

O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESTRUTURAS CURRICULARES DE CURSOS DE PEDAGOGIA

*The Place of Early Childhood Education in the Curricular
Structures of Pedagogy Programs*

*El lugar de la Educación Preescolar en las estructuras
curriculares de los cursos de Pedagogía*

Adelir Aparecida Marinho de Barros 

Adriana Varani 

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou analisar e comparar a estrutura curricular de cursos de licenciatura em Pedagogia em Instituições de Ensino Superior, nas modalidades presencial e a distância, sendo selecionadas as que tiveram conceito máximo no Índice Geral de Cursos. A metodologia adotada foi a revisão documental, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e do Ministério da Educação. O foco esteve na carga horária total dos cursos e no número de disciplinas obrigatórias voltadas à Educação Infantil. A relevância do texto está na compreensão de como esse segmento tem sido contemplado na formação docente. Os dados revelaram diferenças significativas entre as instituições, evidenciando a necessidade de maior coerência e equidade curricular para garantir uma formação inicial que atenda às especificidades dessa etapa educativa.

Palavras-chave: Educação infantil; Formação docente; Currículo; Licenciatura em pedagogia; Instituições de Ensino Superior (IES)

ABSTRACT

This article presents the results of a research project that aimed to analyze and compare the curricular structure of undergraduate Pedagogy courses in Higher Education Institutions, in both face-to-face and distance learning modalities, selecting those that received the highest score in the General Course Index. The methodology adopted was a document review, based on data from the National Institute of Educational Studies and Research and the Ministry of Education. The focus was on the total course workload and the number of mandatory subjects focused on Early Childhood Education. The relevance of the text lies in understanding how this segment has been addressed in teacher training. The data revealed significant differences between institutions, highlighting the need for greater curricular coherence and equity to ensure initial training that meets the specificities of this educational stage.

Keywords: *Early childhood education; Teacher education; Curriculum; Degree in pedagogy; Higher education institutions (HEIs)*

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación que tuvo como objetivo analizar y comparar la estructura curricular de los cursos de Pedagogía de pregrado en instituciones de educación superior, tanto en modalidad presencial como a distancia, seleccionando aquellos que obtuvieron la puntuación más alta en el Índice General de Cursos. La metodología adoptada fue una revisión documental, basada en datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas y del Ministerio de Educación. El enfoque se centró en la carga curricular total y el número de asignaturas obligatorias enfocadas en Educación preescolar. La relevancia del texto radica en comprender cómo se ha abordado este segmento en la formación docente. Los datos revelaron diferencias significativas entre instituciones, lo que subraya la necesidad de una mayor coherencia y equidad curricular para garantizar una formación inicial que responda a las especificidades de esta etapa educativa.

Palabras clave: *Educación preescolar; Formación docente; Currículo; Licenciatura en pedagogía; Instituciones de educación superior (IES)*

Introdução

A formação docente no contexto brasileiro tem sido tema de discussão no âmbito acadêmico-científico, temática abordada por Silva (2023), Gatti (2020; 2016), André (2016), Brzezinsk (2012;2007), entre outros. Esses estudos evidenciam a complexidade da formação para a prática educacional, tendo em vista que a ação docente envolve dimensões subjetivas e contextuais que extrapolam a simples aplicação de conteúdos. Gatti (2020, p. 17) destaca que “a formação para a prática educacional é complexa, assim como é complexa a profissão docente”, que demanda o entendimento de que o contexto educacional, apresenta, em cada etapa, especificidades. Nesse sentido, olhar para cada segmento exige o conhecimento dos fundamentos teóricos que o compõe, assim como a compreensão da prática pedagógica nas diferentes realidades educacionais.

Os currículos de formação são instituídos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Marcadas por um cenário constituído por diferentes concepções históricas, políticas e econômicas, as políticas públicas relativas à formação visam a articulação entre teoria e prática e a compreensão da realidade concreta das escolas. Nesse sentido, se faz necessário que os currículos oficiais contemplem os princípios orientadores da ação pedagógica, promovendo experiências que subsidiem o futuro docente no enfrentamento dos desafios da prática profissional e em especial respeitando as especificidades de cada etapa de ensino.

Destacamos, no que inclui a temática políticas públicas para a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96, que apresentou importantes mudanças no contexto educacional, dentre elas a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Esse avanço legal impulsionou a busca por registros estatísticos no atendimento ao público dessa faixa etária e a compreensão da necessidade de se ampliar esse atendimento. A compreensão acerca desses dados se deu a partir da publicação do documento *Políticas e Resultados 1995–2002*, que relatou que houve um crescimento expressivo nas matrículas na Educação Infantil - creches e pré-escolas, com destaque principalmente nas creches,

Com o esforço de cadastramento das escolas que atendem à infância de 0 a 3 anos, os anos de 1998 e 1999 foram de regularização do número de matrículas em creche. Por isso o ano de 1999 apresentou taxa de crescimento de 118%. Nos anos seguintes os registros de matrículas se regularizaram, com um aumento médio anual de 14,6% -- mais compatível com a evolução real de crianças matriculadas. Exclusivamente na faixa de idade entre 0 a 3 anos, o crescimento de 2000 a 2002 foi de 30%.

No que se refere à Pré-Escola, os anos de 1997 a 1999 parecem desfavoráveis do ponto de vista da evolução das matrículas. No entanto, esses resultados devem ser analisados à luz das mudanças que ocorreram no ensino fundamental e, mais especificamente, à luz da correção do fluxo escolar que vem sendo estimulada pela aplicação do FUNDEF e das discussões propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - uma reforma curricular extensiva aos vários níveis de educação (Brasil, 2002, p.10).

Além desse documento, o Anuário Brasileiro da Educação Básica entre 2001 e 2019 também registrou e publicizou a continuidade do aumento de matrículas, dados que demonstraram alterações importantes no contexto. Resultados que podem ser indicativos da necessidade de fortalecimento na formação docente, de modo a responder as demandas específicas dessa etapa, que contemplem suas dimensões afetiva, cognitiva, motora e social.

No entanto, apesar dos avanços legais e estatísticos, o campo da Educação Infantil ainda enfrenta desafios no reconhecimento da especificidade não só nas práticas pedagógicas como na falta de compreensão sobre desenvolvimento das crianças desta faixa etária. Tendo em vista que a Lei nº 12.796/2013, que trata da obrigatoriedade das matrículas na Educação Infantil, apenas sinaliza a obrigatoriedade para a pré-escola, segregando as creches e deixando-as em situação de menor visibilidade e reconhecimento.

Considerar os aspectos do desenvolvimento infantil é estabelecer um debate em relação ao contexto de formação inicial e segundo Côco *et al.* (2018, p. 79) “[...] os processos formativos precisam abrir espaços para mover narrativas que possibilitem analisar o campo de trabalho na Educação Infantil, num movimento de instalar posicionamentos na abordagem a esse campo. Em resumo, dizer da Educação Infantil, se dizendo nela”.

Pensar a formação inicial, nesse sentido, é também pensar sua estruturação curricular e os sentidos atribuídos às diferentes etapas da educação básica. Não se trata de um processo neutro, mas sim condicionado pelos contextos histórico-político-sociais e pelas políticas educacionais que o regulam. Assim, compreender como a Educação Infantil está inserida nos currículos oficiais dos cursos de Pedagogia é fundamental para identificar avanços, lacunas e possibilidades de transformação.

Referenciado pelo o que até aqui foi descrito, esse texto deriva de uma pesquisa¹, que teve como o objetivo geral analisar e comparar as diferenças na estrutura curricular da carga horária presente nos currículos oficiais do curso de licenciatura em Pedagogia, bem como a carga horária e o número de disciplinas obrigatórias voltadas à Educação Infantil no curso em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), considerando tanto a modalidade presencial quanto a modalidade a distância, buscando assim, compreender como a Educação Infantil tem sido contemplada na formação docente. Análise feita a partir de um estudo exploratório do material empírico produzido por meio da leitura das matrizes e ementas curriculares do curso de licenciatura em Pedagogia em universidades/faculdades que obtiveram conceito 5 (nota máxima) no Índice Geral de Cursos (IGC) na avaliação quadrienal 2017-2020.

Dividido em 3 seções, além da Introdução e das Considerações Finais, esse texto apresenta na primeira subseção algumas reflexões sobre a formação do docente na Educação Infantil destacando os aspectos relativos à legislação educacional. Na sequência, apresenta observações sobre as propostas que orientam o curso de Pedagogia a partir das indicações feitas nas DCN. Com base no recorte escolhido para a escrita desse artigo, a terceira subseção descreve a metodologia utilizada para a obtenção dos dados, orientada pelo objetivo delineado para a pesquisa. Ainda na terceira subseção, são apresentados esses os dados, bem como a análise e a comparação das estruturas curriculares. Encerra com as considerações finais onde destaca a contribuição para a área acadêmica da formação docente no contexto da Educação Infantil.

¹ Pesquisa que constitui o relatório de conclusão de Pós-doutorado realizado no período de novembro de 2023 a agosto de 2024.

A formação do docente na educação infantil – aspectos da/na legislação educacional

Historicamente, a etapa educacional relativa a Educação Infantil, em termos legislativos, aparece na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 - Lei nº 4024. Em âmbito normativo, o corpo do texto descreve que seu objetivo é o de: definir e regularizar o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Em termos do contexto relativo à infância, essa Lei regulamentou o título IV, capítulo I, que trata especificamente da educação pré-primária. Importante salientar que essa terminologia – educação pré-primária -, dizia respeito as crianças menores de sete anos (Brasil, 1961, art. 23). No entanto, segundo Bonetti (2004, p. 28) o termo utilizado na Lei, estabelecia “[...] a possibilidade de que a educação voltada para as crianças abaixo de 7 anos fosse construída a partir do modelo da educação primária.”

O artigo 34 da referida Lei, apresentava informações sobre a formação docente. O texto desse artigo sinalizava que a formação do docente seria condicionada ao modelo de formação estabelecida para no segmento do ensino médio, que era “[...] ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para ensino primário e pré-primário” (Brasil, 1961, título VII, cap. I, art. 34).

Ainda, considerando a temática de formação dos docentes, a LDB/61 por meio do art. 53, apresentava que

A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal, de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial, será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial (Brasil, 1961, título VII, cap. III, art. 53)

Conforme aponta Arce (2001), o que foi estabelecido na LDB/61, desconsiderava a Educação Infantil enquanto contexto educacional. Isso porque ao referenciá-la como educação pré-primária (crianças menores de 7 anos), de acordo com Bonetti (2004), trazia imbuído a concepção de que o “modelo”, a ser

seguido era o mesmo destinado a educação primária. Estes de acordo com Arce (2001), estruturados em tendências pedagógicas baseadas nas ideias de Fröbel (1782-1852) e Montessori (1870-1952).

Outra informação que merece ser destaque, apresentada por Arce (2001), era que em alguns espaços, especialmente destinados a crianças cujas famílias eram desprovidas de recursos financeiros, o atendimento estava voltado apenas para cuidados físicos e o de suprir a alimentação. Atendimento baseado nos modelos implementados nos conceitos médico-higienistas.

Novas normativas são implementadas a partir da promulgação da LDB a Lei nº 5692 em 1971, que foi a segunda LDB do Brasil, essa Lei objetivava fixar Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dar outras providências. Na organização textual, o art. 19, que tem como direcionador à educação pré-escolar, estabelece nova nomenclatura para o atendimento de crianças menores de sete anos. O referido artigo pontua que as formas de atendimento para essa faixa etária são feitas em contextos denominados de escolas maternais ou jardins de infância, assim como também delibera para esse atendimento em instituições equivalentes.

Um ponto importante, discutido em artigos como os de Bonetti (2004), destaca que o art. 19 da LDB/1971, não apresentava indicativos sobre novas formas de ofertas de vagas e de como seriam esses locais de atendimento, e para a autora somente reproduzia as normativas já constantes na LDB/61, de forma a atribuir a responsabilidade para oferta de atendimento às empresas. Em relação à formação docente, a referida Lei apresenta as normativas legais no art. 30 e, nele determina que a formação está condicionada a ser feita em nível de magistério.

Sendo motivo de debate no cenário educacional, a falta de explicação da finalidade de atendimento da educação pré-escolar, que não estava presente nos dispositivos legais, fez com que o Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, publicasse em 1979, uma coletânea intitulada *Legislação e Normas da Educação do Pré-escolar*, cujo objetivo era o de discutir o contexto relacionado aos dispositivos descritos na LDB/71.

Com destaque no texto Introdutório, da referida coletânea, sobre a importância da revisão dos aspectos presentes no corpo da Lei que diziam respeito a finalidade de atendimento das crianças menores de 7 anos. Isso porque de acordo com o argumento apresentado na Introdução do texto da coletânea, não era suficiente que se evidenciasse que a educação pré-escolar servia apenas para “[...] aproveitamento escolar posterior [...]” (Brasil, 1979, p.5), mas que se fazia necessário ampliação acerca desse propósito.

Além disso o texto da coletânea apontava a importância de investimentos para a educação do pré-escolar, destacando a necessidade de se colocar em pauta a falta de recursos para o atendimento das crianças menores de 7 anos. Tal argumento embasado na importância dessa etapa educativa, tendo em vista que, de acordo com a coletânea o atendimento era destinado “[...] em especial às populações infantis sócio-econômicamente desfavorecidas das periferias urbanas e zonas rurais.” (Brasil, 1979, p.5 -*sic*). Justificativa que apresentava a concepção sobre a finalidade de atendimento da educação pré-escolar, dos que escreveram a coletânea, ou seja, uma concepção de cunho assistencialista e compensatório.

O contexto de formação docente, também foi aspecto de discussão no texto da coletânea, sobre isso a defesa era de que deveria ser “[...] ampliada, nos cursos de formação de professores, a oferta de habilitação para o ensino pré-escolar [...]” (Brasil, 1979, p.34). O texto ainda descrevia tópicos em que apresentavam quais seriam as principais qualidades necessárias, ou mais apreciadas para professores da educação pré-escolar.

Em termos da formação continuada, apesar de não fazerem uso dessa terminologia, o texto da coletânea, destacava a importância da constante formação por parte dos professores. E, sobre esse assunto, a ênfase dada era sobre a relevância de um conhecimento aprofundado sobre desenvolvimento infantil.

Acerca disso, evidenciaram-se aspectos sobre o currículo da formação, assim descrito,

O currículo para formar o professor (Parecer nº 349/72) composto do núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e de uma parte de formação especial, que representa o mínimo necessário à habilitação para o magistério, será mantido para

formar o professor para o pré-escolar, devendo desenvolver-se em 3 anos de estudo com o mínimo de 2.200 horas (Brasil, 1979, p. 45).

Além disso, estabeleciam que

Na 4a série ou nos estudos adicionais - matéria do presente parecer — quando vai se formar o professor a nível de 2º grau para atender ao pré-escolar, a parte especial será configurada por 4 grandes matérias: 1) Fundamentos da Educação do Pré-Escolar, abordando os aspectos histórico, legal, filosófico e sociológico; 2) Desenvolvimento do Pré-escolar, sob os aspectos biológicos, psicológicos de pré-escolar; 3) Didática da Educação Pré-escolar 4) Prática da Educação Pré-escolar incluindo estágio supervisionado. A este mínimo deverá ser acrescentado o conjunto de atividades previstas no artigo 7º, da Lei nº 5.692, voltado para o pré-escolar: Educação Física, com ênfase em recreação e jogos; educação artística; programas de saúde, particularmente no que se refere à nutrição e higiene do pré-escolar e formação moral e cívica do pré-escolar. (Brasil, 1979, p.46/47 - *sic*)

A partir dessa narrativa sobre elementos históricos legislativos, há a compreensão sobre as normativas de atendimento as crianças menores de 7 anos, a partir do entendimento estabelecido na concepção assistencialista, compreendida especialmente na necessidade de acolhimento de crianças abandonadas e do alto índice de mortalidade infantil. Além disso, denota-se também a função compensatória. Ambas compreendendo-se a partir do “[...] foco num trabalho filantrópico trazia imbuído o objetivo quanto ao cuidado no que se refere a questões de higiene e à preocupação concernente à alimentação e à segurança física das crianças” (Barros, 2021, p.74).

Nesse contexto social, político, econômico configurava o lugar ou não lugar dado a Educação Infantil até o ano de 1996, quando foi regulamentada por meio da LDBEN/96, a sua participação como primeira etapa da educação básica. Legislação que também estabeleceu normativas referentes a formação docente.

Do texto legislativos, destaca-se dois artigos que tratam do tema formação docente, todos inseridos no TÍTULO VI – Dos Profissionais da Educação,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino

fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996, p.42).

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Brasil, 1996, p.423).

O art. 62, no parágrafo 8º, traz a normativa sobre os currículos na formação, nele está descrito que “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996, p.43). Nesse mesmo caminho normativo, o art. 63, estabelece que,

Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental [...]. (Brasil, 1996, p. 43).

Além dos aspectos referentes a formação docente, a LDBEN/96, regulamenta sobre a finalidade do trabalho pedagógico. Essa legislação, considerando a etapa referente a Educação Infantil, segmento foco da escrita desse artigo, estabelece por meio do art. 26 que,

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, [...] (Brasil, 1996, p. 19).

Além disso, é importante mencionar que estão dispostos no art. 31 - § 1º, informações referentes ao mecanismo de avaliação, carga horária mínima, controle de frequência, forma de atendimento em relação as horas diárias por turno e a forma de expedição dos documentos relativos a Educação Infantil. No

entanto, não foram descritos dispositivos relativos ao currículo da Educação Infantil, ausência igualmente verificada na LDB/61 e na LDB/71.

As diretrizes que orientam as propostas do curso de Pedagogia

Como descrito anteriormente, as DCNs trazem a definição dos princípios e objetivos que norteiam a formação dos profissionais da educação no Brasil, detalhando aspectos referentes a grade curricular. A partir dela são sancionadas resoluções. Destaque nesse texto para as resoluções CNE/CP nº 01/2006, CNE/CP nº 2/2015, CNE/CP nº2/2019 e a CNE/CP nº4/2024. Essas resoluções trouxeram mudanças em termos de reformas curriculares no âmbito da formação inicial.

Considerando o contexto da regulação da formação docente, presente nas referidas resoluções, o quadro 1, disposto na sequência, detalha as informações de cada uma delas.

Quadro 1 - Títulos das Diretrizes e diferenças de terminologias e definições

Diretrizes Curriculares Nacionais	Principais aspectos	Marcos Regulatórios
Resolução CNE/CP nº 01/2006	Esta resolução estabelece as diretrizes para os cursos de graduação em Pedagogia	A diretriz defende uma formação generalista, que articule teoria e prática e contemple os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, a didática, a organização do trabalho pedagógico na primeira etapa da Educação Básica, bem como a compreensão das especificidades da infância, a valorização da especificidade do cuidar e educar e a importância do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos.
Resolução CNE/CP nº 2/2015	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.	Aprofunda a proposta de formação, ao apresentar as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura voltados à formação de professores da Educação Básica. No que se refere à Educação Infantil, o texto destaca a importância de uma formação que compreenda a criança como sujeito de

	Atualiza as diretrizes para a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério da Educação Básica	direitos, enfatizando a indissociabilidade entre cuidar e educar. Além disso, orienta que a formação inclua estudos sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os contextos socioculturais da infância e a prática pedagógica voltada à promoção de experiências significativas.
Resolução CNE/CP nº 2/2019	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)	<i>resultados</i> que os cursos de Pedagogia incluam componentes curriculares que contemplem o desenvolvimento integral da criança, as interações, a brincadeira e a escuta sensível como eixos estruturantes do trabalho pedagógico.
Resolução CNE/CP nº 4/2024	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura)	O texto traz tópicos que tratam dos princípios acerca dos compromissos com uma formação inicial docente sólida, democrática e contextualizada. Apresenta a centralidade da universidade na formação de professores, destaca o papel social da docência e retoma o compromisso com a diversidade, a equidade e a inclusão. No campo da Educação Infantil, reafirma-se a necessidade de assegurar, nos currículos, componentes que contemplem a pluralidade das infâncias, a escuta ativa, a ludicidade e o respeito às culturas infantis, integrando saberes pedagógicos, culturais, filosóficos e éticos que fundamentam a ação docente desde os primeiros anos de vida escolar.

Fonte: elaborado pelas autoras

A partir do disposto no Quadro 1, e com vistas ao detalhamento das resoluções nele apresentadas, a subseção a seguir analisa as mudanças propostas por cada uma no que se refere à organização curricular. Inicialmente, aborda-se a diretriz de 2006, que instituiu as DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

A Resolução CNE/CP nº 01/2006, aprovada em 15 de maio de 2006, materializa-se em 15 artigos, e tem no corpo do texto a descrição de uma carga horária mínima de 3.200 horas distribuídas em: atividades formativas com 2.800h; estágio supervisionado com 300h e atividades teórico-prática com 100h.

A resolução CNE/CP nº 2/2015, aprovada em 1º de julho de 2015, estabelece como objetivo definir novas estruturas curriculares para os cursos de formação inicial em todos os cursos de licenciatura, estipulando a carga horária e o currículo. A organização referente às estruturas do curso de formação inicial a partir dessa resolução articula-se na Base Nacional Comum (BNC), tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada.

A referida Diretriz foi organizada em 08 capítulos, e descreve o currículo da organização dos cursos de formação inicial, em nível superior na licenciatura, por meio da base comum, compreendendo um mínimo de 3.200 horas e com duração de oito semestres ou quatro anos, apresentando a distribuição dessa carga horária em: atividades formativas com 2.200h; estágio supervisionado com 400h; atividades teórico-prática com 200h e as horas de prática com 400h.

Em termos de debates acadêmicos sobre a promulgação, essa resolução apresentou defesa em termos de pontos positivos. Sobre eles, Argollo; Silva (2017), descrevem que estão relacionados a valorização do magistério público, que de acordo com as autoras, se dá “[...] com valorização salarial, a dedicação exclusiva do professor a uma escola e com o tempo de planejamento cumprido efetivamente pelos governos dos estados e municípios, o trabalho docente pode se realizar de forma autônoma, plena e eficiente” (p.208). Já, Portelinha (2021, p. 221) pondera que “Trata-se de uma diretriz abrangente por envolver diferentes percursos formativos, cuja centralidade volta-se para a possibilidade de consolidação da organicidade e da articulação efetiva entre formação inicial e formação continuada.”

No entanto, no dia 20 de dezembro de 2019, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº2, desconsiderando o processo de implantação do CNE/CP nº 2/2015 que ainda em curso. A Resolução CNE/CP nº2/2019, cujo objetivo se estabeleceu na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e na instituição da Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), foi a que recebeu no meio acadêmico-científico muitas críticas, pautada especificamente na discussão sobre a fragilização do princípio da gestão democrática.

Portelinha (2021), foi uma autora que empreendeu uma análise sobre essa resolução, sua crítica está embasada nas mudanças, para o cenário da formação docente, que a referida resolução apresentou e as implicações sobre essas mudanças para o curso de Pedagogia, em especial, sinalizando o rompimento desta Resolução com o processo de implantação do CNE/CP nº 2/2015.

Ademais, a autora também critica a Resolução no que se refere ao seu processo de elaboração. Segundo Portelinha (2021), o texto da CNE/CP nº2/2019, foi construído de forma verticalizada e se fundamenta em um discurso que atribui aos professores a reponsabilidade pelo fracasso escolar. Além disso, o texto da Resolução - CNE/CP nº2/2019 -, para a autora, reduz os conteúdos das áreas do conhecimento, em função da defesa das atividades na dimensão da prática, com foco no desenvolvimento de habilidades e a presente desarticulação da docência, gestão e pesquisa, que deveriam estar presentes nos cursos.

No dia 9 de maio de 2024, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº4. Resolução que apresenta normativas referentes as orientações sobre as políticas, gestão, programa e cursos de formação, além dos processos de avaliação e regulação das IES. O texto da Resolução CNE/CP nº4/2024, destaca que a estrutura curricular deve contemplar uma base comum articulada a componentes específicos, práticas como componentes curriculares e estágio supervisionado. Em relação à Educação Infantil, aponta a necessidade de preparar o futuro docente para atuar com base na escuta das infâncias, na ludicidade, na valorização da cultura infantil e na articulação entre educar e cuidar.

A promulgação da Resolução CNE/CP nº4/2024 também aflorou posicionamentos contrários no contexto educacional. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), assim como a

Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e a Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) apresentaram uma nota de repúdio.

Essa nota destacava as incoerências epistemológicas, a ausência de articulação entre a formação inicial e a continuada da Resolução CNE/CP nº4/2024. Além disso o questionamento sobre a revogação da resolução CNE/CP nº 2/2015, tendo em vista que de acordo com as referidas associações, a revogação foi feita sem avaliação adequada. No texto do repúdio, a ANDES-SN descreveu uma imposição determinada na Resolução CNE/CP nº4/2024, onde se especifica que o modelo a ser seguido na formação deve ser baseado na BNCC, modelo, segundo a ANDES-SN, que adota uma abordagem pragmática e utilitarista.

Ainda, de acordo com a ANDES-SN, impor um modelo padroniza e limita os conhecimentos historicamente acumulados, nesse mesmo movimento de questionamento a RePPed descreveu que a proposta da organização curricular, determinada pela Resolução CNE/CP nº4/2024 alterou de maneira significativa o processo da formação docente.

Compreendendo que as resoluções evidenciam um campo de disputa em relação a formação docente no Brasil, concebe-se que os apontamentos apresentados sobre a Resolução CNE/CP nº4/2024 refletem um debate profundo sobre as diretrizes curriculares, tendo em vista que elas impactam na formação dos professores. Assim, das análises feitas do cenário educacional, observa-se que as políticas educacionais buscam atender as exigências de uma lógica mercadológica e os interesses do Banco Mundial. No entanto, nesse campo de disputa as Associações buscaram por meio das análises feitas, a defesa de uma formação humanizadora e que se apresente comprometida com a construção de uma escola plural, democrática e socialmente referenciada.

Carga Horária e Disciplinas de Educação infantil nos cursos de Pedagogia²

² Trata-se de dados embasados nas normativas dadas pela CNE/CP nº 2/2015 e pela Resolução CNE/CP nº 2/2019

Recorte de uma pesquisa mais ampla, conforme já notificado neste texto, os resultados que serão apresentados nessa subseção são frutos do estudo exploratório do material empírico a partir da análise documental das matrizes e ementas curriculares dos cursos de Pedagogia.

A análise documental fundamenta-se de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), em “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Além disso,

A documentação trabalha com documentos, a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se principalmente por classificação-indexação, a análise categorial temática, é entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977, p.46).

O objetivo conforme já informado foi o de analisar e comparar as estruturas curriculares em termos de porcentagem, da carga horária total de disciplinas obrigatórias e das destinadas ao contexto da Educação Infantil, em IES que obtiveram o conceito máximo no IGC na avaliação quadrienal 2017-2020. Assim então se estabeleceu a análise documental e comparativa feita entre IES. Os resultados dos dados analisados serão aqui descritos.

A planilha pública de divulgação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), das IES que obtiveram conceito máximo IGC (nota 5), foi a primeira fonte de pesquisa. Os dados da planilha publicizada apontavam para o número de 46 IES com a nota máxima, a organização em relação a categoria administrativa dessa IES anunciava: dezoito (18) são instituições de Ensino públicas, sendo quinze (15) Instituições Públicas no âmbito Federal e três (03) no âmbito Estadual e vinte e oito (28) Instituições Privadas.

Tendo conhecimento dos dados de identificação dessas IES e com o intuito de verificar de acordo com escopo da pesquisa somente aquelas que ofereciam o curso de licenciatura em Pedagogia, foi realizada uma busca no *site e-Mec*, e assim constatou-se que eram 16 (dezesesseis) as IES com oferta do curso em licenciatura em Pedagogia. Destas, duas (02) estavam localizadas na região Nordeste, uma (01) na região Centro-Oeste, dez (10) na região Sudeste e três (03) na região Sul.

Da pesquisa feita no *site* identificou-se também a modalidade ofertada no curso, o município, a periodicidade e a carga horária total do curso. Esses dados foram organizados em tabelas (tabela 1, 2,3 e 4)³ e para melhor visualização as tabelas apresentadas foram organizadas por região.

Tabela 1 – IES conceito 5 - Região Nordeste

IES	Categoria Administrativa	Modalidade	Carga Horária	Periodicidade Duração	Município
Faculdade Ari de Sá (FAS) – CE	Privada	A distância	3240h	08 semestres	Fortaleza – 1 polo
Faculdade de Balsa (UNIBALSAS) – MA	Privada	A distância	3260h	08 semestres	1 polo

Fonte: Organizado pelas autoras

Tabela 2 – IES conceito 5 - Região Centro Oeste

IES	Categoria Administrativa	Modalidade	Carga Horária	Periodicidade Duração	Município
Universidade de Brasília (UNB) – DF	Pública	A distância	3330h	09 semestres	Vários municípios – 10 polos
		Presencial	3330h	Integral 09 semestres	Brasília
		Presencial	3330h	Noturno 09 semestres	Brasília

Fonte: Organizado pelas autoras

³ Os dados descritos nas tabelas são referentes a informações descritas no site do *e-mec* no ano de 2023

Tabela 3 – IES conceito 5 - Região Sudeste

IES	Categoria Administrativa	Modalidade	Carga Horária	Período Duração	Município
Faculdade Unidade de Vitória (Faculdade Unida) – ES	Privada	Presencial	3200h	Matutino Noturno 08 semestres	Vitória
Faculdade Multivix Cariacica – ES	Privada	Presencial	3300h	Matutino Noturno 08 semestres	Cariacica
		Presencial	3200h	Matutino Noturno 08 semestres	Cariacica
Faculdade Multivix de São Mateus – ES	Privada	Presencial	3200h	Noturno 08 semestres	São Mateus
Universidade Federal de Lavras (UFLA) – MG	Pública	A distância	3737 h	08 semestres	Muitos municípios - 7 polos
		Presencial	3471h	Noturno 09 semestres	Lavras
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – MG	Pública	Presencial	3240h	Matutino 09 semestres Noturno 10 semestres	Belo Horizonte
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – RJ	Pública	Presencial	3435h	Matutino Vespertino Noturno 09 semestres	Rio de Janeiro
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) – SP	Pública	A distância	3200h	08 semestres	Vários municípios – 15 polos
		Presencial	3270h	Matutino Noturno 10 semestres	São Carlos
		Presencial	3530h	Noturno 10 semestres	São Carlos
Universidade Federal de Viçosa (UFV) – MG	Pública	Presencial	3450h	Noturno 08 semestres	Viçosa
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP) – SP	Pública	A distância	3580 h	04 anos	- 1 polo
		Presencial	3420h	Matutino Noturno	Araraquara

				08 semestres	
		Presencial	3360h	Noturno 04 anos	Bauru
		Presencial	3360h	Matutino Noturno 04 anos	Marília
		Presencial	3495h	Matutino Noturno 04 anos	Presidente Prudente
		Presencial	3600h	Noturno 04 anos	Rio Claro
		Presencial	3225h	Noturno 04 anos	São José do Rio Preto
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – SP	Pública	Presencial	3735h	Integral 08 semestres	Campinas
		Presencial	3735 h	Noturno 10 semestres	Campinas

Fonte: Organizado pelas autoras

Tabela 4 – IES conceito 5 – Região Sul

IES	Categoria Administrativa	Modalidade	Carga Horária	Periodicidade Duração	Município
Universidade Federal do Paraná (UFPR) – PR	Pública	A distância	3635h	08 semestres	Vários municípios – 7 polos
		Presencial	3200h	Matutino Noturno 05 anos	Curitiba
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – RS	Pública	A distância	3480 h	Não Informado	Vários municípios – 15 polos
		A distância	3225h	08 semestres	Vários municípios – 4 polos
		Presencial	3375h	Matutino Noturno 09 semestres	Porto Alegre
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)- SC	Pública	Presencial	3440h	Vespertino 09 semestres	Florianópolis

Fonte: Organizado pelas autoras

Ressaltamos a partir das informações dispostas nas tabelas, sobre os polos de oferta de cursos, que estes estão amparados por normativa de políticas públicas educacionais. Assim, a oferta de cursos em polos, está vinculada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) em modalidade a distância.

A partir do olhar macro para o contexto de formação docente e a partir do determinado pelas normativas das Diretrizes Curriculares, a análise documental se estabeleceu na comparação das estruturas curriculares, a partir da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada IES. Assim, foi possível identificar a carga horária total das disciplinas obrigatórias e as destinadas ao segmento relativo a Educação Infantil. Dos dados, resultados da análise documental, foram elaboradas as tabelas 5, 6, 7 e 8⁴, essas tabelas apresentam as variações na carga horária e no número de disciplinas voltadas a temática Educação Infantil.

Tabela 5 – Apresentação da organização da carga horária do curso por IES dados da região Nordeste

IES	Modalidade	Nº de disciplinas obrigatórias	Carga horária das disciplinas obrigatórias	Carga horária disciplina Ed. Infantil	Porcentagem da carga horária da disciplina Ed. Infantil
Faculdade Ari de Sá (FAS) – CE	Distância	29	2.380h	160h	6,72%
Faculdade de Balsa (UNIBALSAS) – MA	Distância	35	2.740h	80h	2,91%

Fonte: Organizado pelas autoras

Tabela 6 – Apresentação da organização da carga horária do curso por IES dados da Centro-oeste

IES	Modalidade	Nº de disciplinas obrigatórias ⁵	Carga horária das disciplinas obrigatórias	Carga horária disciplina Ed. Infantil	Porcentagem da carga horária da disciplina Ed. Infantil
Universidade de Brasília (UNB) – DF	Presencial e A distância	28	1.680h	120h	7,14%

Fonte: Organizado pelas autoras

⁴ Dados recolhido nos PPP das IES no ano de 2023/2024

⁵ No cômputo geral do número de disciplinas obrigatórias e carga horária dessas disciplinas foram excluídas as disciplinas referentes ao Trabalho Final de Curso (TCC) e as disciplinas de estágio.

Tabela 7 – Apresentação da organização da carga horária do curso por IES dados da Sudeste

IES	Modalidade	Nº de disciplinas obrigatórias	Carga horária das disciplinas obrigatórias	Carga horária disciplina Ed. Infantil	Porcentagem da carga horária da disciplina Ed. Infantil
Faculdade Unidade de Vitória (Faculdade Unida) – ES	Presencial	49	s/i ⁶	s/i	
Faculdade Multivix Cariacica – ES	Presencial	49	s/i	s/i	
	A distância	49	s/i	s/i	
Faculdade Multivix de São Mateus – ES	Presencial	49	s/i	s/i	
Universidade Federal de Lavras (UFLA) – MG	Presencial	39	2.839h	255h	8,98%
	A distância	50	2.970h	120h	4,04%
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – MG	Presencial diurno	48	2.580h	240h	9,30%
	Presencial Noturno	49	2.550h	240h	9,41%
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – RJ	Presencial	43	2.460h	120h	4,87%
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) – SP	Presencial Matutino e Noturno	29	1.950h	180h	9,23%
	A distância	32	2.010h	420h	20,89%
Universidade Federal de Viçosa (UFV) – MG	Presencial	25	2.091h	210h	10,04%
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP) – SP	A Distância Polo ⁷	s/i	s/i	s/i	s/i
<i>Presencial</i>	Araraquara	32	1.920h	240h	12,5%
<i>Presencial</i>	Bauru	48	2.730h	210h	7,69%

⁶ Inserimos a indicação s/i – sem informação -, considerando que a grade curricular das referidas IES a informação detalhada do número de carga horária por disciplina, não estava descrito NO PPP. Somente foi localizada informações referentes a carga horária total do curso e em alguns casos, descrito somente a carga horária total das disciplinas ofertadas no semestre.

⁷ Não foi possível obter informação sobre os dados dispostos na planilha.

<i>Presencial</i>	Marília	32	2.445h	75h	3,06%
<i>Presencial</i>	Presidente Prudente	41	2.805h	135h	4,81%
<i>Presencial</i>	Rio Claro	35	2.520h	210h	8,33%
<i>Presencial</i>	São José do Rio Preto	49	2.820h	180h	6,38%
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – SP	Integral	40	2.715h	120h	4,41%
	Noturno	40	2.655h	120h	4,51%

Fonte: Organizado pelas autoras

Tabela 8 – Apresentação da organização da carga horária do curso por IES dados da Sul

IES	Modalidade	Nº de disciplinas obrigatórias	Carga horária das disciplinas obrigatórias	Carga horária disciplina Ed. Infantil	Porcentagem da carga horária da disciplina
Universidade Federal do Paraná (UFPR) – PR	Presencial	47	2.430h	210h	8,64%
	A distância	47	2.700h	180h	6,66%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – RS	Presencial	19	975h	00h	0,00%
	A distância	34	1.995h	330h	16,54%
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)- SC	Presencial	45	3.096h	576h	18,60%

Fonte: Organizado pelas autoras

A análise dos dados dispostos nas tabelas acerca da estrutura curricular do curso de licenciatura em Pedagogia, revela uma significativa **variação entre as IES** em termos do número de disciplinas obrigatórias, carga horária total e, principalmente, à carga horária dedicada as disciplinas relativas ao contexto da Educação Infantil. Essa diversidade aponta para **ausência de diretrizes uniformes e coerentes quanto ao lugar da Educação Infantil na formação docente**, o que pode comprometer a preparação qualificada para atuação nesse segmento.

Da análise por região, constata-se que na região Nordeste - Faculdade Ari de Sá e Faculdade de Balsas, ambas na modalidade a distância, mostram um número considerável de disciplinas obrigatórias (29 e 35), com carga horária total acima de 2.000h. No entanto, a carga horária destinada à Educação Infantil é relativamente baixa, especialmente na UNIBALSAS, apenas 80h, representando 2,91% da carga obrigatória, o que pode sugerir uma subvalorização da etapa educativa no currículo. Na região Centro-Oeste temos a Universidade de Brasília (UNB), que oferece o curso tanto na modalidade presencial quanto à distância, apresenta uma carga horária total menor (1.680h), mas com uma proporção dedicada à Educação Infantil de 7,14%, o que representa um índice superior comparando com as IES do Nordeste, mesmo com uma carga horária menor. Esse dado indica um esforço de inserção mais significativa da temática no currículo, apesar da carga horária total menor.

Com um número maior de IES públicas e privadas, na modalidade presencial quanto a *EaD*, a região Sudeste apresenta extremos importantes na análise feita, sendo que a UFMG e a UFV se destacam por dedicar mais de 9% da carga horária à Educação Infantil, enquanto a UNICAMP (cursos diurno e noturno), mantém esse índice em torno de 4,5%, e a UNESP-Marília chega a apenas 3,06%, a UFSCAR-*EaD* se destaca, com 20,89% da carga horária voltada à Educação Infantil, demonstrando uma valorização expressiva da etapa, no entanto não podemos desconsiderar que se trata de uma modalidade a distância. Importa destacar a ausência de dados, conforme notificado no texto, em IES privadas, impossibilitando a análise.

A última região analisada foi a região Sul, a UFRGS, na modalidade presencial, apresenta uma estrutura curricular diferente de outras IES, visto que é organizada por etapas. Essa IES oferece no plano do curso um Percurso Comum até a 3ª etapa, e na 4ª etapa, os discentes podem optar por uma Formação Diversificada Curricular (FDC), que é composta por 21 créditos. A escolha pode ser feita entre a FDC de Educação Infantil, anos iniciais do ensino fundamental ou anos iniciais do ensino fundamental da educação de jovens e adultos. Em virtude disso, na tabela o número de disciplinas e da carga horária destoa das demais, e não possui o indicativo de disciplinas referente ao contexto

da Educação Infantil. Na modalidade a distância, a UFRGS, tem uma carga horária de oferta da disciplina para a Educação Infantil de 330h (16,54%) e inserida na grade curricular normal do curso. Esse contraste evidencia diferenças na estrutura interna da organização curricular. Já a UFSC se destaca por oferecer 576h para Educação Infantil, o que representa 18,60% da carga horária total – uma das mais altas entre todas as instituições analisadas.

Considerações finais

Reconhecida não apenas como um direito da criança, mas também como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil configura-se como base fundamental para o desenvolvimento humano, ao contribuir para a construção de bases cognitivas, emocionais e sociais.

Nesse sentido, evidencia-se a importância de conhecer o contexto de formação dos docentes, especialmente a grade curricular do curso de licenciatura em Pedagogia, e a oferta de disciplinas voltadas para o contexto da Educação Infantil, tentando identificar se a formação atende as demandas específicas desta etapa educativa, assunto debatido nesse artigo.

Considerando as políticas públicas educacionais, observa-se as implementações das Diretrizes Curriculares nas reformas curriculares, que fixam carga horária mínima dos cursos de formação inicial. A partir do pressuposto de carga horária mínima, a perspectiva era de que não houvesse diferenças de carga horária, no entanto, da pesquisa feita observou-se diferenças em relação a grade curricular, em termos de carga horária total do curso, bem como da oferta de disciplinas voltadas à Educação Infantil.

Dados identificados tanto nas IES com oferta do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância. Essas diferenças também foram observadas dentro de uma mesma IES. Identificar essas variações e tendo por referência o contexto da Educação Infantil, instiga a refletir sobre a formação docente e os possíveis impactos na qualificação dos professores que atuarão com crianças pequenas e bem pequenas.

A análise das tabelas construídas após a coleta de dados evidenciou desigualdades significativas na forma como as disciplinas voltadas para o

contexto da Educação Infantil estão inseridas nos currículos dos cursos de Pedagogia, tanto entre regiões quanto entre modalidades e tipos de IES (públicas e privadas). A variação percentual da carga horária destinada à Educação Infantil, que vai de 0% a mais de 20%, revela a ausência de uma política nacional consolidada que assegure formação equânime e sólida para atuação nessa etapa educativa.

Essa é a contribuição desse artigo, enquanto alerta para a área acadêmica do contexto relativo a Educação Infantil, ou seja, busca ampliar/contribuir com o escopo de discussão sobre a temática da formação inicial de professores, pensando as grades curriculares dos cursos de pedagogia, tendo como parâmetro maior coerência e equidade na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, com vistas a possibilitar com que futuros docentes tenham acesso a uma formação inicial que atenda também às demandas específicas da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, nº. 113, p. 167 –184, jul., 2001a.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas – SP: Papyrus, 2016.

ARGOLLO, Juliana; SILVA, Amanda Moreira. As contradições da busca pela valorização do magistério público: uma contextualização da Resolução CNE/CP nº. 02/2015. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], p. p.205–229, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Lisboa edições, 1977.

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. **Na contramão das imposições: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de educação infantil**. Orientadora: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo. 2021. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996** 2004, 190f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP n. 4**, de 29 de maio de 2024. 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).

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 2 de janeiro de 2024. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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).

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 30 de agosto de 2022. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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).

BRASIL. CNE. **Parecer n. 22/2019**. 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 para a Educação Básica – a BNC da Formação. Novembro de 2019.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP n. 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). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 de abril de 2020. Seção 1, p. 46-49.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Conselho Pleno (CP). **Parecer CNE/CP nº 22**, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Processos legislativos da **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. 1996b. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. *Censo escolar: 1995 a 2009*.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Lei nº 5692. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Lei nº 4024. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL, MEC/SE de 1º e 2o. Graus/SER. **Legislação e Normas da Educação Pré-escolar**. Brasília, 1979.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BRZEZINSKI i, Iria (2007). Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE**, 23(2).

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilcéia de Andrade; GIESEN, Karina de Fátima. **Formação inicial para a docência na Educação Infantil: indicadores da produção acadêmica**. Revista FAEEBA Educação e Contemporaneidade, Salvador (BA), v. 27, n. 51, jan/Abril, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15–28, 2020.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 35-48.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – BA. v. 17, n. 46. p. 216 – 236, jul./set., 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SILVA, Maria Cristina Mesquita da., GUILHERME, Alexandre Anselmo, BRITO, Renato de Oliveira. (2023). A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, 104, e5273. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5273>

Submissão em: 01 mai. 2025

Aceite em: 01 abr. 2026

ⁱ Adelir Aparecida Marinho de Barros – PUC-Campinas

Doutora e Mestre em Educação pela Puc-Campinas e Pós-doutorado pela Unicamp. Pós-doutoranda na Puc-Campinas. Integrante dos grupos de pesquisas: Linguagens, desenvolvimento humano e atividade pedagógica na PucCampinas e Loed/FE/Unicamp. Integrante do grupo de estudo GreCotidiano na Unicamp.

e-mail: adelir.amb@gmail.com

currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6105422199093483>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4934-0765>

ⁱⁱ Adriana Varani - UNICAMP

Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da Unicamp - Departamento de Ensino e Práticas Culturais, Coordenadora do Grupo de Estudos Gre-Cotidiano. Participa do grupo de pesquisa Loed/FE/Unicamp. Possui Mestrado e Doutorado em Educação na Unicamp e Pós-Doutorado na Unirio.

e-mail: drivarani@gmail.com

currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6105422199093483>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7480-4998>