) informam, em série histórica, um panorama da evolução dessa meta, conforme tabelas a seguir.

Tabela 1

Percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a escola/creche.

Percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a escola/creche (%)						
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022
29,6	30,4	31,8	34,1	35,6	37,0	37,3

Fonte: Brasil, 2024c.

Tabela 2

Percentual de crianças de 4 e 5 anos que frequentam a escola/creche.

Percentual de crianças de 4 e 5 anos que frequentam a escola/creche (%)						
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022
89,1	90,5	91,3	92,8	93,7	94,0	93,0

Fonte: Brasil, 2024c.¹

Quanto à ampliação do acesso à EI nos últimos 20 anos no Brasil, observamos que o atendimento à faixa etária de crianças de 0 a 3 anos subiu de 17%, em 2004, para 37,3%, em 2022. Quando focalizamos as crianças de 4 a 5 anos, cuja matrícula se torna obrigatória a partir da Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009b), a cobertura foi ampliada de 72%, em 2004, para 93%, em 2022. Ainda assim, esse desafio de ampliar o acesso ainda se mantém no horizonte das políticas públicas, uma vez que os indicadores de atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos e de universalização do atendimento a crianças de 4 a 5 anos, referentes à Meta 1 do PNE 2014-2024, não foram alcançados.

Nesse contexto, é importante assinalar as desigualdades de acesso à EI existentes entre as diferentes regiões brasileiras, entre as áreas rural e urbana, entre crianças negras e brancas e entre as crianças das famílias situadas entre os 20% mais pobres da população e os 20% mais ricos. Nesse aspecto, Rosemberg (1999) já havia problematizado os modos como as hierarquias de gênero, raça e classe interagem e produzem um sistema educacional excludente em nosso país. Essa é uma questão complexa, que perpassa a trajetória da educação brasileira e que demanda políticas públicas efetivas que contribuam para superar as desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

¹ Em relação aos anos de 2020 e 2021, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) justificou a impossibilidade de inserir indicadores de monitoramento da meta, pois a PNAD Contínua – Educação não foi divulgada. Por meio de nota técnica (IBGE, 2022), o órgão ressaltou que, no segundo trimestre desses anos, a aplicação do questionário ampliado de educação não ocorreu como previsto em decorrência de intensos desafios provocados pela pandemia da Covid-19.

No que se refere à interlocução entre as diferentes diretrizes, metas e estratégias do PNE (Brasil, 2014), a garantia de acesso das crianças à EI se articula diretamente à demanda de profissionais para atuar nessa etapa da educação básica, conforme indica uma das estratégias da Meta 1, que prevê: “1.8) promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da EI, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (Brasil, 2014, p. 5). Além de integrar o conjunto de estratégias dessa meta, a formação inicial de professores está contemplada na Meta 15, com o objetivo de:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art.º 61.º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, p. 17).

A demarcação de um ano para o alcance da meta indica uma projeção ousada, que não se efetivou nem mesmo ao longo da década de vigência do plano. Considerando os quatro indicadores estabelecidos para o acompanhamento da meta na educação básica, destacamos na tabela a seguir a série histórica quanto à adequação da formação docente, conforme dados do *Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação* (Brasil, 2024c).

Tabela 3

Proporção de docências com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento em que lecionam - Educação Infantil.

Proporção de docências com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam - Educação Infantil (%)

Etapa	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Ed. Infantil	44,2	44,6	46,6	48,1	49,9	54,8	58,6	60,7	62,0

Fonte: Brasil, 2024c.

Embora estejamos distantes do alcance da meta estabelecida, podemos constatar avanços nesse indicador em todas as etapas da educação básica. Nesses avanços, os dados indicam um crescimento maior da adequação da formação docente para a EI. Esse panorama, portanto, aponta para evoluções quanto à disponibilização de profissionais devidamente formados em nível superior para atuarem junto às crianças.

Na sequência de outras proposições e diretrizes estabelecidas ao longo de quase três décadas, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada entre 28 e 30 de janeiro de 2024, em Brasília, reúne discussões realizadas em todo o país ao longo do segundo semestre de 2023 em conferências preparatórias e livres, conferências municipais e/ ou intermunicipais, inter-regionais, estaduais e distritais de educação. Desse modo, questões relativas às políticas educacionais brasileiras foram objeto de debates e deliberações de delegados e delegadas que compuseram a etapa nacional da Conae, que teve como tema “Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”.

No Eixo II do documento produzido a partir dessas reflexões (Conae, 2024), é indicada a necessidade de garantir o direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e

territórios. O texto contempla, assim, a EI na proposição 1, ao manter a meta de universalização da pré-escola e prever a ampliação do atendimento, com qualidade e equidade, de 100% da demanda das crianças de até 3 anos e 11 meses no sistema/ rede de ensino.

O documento demarca também a relevância da formação inicial, destacada no Eixo V, que defende a “Valorização de profissionais da educação: *garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira e às condições para o exercício da profissão de maneira segura e saudável*” (Conae, 2024, p. 17, grifo nosso). Em interlocução com a defesa dessa valorização, o plano acentua que a formação inicial e continuada de profissionais do magistério precisa ser proposta de maneira orgânica e articulada com as demandas e necessidades da educação básica, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa e mantendo a integração entre a formação inicial e a continuada.

Ainda neste Eixo, são apresentadas três proposições e, em uma delas, a formação está assegurada como parte da política de valorização de profissionais e trabalhadores da educação básica. Mais especificamente, a proposição 2 visa “[...] instituir, progressivamente, política nacional de formação de profissionais da educação básica, assegurando formação adequada aos profissionais do magistério e formação para os funcionários da educação, garantindo formação continuada” (Conae, 2024, p. 171).

Na definição do novo PNE, as reivindicações reunidas no documento da Conae expressam o esforço em resistir aos desmontes efetivados no Brasil, especialmente entre 2016 e 2021, e em manter uma mobilização que contribua com avanços relacionados à formação inicial, também para a docência na EI, a ser garantida nos planos decenais de educação. Entendemos que esses processos – de vigilância às conquistas, resistências a desmontes e articulação para ampliação dos direitos – são movidos na conexão com as lutas pelo direito à palavra, aqui concebida como *arena*, onde emergem os confrontos de valores (Bakhtin, 2009).

Nessa dinâmica, a proposta do novo PNE, elaborada pelo Ministério da Educação, contou com contribuições de um grupo de trabalho, da sociedade, do Congresso Nacional, de estados, municípios e conselhos de educação, incluindo sugestões da Conae 2024. Para cada objetivo previsto no plano, foram estabelecidas metas que permitem seu monitoramento ao longo do decênio. Para cada meta, há um conjunto de estratégias com as principais políticas, programas e ações envolvendo a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. São 18 objetivos e 58 metas, comparáveis aos 56 indicadores do PNE 2014-2024. A EI está contemplada de forma explícita nos dois primeiros objetivos (Brasil, 2024b).

O primeiro visa ampliar a oferta de matrículas em creche e universalizar a pré-escola, definindo como metas: atendimento de 60% das crianças até 3 anos; redução da desigualdade de acesso à creche entre as crianças do quintil de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quintil de renda familiar *per capita* mais baixo; e universalização do acesso à EI na pré-escola. O segundo objetivo, por sua vez, pretende garantir a qualidade da oferta de EI com base em padrões nacionais de qualidade tanto para a creche como para a pré-escola, considerando as dimensões de infraestrutura física, profissionais de educação, condições de gestão, recursos pedagógicos, acessibilidade, interações, brincadeiras e práticas pedagógicas. Entretanto, o eixo das brincadeiras está demarcado exclusivamente como uma das dimensões para a garantia de qualidade da pré-escola, não sendo incluído para o que se prevê para a faixa etária de creche.

No que diz respeito às estratégias, a Estratégia 2.11 demarca o fortalecimento da política nacional de formação inicial e continuada para a EI, com ênfase no direito de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança e no dever do Estado em relação à qualidade da oferta. Nesse aspecto, nos vários pontos de vista em tensionamento, cabe realçar um conjunto de críticas à redução do direito à educação ao direito de aprendizagem, pois tal processo contradiz a afirmação

do direito ao desenvolvimento integral das crianças (Coutinho & Côco, 2022). Em relação à formação inicial, esta integra o objetivo 16, direcionado aos profissionais da educação básica, que estabelece a formação inicial específica em nível superior para os docentes. Além de integrar o conjunto de estratégias referentes ao objetivo 2, voltado para a qualidade da EI, ela figura no texto de outros sete objetivos, demarcando a relevância da formação inicial no desenvolvimento da educação nacional de acordo com o texto do novo PNE.

Considerando que a vigência do PNE atual se aproxima de sua conclusão, diferentes pesquisadores, políticos, representantes de entidades, organizações e associações, empresários e outros vêm expressando suas avaliações, evidenciando a complexidade dos interesses dirigidos a esse importante dispositivo de definição e efetivação de políticas públicas. Embora sejam reconhecidos avanços, as críticas se direcionam, principalmente, à ausência de responsabilização dos entes federados pelo alcance de suas metas, falta de monitoramento no âmbito de estados e municípios, fragilidades no controle social e instabilidade da situação política do país. Nesse aspecto, assinalamos os efeitos da Emenda Constitucional 95 (Brasil, 2016), que limitou por 20 anos os investimentos sociais e afetou diretamente o orçamento da União, restringindo ainda mais os recursos para a educação, o que inviabilizou o alcance das metas definidas para o PNE e, até mesmo, a aproximação aos índices estabelecidos.

No horizonte desse novo plano, construído em um outro contexto de governo nacional, implicado com a valorização da participação popular, os movimentos indicam disputas, anunciam possibilidades de debates e, em face de dificuldades ainda presentes, nos convocam a assumir posicionamentos e reafirmar compromissos com o direito de todas as pessoas à educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada. Em especial, dado o foco de nossos estudos, acionamos os referenciais bakhtinianos também na (nossa) responsabilidade ética, para reforçar o compromisso com a defesa do direito das crianças à educação vinculada aos sistemas de ensino e da formação como valorização dos professores, tema que analisamos a seguir.

4. Documentos da legislação brasileira: a formação inicial em disputa

Imersas no conjunto mais amplo de legislações, no contexto de vigência do PNE (Brasil, 2014) e na arena discursiva da formação inicial e da constituição da docência na educação básica, conforme assinalamos, reconhecemos os intervenientes do contexto histórico. Intervenientes que impactam também a configuração da formação inicial de professores, notadamente por meio da continuidade da discussão sobre as legislações que regulamentam sua oferta. Nesse reconhecimento, a concepção bakhtiniana da linguagem nos inspira nesses movimentos analíticos, pois “[...] ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação” (Bakhtin, 2014, p. 82). Assim, no reconhecimento da centralização de determinados *consensos*, cabe reconhecer também a continuidade do debate, notadamente, em meio a confrontos.

Com isso, propomos neste tópico a reflexão crítica das três últimas regulamentações sobre formação de professores: a) Resolução CNE/CP n.º 2, de 01 de julho de 2015; b) Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019; c) Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, esta última muito recente no cenário brasileiro.

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 01 de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) configura avanços, sobretudo por cumprir com o rito democrático de diálogos, em sua elaboração, com instituições superiores, movimentos sociais, associações e sindicatos, entre outros. Para sua construção, foram realizadas,

por dois anos, audiências públicas com os diferentes grupos interessados. Dentre eles, pelo escopo de atuação, destacamos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2019, 2023)¹, que (junto com outras entidades) participou intensamente das discussões, reunindo acúmulos de estudos sobre formação de professores. Resultado de um processo amplo de debates democráticos, o texto da resolução aponta para desenvolvimento de uma educação humanizadora e emancipatória.

Não apenas o seu contexto democrático e de incorporação da produção do conhecimento representa avanços, mas também as discussões conceituais e políticas da formação inicial de professores e da docência. Entre as afirmações que compõem o documento, destacamos a articulação entre formação inicial e continuada, associadas à valorização dos profissionais da educação, com o reconhecimento da necessidade de implementar plano de carreira, piso salarial e condições dignas de trabalho. Aqui a defesa é de que a formação de professores da educação básica, diante do desafio de superar dificuldades, precisa ser vinculada a políticas mais amplas e à valorização do magistério, de modo a incidir na atratividade da carreira docente. Também indica a unidade entre teoria e prática em todo processo de formação no curso de pedagogia e licenciaturas.

Ao trazer a articulação entre formação inicial e continuada, a normativa prevê para as duas dimensões formativas os mesmos princípios e o caráter sócio-histórico e emancipador da educação. Desse modo, corrobora a ideia defendida na área educacional de advogar a formação dos professores a partir das universidades, com conexões entre as instituições formadoras e os entes federados, em diálogos com os demais conselhos e entidades da área (Dourado, 2015). O documento (Brasil, 2015) destaca a concepção de formação inicial, no art. 3º, como aquela direcionada à preparação de profissionais para funções de magistério na educação básica em diferentes atuações “[...] na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional” (Brasil, 2015, p. 3). A docência, portanto, é assumida como ação educativa que requer formação científica e cultural, pautada em valores éticos, estéticos, linguísticos e políticos (Brasil, 2015). Salientamos que os desafios postos à educação, à formação de professores e ao campo de trabalho ultrapassam o que é postulado nas legislações, mas os intervenientes destas não podem ser desconsiderados no conjunto desses desafios (Côco et al., 2021).

Então, temos avanços conquistados com a Resolução CNE/CP n.º 2, de 01 de julho de 2015. Todavia, antes mesmo do período destinado para sua implementação e devido acompanhamento e avaliação, novas diretrizes foram impostas, em função de mudanças na conjuntura política nacional: a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A começar pelo seu processo de elaboração, que ocorreu sem diálogo e escuta das entidades, associações e comunidades científicas, essa resolução representa grande recuo na defesa da formação docente, na valorização da docência, de seu reconhecimento social e na qualidade dos processos educativos na educação básica.

Por isso, antes de analisar a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, recuperamos seu contexto de aprovação que ocorreu após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Essa alteração na política nacional produziu, nos anos seguintes, a intensificação de mudanças na área educacional como a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas da EI e do ensino fundamental, a reforma do ensino médio e a reorganização da composição do Conselho Nacional

¹ A Anfope é uma entidade de caráter político-acadêmico originária do movimento dos educadores na década de 1970. Hoje, é uma entidade de referência no cenário brasileiro quando se trata de desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação e valorização dos profissionais da Educação.

de Educação (CNE)¹. Desde 2018, quando foi anunciada a revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e sua substituição por uma nova, pautada por uma matriz de competências e habilidades, diversas entidades — Anfope, Forumdir², Forpibid³, Anped⁴ entre outras — posicionaram-se contrariamente, por meio de notas e manifestos. Mesmo diante desse movimento nacional, que requeria a permanência da Resolução CNE/CP nº 02/2015, as novas diretrizes foram aprovadas. Com isso, na atenção à complexa teia dialógica das discussões sobre a formação de professores, emerge um cenário de recuos, não sem resistências, que mobilizaram lutas, solicitando a revogação da nova diretriz e a retomada da anterior.

Cabe assinalar que a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 traz alterações que retomam proposições e concepções já superadas pós-LDB (Brasil, 1996), uma vez que desarticula a formação inicial da formação continuada, vincula a concepção de qualidade da educação a resultados em avaliações externas e promove o crescente controle sobre o trabalho docente em uma perspectiva de enfraquecimento da autonomia dos professores. Somando às réplicas presentes na dialogia dos debates, defendemos que a formação não pode ser concebida de modo apartado das condições de trabalho, carreira docente, com políticas meritocráticas que culpabilizam professores. Integrada a um conjunto de lógicas neoliberais, essa normativa submete a formação inicial ao caráter técnico e instrumentalizante da BNCC, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, desconsiderando o princípio da autonomia que as universidades têm em seus projetos formativos. Assim, não sem resistências, o recuo no processo de qualificação da educação é evidente.

No bojo de manifestações nacionais de entidades, associações e movimentos sociais, o cenário de reformulações nas políticas de formação de professores não cessou. Nesse cenário de disputas, é aprovada a Resolução CNE/CP n.º 04/2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Ainda que em nova conjuntura, marca-se a necessidade de avançar na afirmação dos processos democráticos e na observação da força das agendas neoliberais, cada vez mais presentes na educação, implicando o esvaziamento da discussão sobre a valorização profissional.

Em termos conceituais, a Resolução CNE/CP n.º 04/2024 retira a prática pedagógica como componente curricular. Desse modo, desconsidera a concepção da “[...] unidade teoria e prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional” (Anfope, 2023, p. 21). Além disso, aborda de forma superficial as condições de trabalho, formação, salário e carreira, não assegurando a proposição fundamental de sua garantia. Omitem-se debates importantes, tais como a formação indiscriminada em EAD, sem parâmetros de qualidade da oferta. Por fim, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 é pouco incisiva em questões importantes para o debate da qualidade da educação, que já estavam ausentes na Resolução CNE/CP n.º 02/2019, já que não adensa ou garante no texto seus conceitos.

Com os referenciais bakhtinianos, atentamos para as forças que vão se (im)pondo e para as negociações das possibilidades de ação, de modo a observar que esse panorama requer a assunção de compromissos éticos e políticos, mobilizações e acompanhamentos. São tempos de

¹ Órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

² Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir).

³ Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais dos Programas Pibid e Residência Pedagógica (Forpibid-rp).

⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

intensificação de desigualdades, impondo retrocessos no campo educacional e na formação de professores, que nos convocam a fortalecer as lutas, em especial, quando influenciam a educação das crianças.

Tomar a pauta da formação inicial em vinculação com a EI, com suas metas e compromissos, implica atinar para as conexões entre as (re)configurações desses campos. Entendemos que os investimentos na formação se conectam ao fortalecimento da EI como um campo de trabalho, articulado à garantia do direito à educação. No reconhecimento das tensões, os avanços e recuos vão sedimentando – não sem contrapalavras – determinados posicionamentos. O quadro dado requer mobilização da sociedade civil em defesa da formação, em conexão com o reconhecimento e a valorização do trabalho docente, de modo a fortalecer a luta por demarcar esses posicionamentos no próximo PNE. Lembramos, com o referencial bakhtiniano, que uma última palavra nunca está dada (Bakhtin, 2011), de modo que o eixo das reflexões possa se sustentar na perspectiva da tensionada e tencionada construção coletiva das políticas públicas.

5. Considerações finais

No contexto de desenvolvimento de políticas públicas brasileiras, problematizamos, neste artigo, avanços, recuos e perspectivas da formação inicial para a docência com as crianças, desde bebês. Com referenciais bakhtinianos, buscamos evidenciar esses movimentos no país, a partir do diálogo com os textos de três resoluções direcionadas a normatizar a formação inicial de professores. As análises indicam que, durante a vigência do atual PNE (Brasil, 2014), a educação brasileira vivencia um conjunto amplo de tensões, marcadas por conquistas e retrocessos no campo da formação inicial para a docência, especialmente à docência na EI. Tensões que podem ser captadas em textos de diferentes documentos publicados e, com maior ênfase, nos textos das resoluções analisadas e de manifestações publicadas em face dessas normativas.

Essas mudanças na legislação produzem efeitos tanto nos contextos das instituições formadoras como na atuação docente em instituições de EI, o que traz consequências, tanto para o direito das crianças à educação de qualidade socialmente referenciada, quanto para o direito dos professores à formação como valorização docente. Tendo em vista a relevância da produção de políticas públicas, procuramos evidenciar, com essas análises, disputas e contradições no curso de debates acerca de processos formativos docentes em que se insere o trabalho educativo com as crianças.

Dado o reconhecimento das tensões, evidenciando avanços e recuos que impactam o campo da formação inicial, as análises apontam como perspectiva, a necessidade de luta por processos mais democráticos, de aprofundamento das premissas formativas para o trabalho educativo com as infâncias e de fortalecimento do princípio da valorização dos professores. As análises indicam ainda que as tensões estão postas, sobretudo com a observação de retrocessos nas conquistas (ainda que tênues), requerendo a continuidade da mobilização da sociedade civil em defesa da formação, no horizonte de demarcar a valorização do trabalho docente no novo PNE, em conexão com uma perspectiva de construção coletiva das políticas públicas.

Visto que as normativas expressam intensos movimentos dialógicos, não apartados dos interesses em jogo, a formação de professores permanece como um desafio para o desenvolvimento de políticas em educação, convocando pesquisas e mobilizações. No intuito de nutrir essa teia dialógica de defesa da formação e do trabalho docente, em especial, na vinculação à educação de bebês e crianças pequenas, buscamos mover reflexões e convidar a posicionamentos no horizonte de investir no fortalecimento da EI.

Agradecimentos ou Financiamento

Agradecemos a todas as pessoas que, em diferentes tempos e espaços, defendem as pautas da formação inicial na EI no Brasil.

Referências

Anfope-Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2019). *Contra a descaracterização da formação de professores Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015*. <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Nota-entidades-forma%C3%A7%C3%A3o-atual-v.14out.pdf>

Anfope-Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2023). *Documento orientador do XXI Encontro Nacional da Anfope. "Por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação"*. <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf>

Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal* (6a ed.). Martins Fontes.

Bakhtin, M. M. (V. N. Volochínov) (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Hucitec.

Bakhtin, M. M. (2014). *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. (7.ª ed.). Hucitec.

Brasil (2024a). *Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>

Brasil (2024b). *Projeto de lei n.º 2.614, de 2024*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024c). *Relatório do 5.º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*. Inep/Mec. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quint_o_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf

Brasil (2024d). *Lei n.º 14.934, de 25 de julho de 2024*. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm

Brasil (2019). *Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

Brasil (2016). *Emenda constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

Brasil (2015). *Resolução CNE/CP n.º 02, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

Brasil (2014). *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Brasil (2009a). *Resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf

Brasil (2009b). *Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009*. Altera os arts. 6º, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, para dispor sobre a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica e sobre o plano

nacional de educação; revoga o inciso I do § 3º do art.º 60º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

Brasil (2006). *Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Côco, V. (2013). Conquistas, avanços, desafios e disputas na política de educação infantil: Transformações na docência... Em nós. In: Rangel, I. S., Nunes, K. R. & Côco, V. (Orgs.) *Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos*. (pp. 181-199). De Petrus.

Côco, V., Vieira, M. N. A. & Giesen, K. F. (2019). Docência na educação infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. *Momento: diálogos em educação*, 28 (1), 417-435. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8056>

Côco, V., Vieira, M. N. A., Giesen, K. F. e Côco, D. (2021). Percursos da Formação Inicial em Pedagogia na legislação brasileira: desafios para a docência na Educação Infantil. *Revista Colombiana de Educación*, 1 (83), 1-18. <https://www.redalyc.org/journal/4136/413676341012/html/>.

Côco, V., Vieira, M. N. A. & Giesen, K. F. (2018). Formação inicial para a docência na educação infantil: indicadores da produção acadêmica. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 27(51), 69-84. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n51.p69-84>.

Coutinho, A. S. & Côco, V. (2022). Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil: perspectivas em disputas. *Debates em Educação*, 14, 127-148. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12675>

Dourado, L. F. (2015). Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, 36 (131), 299-324. <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>

Gomes, M. et al. (2022). *Desafios e perspectivas da formação de educadores de crianças pequenas: diálogos entre Brasil e Portugal*. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/33087>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, Nota Técnica 02/2022: Sobre o módulo anual de Educação em 2020 e 2021*. IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101959.pdf>

Kramer, S. (2005). *Profissionais de educação infantil – gestão e formação*. Ática.

Nóvoa, A. (2004). *Educação e formação ao longo da vida: entrevista*. CRE Mario Covas. Entrevista concedida por e-mail em out. 2004. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ent/antonio_novoa.pdf

Rosemberg, F. (1999). Expansão da educação infantil e processo de exclusão. *Cadernos de pesquisa*, 107, 7-40. <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?format=pdf&lang=pt>

Scheibe, L. & Durli, Z. (2011). Curso de Pedagogia no Brasil: Olhando o Passado, Compreendendo o Presente. *Educação em Foco*, 17, 79-110. <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>