



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10742 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

## O PERCURSO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Sicrune Bohn - IFC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
Catarinense\_Campus Camboriú

Solange Aparecida Zotti - IFC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
Catarinense\_Campus Camboriú

Liane Vizzotto - IFC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
Catarinense\_Campus Camboriú

### **O PERCURSO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

### **PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

O presente texto se dedica a analisar as políticas de formação de professores e o lugar que a educação infantil ocupa nesse contexto. O recorte temporal do estudo se dá a partir do momento em que essa etapa é reconhecida pela Constituição Federal de 1988, como direito da criança e dever do Estado e a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), a qual materializa como primeira etapa da educação básica regulamentada, contexto que garante o acesso e a permanência das crianças em creches e pré-escolas. Pretende-se, neste exercício, contribuir com a percepção de como tem sido o reconhecimento da especificidade do professor e da professora de educação infantil pelas diretrizes nacionais de formação, sem perder o horizonte sobre as nuances dos projetos de governo que as atravessam.

Este trabalho tem como fonte epistemológica o materialismo histórico dialético – o qual oportuniza um enfoque da temática apresentada numa perspectiva de totalidade – e

anuncia suas contradições no contexto da produção das políticas formais de formação de professores no Brasil. A análise documental é a metodologia que embasou a busca por dados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, a saber, DCN/2002 (Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002), DCN/2006 (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006), DCN/2015 (Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015), BNC-Formação/2019 (Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019), e BNC-Formação Continuada (Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020).

A compreensão das políticas de formação de professores de educação infantil no Brasil é recente. O mesmo ocorre com as diretrizes nacionais de formação de professores como um todo, pois sua consolidação data do período da redemocratização e são atravessados pelas discontinuidades das políticas, típicas dos contextos de troca de governos.

O ano de 2002 marca a instituição da primeira diretriz nacional para formação de professores no Brasil, o que mostra a ausência de uma política de formação docente na história da educação brasileira. Se, por um lado, isso consolida legalmente a legitimidade de uma formação específica para os trabalhadores que se dedicam à atividade do ensino na educação básica, por outro, constitui uma ação questionável se considerado todo um movimento de reconfiguração das políticas sociais em escala global, no qual os principais argumentos balizadores não são epistemológicos, mas pragmáticos e orientados por um discurso econômico (FREITAS, 2018).

A resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, se apresentava como: “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL/CNE, 2002, Art. 1).

Para fazer cumprir essa determinação legal na sua especificidade, a educação infantil é citada três vezes no documento, e, em sua primeira menção, fica clara a preocupação da política com a ampliação de vagas em cursos superiores para atender ao contingente de professores que atuam na educação infantil sem habilitação. Não há, no entanto, em nenhum momento, qualquer indicativo sobre as adequações teórico-metodológicas para a formação de pessoas que trabalham com bebês e crianças pequenas. Pelo contrário, os professores da primeira infância são incluídos na categoria de professores multidisciplinares, sem menção específica para as duas habilitações (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental).

Embora a Diretriz se anuncie como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos, a leitura integral desse documento permite compreender que os princípios e os fundamentos se resumem às "competências". Nesse contexto, o que restam são os procedimentos, ou seja, as orientações a serem seguidas na organização e no funcionamento dos cursos.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso (BRASIL/CNE, 2002, p.4).

Na instituição da competência como valor geral na formação do professor da educação básica e, portanto, de educação infantil, fica implícita a necessidade recorrente e controlada de avaliação para aferir o alcance de tais competências pelos cursos. É interessante notar a presença do conceito de "simetria invertida" já defendido no texto da proposta de política elaborada pelo MEC em 2000, que pressupõe uma formação de professores correspondente a "um treino como aluno", para aperfeiçoar a abordagem ensino-aprendizagem como processo vetor de sua formação. Nesse sentido, é preocupante a possibilidade da substituição de uma rotina de cuidado por um modelo escolarizante de atendimento pedagógico que não reconheça as especificidades das crianças pequenas.

Sobre o contexto de produção dessa política, a ausência de diálogo com os setores que atuam nos espaços acadêmicos, sindicais, de associações científicas e movimentos de defesa dos trabalhadores da educação foi lembrada por representantes desses segmentos. Isso revela o descomprometimento do governo em articular espaços democráticos de trocas para que a sociedade civil organizada tivesse seus interesses representados na constituição das políticas, situação que mudou com as eleições presidenciais de 2003.

Nesse contexto mais frutífero de amadurecimento epistemológico sobre as políticas, proporcionado por uma abertura governamental, são instituídas, em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Kramer (2006, p. 807), ao tecer considerações sobre a política, avalia o contexto da educação infantil:

Diante da gravidade do contexto de formação de centenas de milhares de professores de educação infantil que atuam em creches, em escolas de educação infantil e de

turmas de educação infantil que funcionam em escolas de ensino fundamental sem formação nem em nível médio nem em ensino superior, assumir para dentro do curso de pedagogia esta etapa da educação básica significa não só habilitar professores e professoras para a educação infantil, mas, sobretudo, formar formadores, de longa data um de nossos maiores problemas no tocante às políticas educacionais em todos os níveis.

A autora faz uma referência particular à educação infantil por conta da ainda recente inclusão dessa etapa na educação básica pela LDBEN/96, portanto, um déficit problemático de pessoas atuando nesses espaços sem habilitação alguma. Além disso, há um grande número de profissionais inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental, também com formação precária ou insuficiente.

A diretriz de 2006 representa um contraponto importante na dinâmica dos currículos de formação docente por competências e valoriza a criança como indivíduo histórico. Tal postura se justifica em razão de que o documento diferencia a docência da pedagogia das demais docências; valoriza as dimensões culturais e históricas no processo de ensino; estabelece valores éticos e estéticos, entendendo que educação não é um processo neutro; agrega a perspectiva étnico-racial; e atende ao que a Constituição preconiza, em seu artigo 206, Inciso II (a saber, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas) (BRASIL, 1988).

Diante disso, considera-se que a política de 2006 poderia ter avançado na inclusão de formação continuada, haja vista que, incluindo elementos contextuais na formação de professores, até então inéditos para a realidade brasileira, é previsível que uma formação inicial não daria conta de tais considerações, ainda mais reconhecendo a escola como parte estruturante da reprodução de práticas sociais. Essa crítica é especialmente levantada quando considerada a condição da educação infantil, a qual, naquele momento, ainda é extremamente frágil em referências e em identidade, dada a sua inserção recente no debate educacional do ponto de vista das políticas.

Em 2015, numa continuidade do movimento dos debates sobre a educação em todos os campos, forças progressistas se organizavam em torno da concepção de diretrizes de formação de professores que pudessem substituir as de 2002, no sentido de superar sua perspectiva de educação para competências. Com essa concepção, instituem-se 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 (BRASIL/CNE, 2015).

As DCN/2015 se fundamentaram em ideias mais críticas, compreendendo professores como sujeitos “formativos de conhecimento e cultura”, com “valores éticos e políticos”. Pautaram uma concepção de valorização profissional que articulou formação inicial e continuada com condições de trabalho e carreira [...] (FICHTER FILHO *et al.*, 2021, p. 952).

Percebe-se que um dos pontos de avanço a ser considerado no texto é a preocupação com a integralidade das políticas ao instituírem as questões relativas à valorização dos profissionais da educação, desde formação continuada, condições de trabalho e remuneração. As DCN/2015 representaram, no contexto brasileiro, um salto no que diz respeito à legislação educacional.

A sua concepção, no entanto, não significou mudanças para a formação dos professores para além do âmbito do debate. Isso porque, embora tenham sido instituídas por resolução do CNE, o início de sua vigência foi adiado por nada menos que três vezes, num curto espaço de tempo, entre o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a manutenção do currículo por competências com a consolidação da eleição do atual presidente Jair Bolsonaro.

O documento de 2015 não faz indicações específicas sobre a educação infantil. No entanto, se constitui, de fato, em um instrumento de valorização dos professores, pois considera as condições de sua formação inicial, inclui a formação continuada e contempla as questões trabalhistas como aspectos importantes para a profissionalização docente. Além disso, preocupa-se com a integração das etapas da educação básica, num duplo movimento, em que as diferenças são reconhecidas, mas não isoladas. Esse é, sem dúvida, um dos aspectos mais importantes para a formação do professor que atua na educação infantil, tendo em vista a histórica dificuldade dessa etapa em estabelecer sua identidade.

As DCN/2015 se fundamentaram em ideias mais críticas, compreendendo professores como sujeitos “formativos de conhecimento e cultura”, com “valores éticos e políticos”. Pautaram uma concepção de valorização profissional que articulou formação inicial e continuada com condições de trabalho e carreira [...] (FICHTER FILHO *et al.*, 2021, p. 952).

No que tange à educação infantil, também é preciso considerar que, nesse período, já estava em vigor a versão revisada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e que esta encontrava-se articulada às DCN/2015, como as demais políticas de valorização do magistério. Essa articulação entre as políticas difere sobremaneira

da forma como acontece entre a BNCC e BNC-Formação, superficialmente alinhadas, reduzindo a política curricular e a política de formação docente à instituição de competências.

Ainda que tais diretrizes nunca tenham entrado em vigor de fato, a sua instituição representou, na arena das políticas educacionais, o findar de um momento em que mais se avançou conceitualmente. O processo que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff foi o ponto de inflexão que interrompeu um conjunto de avanços na concepção das políticas educacionais que se estendeu durante o período dos governos populares do Partido dos Trabalhadores. “Esse período traz indicativos que as resoluções CNE/CP 01/2017 e CNE/CP 03/2018, que adiaram o prazo de adequação das Licenciaturas às DCN/2015, já sinalizavam esforços para substituí-las” (FICHTER, 2021, p. 947).

O fim do governo Dilma, marcado por um golpe parlamentar (BASTOS, 2017), abriu espaço para um novo ciclo. Dourado e Siqueira (2019) compreendem uma “contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação” durante o governo Temer. As políticas que daí advieram agravaram o processo de desvalorização e enfraquecimento do status profissional da docência (FICHTER FILHO *et al.*, 2021, p. 952).

Durante esse processo de reorientação sobre a condução do governo e o caráter das políticas, foram adotadas dinâmicas que excluía – ou pelo menos, em grande medida, dificultavam – a transparência e a participação dos atores comprometidos com a construção coletiva e a qualidade de políticas como instrumento para assegurar uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referendada.

A posterior eleição do presidente Jair Bolsonaro apenas aprofundou esse processo de reversão de conquistas e da participação democrática. Assim, na seara das políticas educacionais, cá estamos com a Base Nacional Comum Formação (inicial) e Formação Continuada em 2019 e 2020. Essas diretrizes fecham um ciclo de alinhamento entre as políticas curriculares e de formação, ignorando um acúmulo de construção epistemológica e um histórico de articulação entre diferentes campos em defesa da educação como direito. “Tais legislações têm sido promovidas a portas fechadas e pretendem alterar, sobremaneira, os objetivos, fundamentos e estrutura dos sistemas escolares” (RODRIGUES *et al.*, 2021, p. 3).

A descordialidade com a qual os atuais condutores do governo tratam intelectuais, lideranças sociais, oponentes políticos e trabalhadores da educação não somente coloca em risco o regime democrático e as conquistas já alcançadas – em especial no que se refere a

direitos daqueles que se inserem nos debates sobre educação, seja como pais de crianças, alunos ou docentes, nas diferentes etapas da educação – como também cria um clima de tensão em que contrapontos são substituídos por rivalidades. O empobrecimento das políticas curriculares parece também servir a esse propósito.

As DCN/2019, já no governo Bolsonaro, parecem agravar esse ciclo político ideológico. Retomando questões superadas pelas diretrizes de 2015, se reaproximaram das concepções vigentes em 2002, como a centralização da formação em competências, um esvaziamento crítico e a possibilidade de aligeiramento da formação, em decorrência da não especificação de um tempo mínimo para efetivação dos cursos (FICHTER FILHO *et al.*, 2021, p. 953).

A BNC Formação (2020) deixa claro seu formato fortemente instrucional, vinculando a formação basilar e inicial do licenciado às políticas curriculares da educação básica e ensino médio às “três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais” (BRASIL/CNE, 2020, Art. 12).

O artigo 13 da BNC Formação é específico para a formação dos professores multidisciplinares de educação infantil. Basicamente, estabelece conhecimentos específicos da educação infantil, da aprendizagem de crianças pequenas e princípios didáticos pedagógicos. Além do que já está previsto na estrutura da BNCC da educação infantil, apenas não menciona os objetivos de aprendizagem elencados no documento curricular por grau de dificuldades vinculados à idade.

Tal organização deixa claro que a única expectativa intelectual que se espera do professor é a transcrição de tais dados em uma planilha de planejamento. Ocorre a introdução de termos caros aos educadores – como mediação, interação, entre outros –, numa perspectiva superficial; e omite-se a presença constante do conceito de simetria invertida como dinamizador da formação dos professores da primeira infância. Ou seja, dá-se uma nova roupagem para uma antiga cartilha.

Nesse sentido, as considerações acerca da educação infantil, no texto da BNC Formação (2019), não se diferem das que seriam feitas para as outras etapas da educação básica. É um documento formatado e alinhado às competências. Tão linear e padronizante que a educação infantil nem mesmo chega a ser mencionada na BNC Formação Continuada (2020).

À guisa das conclusões, de modo geral, observa-se tanto momentos importantes

quanto retrocessos na história brasileira no que diz respeito à formação de professores para atuar na educação básica, em especial na educação infantil. O próprio reconhecimento tardio da educação infantil como direito secundarizou a necessidade de formação docente, e as vicissitudes das políticas mostram uma descontinuidade dos processos formativos docentes.

Os últimos anos, em especial, têm sido marcados por concepções pragmáticas e cada vez mais rasas, pois vive-se um momento de empobrecimento epistemológico da educação pública e descaracterização da dimensão intelectual do professor. Um movimento global no qual as escolas da periferia do capitalismo se reestruturam, agora, mais do que nunca, para atender às necessidades que não são da classe trabalhadora, e portanto, da sua infância.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Educacionais. Formação de Professores. Educação Infantil. Diretrizes Nacionais.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL/MEC. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.** Maio/2000.

BRASIL/MEC. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL/MEC. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL/MEC. **Resolução n. 2, de 1º 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.

BRASIL/MEC. **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).



BRASIL/MEC. **Resolução CNE/CP n. 1 de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: novas direitas, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil... *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. (2021). Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, e35617, 1–3