



## Formação continuada de docentes da educação infantil no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: uma análise circunstanciada

*Continuing Education of Early Childhood Teachers in the National Commitment to Literate Children: a circumstantiated analysis*

*Formación continuada de docentes de educación infantil en el Compromiso Nacional Niño (a) Alfabetizado (a): un análisis detallado*

Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Tocantins

**Resumo:** Este artigo trata da formação continuada de docentes da educação infantil no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), por meio do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). Sendo o CNCA uma política de alfabetização, questionou-se sobre as diretrizes que viabilizaram a inclusão da educação infantil em ações dessa política. Para tanto, a metodologia partiu do levantamento bibliográfico em uma perspectiva crítica e historicizada da educação e seguiu com a análise do Decreto n. 11.556/2023 que instituiu o CNCA. Assim, destacou-se a formação de professores em uma abordagem histórica e legislativa com os dizeres da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), discutindo também a alfabetização na educação infantil. Essa particularidade mediou uma visão macro de políticas neoliberais e a singularidade do CNCA, o que revelou um campo de disputas políticas, ideológicas e orçamentárias em que a educação infantil segue secundarizada no contexto de políticas da educação básica.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Formação docente; Política Pública; CNCA; LEEI.

**Abstract:** This article addresses the continuous professional development of early childhood education teachers within the National Commitment to Literate Children (NCLC), through the Reading and Writing in Early Childhood Education (RWECE) course. Considering that the NCLC is a literacy policy, we questioned the guidelines that enable the inclusion of the first stage in the actions of this policy. Therefore, the methodology adopted began with a bibliographic survey from a critical and historical perspective of education, followed by an analysis of decree n. 11,556/2023, which established the Commitment. While contextualizing the historical particularity of teacher training, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LGBNE) of 1996 highlighted the dilemma regarding literacy instruction in early childhood education, mediating with the macro view of neoliberal policies and the singularity of the NCLC, a field of political, ideological, and budgetary disputes is revealed, in which early childhood education continues to be secondary in the context of Basic Education.

**Keywords:** Early Childhood Education; Teacher Training; Public Policy; NCLC; LGBNE.

**Resumen:** Este artículo trata sobre la formación continuada de docentes de educación infantil en el Compromiso Nacional Niño (a) Alfabetizado (a) (CNNA), por medio del curso de Lectura y Escritura en la Educación Infantil (LEEI). Siendo el CNNA una política de alfabetización, se cuestionó acerca de las directrices que viabilizaban la inclusión de la educación infantil en acciones de esta política. Para esto, la metodología partió del levantamiento bibliográfico con

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: [menissa.bessa@uft.edu.br](mailto:menissa.bessa@uft.edu.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/617613221709400>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1941-5524>.



una perspectiva crítica y historizada de la educación y continuo con el análisis del Decreto nº 11.556/2023 que instituyó el CNNA. Así, se destacó la formación de profesores desde un enfoque histórico y legislativo, con base en los lineamientos de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), discutiéndose también la alfabetización en la educación infantil. Esta particularidad expuso una visión macro de las políticas neoliberales y la singularidad del CNNA, lo que reveló un campo de disputas políticas, ideológicas y presupuestarias en que la educación infantil sigue siendo relegada en el contexto de las políticas de la educación básica.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Formación docente; Política Pública; CNCA; LEEI.

---

Recebido em: 29 de julho de 2025

Aceito em: 13 de setembro de 2025

---

## Introdução

Este artigo tem como tema central a formação continuada de docentes da educação infantil no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), incluída por meio da capacitação oferecida no curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI).

Partindo da informação de que o CNCA é uma política de alfabetização, objeto do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023), do Ministério da Educação (MEC),<sup>2</sup> questiona-se: quais são os elementos constitutivos nos princípios, nas diretrizes e nos objetivos que contemplam a etapa da educação infantil? Dessa forma, o propósito do texto é conhecer e analisar essa tríade do CNCA – princípios, diretrizes e objetivos – para elucidar as motivações para que a educação infantil fosse inserida nessa política.

A definição desse objetivo exigiu um olhar para a conjuntura da formação docente nas nuances históricas, sociais, econômicas e políticas. Portanto, optou-se por uma análise crítica da educação, compreendendo, com Saviani (2018a, p. 65), que “a educação é sempre um ato político”. Entende-se que a elucidação dessa totalidade social implica uma visão sistemática das históricas assimetrias da sociedade brasileira e das rationalidades neoliberais que tem triunfado tanto na esfera econômica como na esfera subjetiva das pessoas no tempo presente.

Para tanto, lança-se mão das categorias de apreensão do real na perspectiva dialética (universal-particular-singular), entendendo que há vários elementos que compõem uma totalidade e esses são interdependentes, pois “apreender um fenômeno considerando sua

---

<sup>2</sup> O texto faz parte dos resultados da pesquisa intitulada “O curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI): política pública, formação docente e concepções”, registrada na Pró-reitoria de Pesquisa (Propesq) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), via sistema de Gestão de Projetos Universitários (GPU), sob o registro nº 7959/2024 (GPU/UFT).



totalidade significa apreender o sistema de mediações e determinações a que ele se integra, desvelando suas relações internas mais essenciais, ou seja, as relações que o engendram e o sustentam” (Pasqualini, 2020, p. 3), inclusive suas contradições, que são inerentes aos fenômenos e processos da realidade.

Nesse sentido, estruturou-se uma sequência metodológica que partiu, no plano teórico e analítico, do levantamento de bibliografia concernente à temática investigativa proposta e, posteriormente, seguiu com a seleção de documentos, no plano normativo e analítico, especialmente o Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que “institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (Brasil, 2023, n.p.) e as *Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (MEC, 2023b).

Tendo esses aforismos, o texto está organizado em três partes: inicia-se com uma breve contextualização histórica problematizadora da formação inicial e continuada de docentes da primeira etapa, em uma dimensão particularmente brasileira; de imediato linca-se a uma dimensão universal, explicativa dos avanços do processo neoliberal nas políticas de educação; e, sequentemente, revela-se a singularidade da capacitação de docentes, ou seja, de professoras da educação infantil,<sup>3</sup> no âmbito do CNCA, retratando e analisando o texto legal a partir dos seus princípios, diretrizes e objetivos.

## **1. Formação de professoras para a educação infantil e alfabetização: contextualização histórica e raízes estruturais**

A necessidade de formação de professoras para atuar em creches e pré-escolas é um tema exposto desde, pelo menos, a década de 1930 no Brasil, quando essas instituições começam a se multiplicar nos grandes centros urbanos. Apesar disso, a temática dessa capacitação profissional foi negligenciada ao longo de quase todo o século XX. Somente a partir da década de 1970<sup>4</sup> surgiram iniciativas públicas sistematizadas, e apenas nos anos de 1990 a ênfase nesse tema prosperou (Barbosa, 2011).

<sup>3</sup> Cabe lembrar que, há pouco mais de cem anos, a saída da mulher de casa para o atendimento de bebês e de crianças pequenas nas primeiras instituições dessa natureza não teve caráter profissional, pois entendia-se que tal tarefa estava diretamente ligada à “vocação” da mulher para cuidar de crianças (Micarelho, 2011). Por isso e outros fatores, ainda hoje a docência na educação infantil é exercida, majoritariamente, por mulheres.

<sup>4</sup> Foi no ano de 1974 que o governo federal indicou que a formação de professoras, da chamada pré-escola, deveria ter uma habilitação em nível de segundo grau. Era a indicação nº 45, intitulada *Educação do pré-escolar*, do Conselho Federal de Educação (MEC, 1979).



O contexto propício foi o da redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), que tornou a educação infantil direito (artigo 205), e, em seguida, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996a), que especifica normas de formação de professores para atuação na educação básica, incluindo a educação infantil como primeira etapa.

Diante do objetivo deste artigo, destacam-se as proposições da LDB (Brasil, 1996) no que concerne a formação docente, contidas no artigo 62, e as poucas mudanças ocorridas ao longo dos anos, evidenciadas no Quadro 1, com a redação original e demais alterações.

Quadro 1 – Redação original do artigo 62 da LDB, de 1996, e mudanças em 2013 e 2017

Redação original de 1996	Redação dada pela Lei 12.796/2013	Redação dado pela Lei 13.415/2017
Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.	Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.	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.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996a, 2013, 2017).

Além desse artigo que passou a conduzir os textos de políticas de formação docente, é importante lembrar que, quando a LDB foi aprovada, instituiu-se a denominada *Década da Educação*, no artigo 87 do Título IX, “Das disposições transitórias” (Brasil, 1996, n.p.). No seu Parágrafo 4º, indicava que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDB, 1996a, n.p.). Esse ideal não foi alcançado, o que levou à ampliação de prazos para a meta, como as mudanças geradas pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013, n.p.), que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”. No Quadro 1, consta a nova redação do artigo 62, de 2013, de acordo com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, colocando o limite de matrícula para crianças de cinco anos na educação infantil, conforme a Emenda Constitucional (EC) 53 (Brasil, 2006b),<sup>5</sup> sem alterações nas exigências da formação docente.

<sup>5</sup> A referida emenda substitui o Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), posteriormente, aprovado pela Lei 11.494, de 20 de junho



Didonet (2014), estudando o caminho legislativo da Lei 12.796/2013, esclarece que sua origem é o Projeto de Lei nº 5.395/2009, da Presidência da República, cujo objeto era exatamente o artigo 62 da LDB, no que diz respeito à formação de docentes para atuar na educação básica. A intenção era não mais admitir a contratação de professores com formação normalista, ou seja, de nível médio, nas séries iniciais do ensino fundamental. Mas outras necessidades foram acrescentadas, como a adequação da idade na educação infantil, devido à EC 53, além da polêmica relacionada à formação de professores e à capacidade dos municípios de contratarem docentes de nível superior nas diversas regiões brasileiras.

Dessa forma, além da Lei nº 12.796/2013 ter perdido o seu propósito inicial, esse dispositivo ainda revogou o parágrafo 4º que dava esse indicativo, como mencionado acima. Como afirma Saviani (2020), a “protelação” é um dos principais problemas da educação no Brasil. Mesmo em um país tão grande e diverso como o Brasil, com as dificuldades que se conhecem, é inadmissível que ainda se permita a atuação no ensino fundamental de professores que não possuam nível superior. O mesmo pode se afirmar para a primeira etapa.

Assim, apesar da legislação indicar preferencialmente formação de nível superior para a atuação na educação infantil, a indagação sobre a importância dessa profissional ter curso superior, e até mesmo magistério de nível médio, é ainda hoje matéria frágil e motivação para disputas no campo administrativo/financeiro das prefeituras. Tal fragilidade impulsiona a busca incessante e cansativa por valorização da carreira da pedagoga que atua na primeira etapa (Barbosa *et al.*, 2019).

As modificações no artigo 62 da LDB alargaram-se ainda mais ao incluir, na Lei nº 12.796/2013, os parágrafos quinto e sexto, o artigo 62A e o parágrafo único, que, sobre formação continuada, coloca em evidência:

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, 2013, n.p.).

Como se vê, a LDB não se omite no quesito da capacitação continuada registrada no parágrafo único. Entretanto, o debate se impõe nas mesmas proporções da formação inicial das professoras de educação infantil, quando as instâncias administrativas minimizam a necessidade desse oferecimento pelas suas redes de ensino e nos embates políticos e orçamentários sobre o tema.

---

de 2007 (Brasil, 2007). Com esse fundo, todas as etapas e modalidades da Educação Básica passaram a receber investimentos, atualizando, ainda, a idade da educação de seis para cinco anos.



A partir dessas alegações sobre a formação de professoras da educação infantil, é possível situar os questionamentos relacionados à alfabetização. A pergunta sobre se a pré-escola deve alfabetizar ou não está em pauta desde a origem do atendimento nas primeiras instituições voltadas para crianças de quatro a seis anos de idade, no início do século passado (Arce; Martins, 2007; Arce; Jacomeli, 2012; Nunes; Baptista; Corsino, 2023).

Ao longo do século XX, as mudanças da sociedade brasileira, advindas da industrialização e da urbanização, ajudam a evidenciar a atuação assistencialista (atendimento para crianças pobres) e o não lugar da educação da pequena infância nas políticas de governo, o que descortina, ainda, a concepção que deflagrou o incentivo às iniciativas particulares de empresas, a partir da década de 1950, e a opção pela abordagem compensatória/preparatória (para supostamente suprir déficit de cultura das crianças pobres), assumida pelo governo federal a partir dos anos de 1970. Segundo Saviani (2018a, p. 26), na educação compensatória ignoram-se “as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores”. Assim, os programas de educação compensatória no Brasil tiveram sua contribuição no tocante à assistência social, que não são especificamente da esfera escolar. “A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional” (Saviani, 2018a, p. 27).

Na perspectiva de Saviani (2018a), a formalização dessa intenção educativa é decorrente da ideologia liberal burguesa que, forjada no interior das severas desigualdades sociais no Brasil, revela as suas contradições no impasse de que a escolarização perdeu o seu ideal de emancipação humana, dando lugar, assim, para uma abordagem educativa reacionária, ou seja, para a formação de um povo trabalhador, ordeiro e pacificado.

Nos anos de 1990, embora a LDB, no seu artigo 29, tenha se esforçado para conceituar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, ainda persistem pontos cíntenos a respeito da sua finalidade – “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Brasil, 2013, n.p.). Contudo, é tido como claro que não é seu encargo alfabetizar as crianças. Na seção a seguir, localiza-se a formação de professoras nas acomodações amplamente difundidas e consolidadas da ordem liberalizante mundial, refletidas no Brasil.

## **2. Neoliberalismo, educação e formação docente**

Na esfera macrossocial, cabe a apreensão da predominância de correlações entre a desigualdade social e a desigualdade da formação docente e escolar, que se materializam na



educação infantil, o que impacta a democratização do direito à qualificação profissional e à oferta educacional com qualidade em detrimento das assimetrias de oportunidades, entendendo que a realidade é marcada material e historicamente, ou seja, diretamente realizada pelas ações humanas no decorrer do tempo (Marx; Engels, 2008).

Ao tomar como alusão as crises próprias do capitalismo, no plano universal, deparamos-nos com as teorias do neoliberalismo. Estas tiveram retomada ainda na década de 1940, mas passaram a exercer influência de forma pulsante a partir dos anos de 1970 (Anderson, 1995), dando sinais de um complexo processamento de reestruturação do capital e, por conseguinte, da sociedade. A intensa crise daquele momento produziu uma recessão que teve seu pico no ano de 1973, com a conhecida crise do petróleo e, consequentemente, a cascata que atingiu os demais setores, com estagnação da produção, inflação e descontrole no valor das mercadorias (Anderson, 1995). Nas décadas subsequentes, foram desenhadas pautas da flexibilização econômica, da redefinição do papel do Estado, do ataque/desmonte dos direitos trabalhistas/humanos e do bem público, como os serviços sociais e setoriais (hospitais, escolas, universidades, instituições e empresas estatais, entre outros).

No entendimento de Brandão (2017, p. 49),

As disputas por hegemonia nos sistemas interestatais e interterritoriais e as hierarquias dos estados, moedas e armas, que esculpem a nova/velha forma do mundo, revelando explicitamente que esse capitalismo é dirigido pelos grandes interesses do poder financeiro, pelas forças de estruturas empresariais agigantadas e pelas capacidades renovadas de comando sobre as mais diversas formas de exploração da força de trabalho e da natureza.

Brandão (2017) diz que o Brasil passou por três rodadas de neoliberalização. A primeira deu-se nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nesse período, as estratégias usadas foram no modo chamado de ataque ofensivo ou *roll-back*, em que as instituições de regulação do capital sofreram intensivo desmantelamento, com privatizações de estatais e internacionalização da economia, promovendo abertura de fluxo de capitais. Assim, houve no Brasil desmonte de sindicatos, forte desmobilização dos movimentos sociais, arrocho salarial e limitações de acesso aos direitos sociais (Brener; Peck; Theodore, 2012).

Na segunda rodada de neoliberalização, o foco era re-regulação, ou *roll-out*: “há um reentrincheiramento, enfrentando modos de governança diversos erigidos anteriormente e realizando uma incursão e implantação regulatória que garanta modos de conformação aos desígnios dos mercados” (Brandão, 2017, p. 50). Essas ações, no Brasil, deram-se nos períodos de governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011 - 30 de agosto de 2016). Tais governos “mesclaram conformação aos mercados com defesa de alguns direitos sociais” (Brandão, 2017, p. 64).



Assim, no período entre 2003 e 2015, avançou-se em um conjunto de políticas sociais voltadas à proteção das camadas mais destituídas da população e na expansão do mercado interno de consumo popular. Caberia destacar o avanço das políticas de transferência de renda, o crescimento formal do emprego, a valorização do salário mínimo, a expansão do volume e das linhas de crédito (inclusive o consignado), a expansão da capacitação e do ensino superior etc., além de progressos localizados na luta mais geral das últimas décadas, travada pela permanência das conquistas e dos ganhos sociopolíticos da constituição cidadã de 1988, com melhorias na distribuição de renda e na qualidade do mercado de trabalho (Brandão, 2017).

Já a terceira rodada se deu posteriormente ao processo de impeachment de Dilma Vana Rousseff, quando Michel Miguel Elias Temer Lulia (31 de agosto de 2016-2018) assume a presidência e faz parte de uma re-reorganização com características de *roll-back* e de *roll-out*, com os mais assombrosos objetivos de liberalização total e de retrógrada investida à democracia, aos bens públicos, aos direitos sociais e à classe trabalhadora. “A quadra histórica é de indeterminação, do predomínio da exceção, do emergencial permanente, da violência extraeconômica antidemocrática e da contrarreação conservadora” (Brandão, 2017, p. 49). Foi o que se seguiu com o governo, empossado em 2019, com finalização em 2022. Naquele período, a sensação do “predomínio da exceção” foi amplificada com o estado de emergência em saúde pública, causado pela pandemia de Covid-19, e de um poder executivo com posturas de desmonte das conquistas políticas no campo da educação.

É nesse momento que se convalidam as concepções de Brener, Peck e Theodore (2012), quando explicam que os processos de neoliberalização são fortemente contraditórios, uma vez que, com grande frequência, destroem as condições que foram anteriormente criadas no âmbito socioinstitucional e político-econômico para sua própria implementação exitosa. Dessa forma, o resultante de falência das políticas torna-se ponto chave nas formas diversificadas de atuação neoliberal, o que faz germinar, continuamente, novas reinvenções locais. “Assim, é crucial notar que a falha endêmica das políticas na verdade tende a estimular outras séries de reformas dentro dos parâmetros políticos e institucionais” (Brener; Peck; Theodore, 2012, p. 23), ou seja, as falhas são propositais, o que ocasiona reformas sem fim.

Na proposição deste artigo, cabe ainda dizer que o neoliberalismo é entendido para além do econômico. Segundo Laval (2019, p. 9), o neoliberalismo “é acima de tudo a racionalidade do capital transformada em lei social geral”, que interfere e molda a racionalidade das pessoas. Nessa perspectiva, a escola também se adequa a essa nova forma de racionalidade, e as instituições de ensino passam a ser pressionadas a promover mudanças, como, por exemplo, o gerencialismo. A Nova Gestão Pública, para além de um



pacote com orientações e práticas de gestão, esmera-se, pontualmente, nos ideários liberalizantes e reorganiza-se dentro da lógica de mercado, percebendo a educação como mercadoria e uma fatia importante da competição mercantil.

Para Freitas (2018), o que ocorre é uma “reforma empresarial da educação”, visto que não se trata apenas de gestão, mas sim de uma mudança de entendimento da natureza da escola pública. Diante disso, pode-se citar os processos de parceria público-privada, a compra de materiais didáticos/sistemas de ensino, os vales para pagamento de mensalidades em escolas privadas e outros mecanismos. No que se refere à formação, tanto de professores como do público da educação básica, persiste a pauta mercantilista e de formação superficial por meio de sistemas padronizados (Laval, 2019).

Assim, no campo da política educacional brasileira e, em especial, na formação de professores, vale seguir na análise das mudanças na LDB para perceber as “falhas endêmicas” (Brener; Peck; Theodore, 2012). No ano de 2017, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a, n.p.), altera o artigo 62, como observado no Quadro 1, sendo excluída a indicação de que instituições de nível superior são aceitáveis para a formação docente, retirando os dizeres “em universidades e institutos superiores”, o que fragiliza a qualidade do processo formativo inicial. Para mais, o parágrafo 8º foi incluído, com os seguintes dizeres: “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017a, n.p.), no sentido de atender à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2019, p. 1), que “define as novas 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).”

Tratou-se de um movimento de retrocesso e sem participação coletiva (Freitas, 2019), em que se construiu e instituiu essa Resolução CNE/CP nº 2/2019, atropelando o processo que resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (CNE, 2015). Na análise de Fonseca e Lima (2023, p. 1), “a formação docente passou a ser reduzida à reprodução e aplicação de conteúdos, que extinguem a possibilidade de formação crítica, humana e emancipatória”. São as contradições presentes nas reestruturações do neoliberalismo, que levam à destruição das bases de um processo bem-sucedido e geram uma crise, para, então, propor novo projeto, e assim sucessivamente, tornando a crise o novo normal (Brener; Peck; Theodore, 2012).

Em síntese, o neoliberalismo tem desfigurado a educação pública e a formação de docentes. O processo escolar, nessa forma de racionalidade, é também flexível,



corporativo e mercantil, ou seja, é guiado pelos interesses financeiros, entendendo a educação como mercadoria. Nesse sentido, os atores sociais, responsáveis pela execução das políticas de formação de professores, tendem, com poucas exceções, a conduzir essas ações na perspectiva liberalizante.

### **3. Formação de professoras de educação infantil em uma política de alfabetização: um campo em disputa**

As proposições que moldaram a formação de professoras da educação infantil, brevemente discutida na primeira parte deste artigo, explicitam o que inspirou o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e o que gestou, no atual governo federal, a política pública chamada de Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), com a inclusão das docentes da primeira infância, como se mostrará a seguir.

#### **3.1 Localizando o LEEI no âmbito do CNCA**

Cabe dizer que a idealização do curso LEEI foi iniciada bem antes do CNCA. O site do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI), cadastrado em 2014 no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), contém informações sobre a criação e o desenvolvimento do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI).

No histórico do LEPI (2025a, n.p.), consta que o projeto “surgiu da necessidade de se aprofundar o debate e buscar melhor compreender o papel da Educação Infantil na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita”. Pesquisadores dessas temáticas, ainda em 2008, conversavam sobre o tema com os profissionais da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), ligados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). A partir dessa ação, iniciou-se o Programa Currículo em Movimento, que rendeu estudos e, posteriormente, publicações, no ano de 2010, sobre educação infantil e leitura e escrita nessa etapa de ensino. A ideia de um curso de formação já existia: “desde o início, a formação das professoras foi percebida como estratégia central” e “deveria resultar de um amplo debate e um aprofundamento teórico sobre a relação entre Educação Infantil, oralidade, leitura e escrita” (LEPI, 2025, n.p.).

Já em 2013, o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil reuniu uma equipe de pesquisadoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), bem como profissionais da SEB/MEC (Nunes; Baptista; Corsino, 2023).



As duas pesquisas conduzidas, "Leitura e escrita na Educação Infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)" e "Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas educativas", contribuíram para traçar um panorama do conhecimento [...] e de práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de creches e pré-escolas brasileiras [...] e com a colaboração de secretários municipais, diretores de instituições de Educação Infantil e professores de seis cidades (MEC, 2016, p. 11-12).

Como resultado desse trabalho, nasceu a organização do LEEI: um curso de capacitação para as professoras envolvidas na educação de bebês e crianças pequenas. No site do LEPI (2025b, n.p.), fica registrado que "o curso 'Leitura e Escrita na Educação Infantil' tem como objetivo geral a formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas". Para tanto, foi organizado um material didático próprio: os cadernos do LEEI, publicados em 2016.

A complexidade dessa tarefa levou-nos a estruturar o curso em oito cadernos, destacando, em cada um deles, temas relacionados à temática que são abordados articuladamente uns aos outros. Os cadernos são compostos por três textos, escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente (LEPI, 2025b, n.p.).

O curso LEEI, é bom que se diga, estava cotado no segundo governo de Dilma Rousseff para uma política de formação continuada de professoras da educação infantil. Contudo, o processo de *impeachment* paralisou essa ação. Nos anos que se seguiram, o curso foi ministrado em alguns estados, a exemplo de Minas Gerais, mas somente retornou à cena nacional com a entrada do atual governo federal, já em junho de 2023.

### **3.2 Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: o que tem a educação infantil com isso?**

Em 12 de junho de 2023, a presidência da República promulgou o Decreto nº 11.556 (Brasil, 2023), que institui o CNCA. É uma iniciativa aportada no reconhecimento de uma das funções do MEC, como instância da União, descrita no Artigo 8º da LDB (Brasil, 1996a, n.p.), no seu parágrafo 1º: "caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais". Nessa mesma esteira, também adveio o peso das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 1.3005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que tem como a primeira de suas diretrizes a erradicação do analfabetismo.



O CNCA, segundo os atores sociais no MEC, trata-se de uma resposta vigorosa do atual governo federal frente ao desafio da alfabetização nos primeiros anos de ensino fundamental e da recuperação da aprendizagem decorrente das perdas resultantes do distanciamento social na pandemia. O objetivo do Compromisso é “garantir a alfabetização de todas as crianças do Brasil até o final do 2º ano do ensino fundamental, além de recuperar aprendizagens de alunos do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia” (MEC, 2023b, n.p.).

No capítulo I, “Das Disposições Gerais”, o artigo 1º afirma que o CNCA tem, “por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”, “a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas” (Brasil, 2023, n.p.). Diante deste texto, é possível aferir que o Compromisso é uma política clara de alfabetização e tem como alvo o público do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano) e, de forma bem delimitada, as crianças de seis e sete anos de idade, para que, ao final desses dois anos de ensino, estejam alfabetizadas. O citado artigo 1º também coloca em evidência que se trata de uma ação de cooperação entre os entes federados.

Já no artigo 2º, anuncia-se que “compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica das políticas, dos programas e das ações decorrentes do Compromisso” (Brasil, 2023, n.p.). Assim, o governo federal toma a frente na condução de estratégias de implementação a partir de objetivos, princípios e diretrizes idealizadas no CNCA. No Capítulo II, Artigo 3º, são citados os seus princípios:

**Art. 3º São princípios do Compromisso:**

- I - a colaboração entre os entes federativos, observado o disposto no art. 211 da Constituição;
- II - o fortalecimento das formas de cooperação previstas no inciso II do caput do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III - a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas;
- IV - a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero;
- V - o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- VI - o respeito à liberdade, a promoção da tolerância, o reconhecimento e a valorização da diversidade;
- VII - a valorização e o compromisso com a diversidade étnico-racial e regional;
- VIII - o respeito à autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino; e
- IX - a valorização dos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2023, n.p.).

Ao analisar estes incisos, é assertivo afirmar que detalham as orientações gerais de políticas educacionais conforme as legislações superiores, ou seja, a Constituição Federal e a LDB. Já o inciso nono remete ao importante princípio do Compromisso, que



é o reconhecimento das docentes da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Dessa forma, é possível concluir que o MEC, já de início, inclui as profissionais da primeira etapa, levando-se em conta a valorização e, a partir disso, o investimento em capacitação, ou seja, de formação continuada. Que pese essa significativa inserção, é necessário fazer-se a crítica de que muitas políticas de educação infantil pegam carona em iniciativas do ensino fundamental, o que, ao final, revelam falhas operacionais lamentáveis, que poderiam ser evitadas caso a articulação entre as etapas e os entes federados tivesse melhores proposituras e disputas orçamentárias mais equitativas, além do entendimento conceitual sobre a função da educação infantil.<sup>6</sup>

Como exemplo, citam-se as leis 11.114/05 (Brasil, 2005) e 11.274/06 (Brasil, 2006a), que retiraram a criança de seis anos do campo da educação infantil. Concorda-se com entendimento de Campos (2017, p. 2), que aponta para as grandes dificuldades de o sistema de ensino municipal absorver as pré-escolas, e percebendo que a “superação de um modelo que a entende como apêndice inferior do ensino fundamental também tem sido difícil”. Para mais, havia, desde a década de 1990, uma forte pressão da população por vagas para as crianças de seis anos e a alternativa de inclusão dessa faixa etária no ensino fundamental – prática que já acontecia em várias escolas – tornou-se mais viável financeiramente<sup>7</sup> do que a ampliação das escolas de educação infantil. Sobre isso, assevera Saviani (2020, p. 3):

Na verdade, a antecipação do início do Ensino Fundamental para os seis anos de idade era uma reivindicação dos prefeitos, o que devia ao FUNDEF que absorvia 60% dos recursos educacionais de estados e municípios destinados ao Ensino Fundamental. [...] Daí a reivindicação dos prefeitos de modo a possibilitar que o então último ano da educação infantil pudesse ser coberto com recursos do FUNDEF.

Tal fato dá-se em conformidade com a noção que Saviani (2020, p. 3) chama de “improvisação” e que “se manifesta no fato de que, para cada ponto que se levanta como importante, busca-se logo aprovar uma emenda constitucional, uma lei ou baixar um decreto ou portaria sem atentar para sua efetiva necessidade e sua justaposição”. Esse movimento revelou-se um esforço inútil, uma vez que logo se aprovou um novo fundo para toda a Educação

<sup>6</sup> Nos limites deste texto não cabe aprofundar a discussão sobre a função da educação infantil, seu fazer pedagógico, nem mesmo concepções de criança/infância. Entretanto, destaca-se que essas ideias são decisivas para o formular das políticas.

<sup>7</sup> Na época, estava em andamento o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (Brasil, 1996b), que é uma lei orçamentária da educação que vigorou de 1996 a 2006. Essa lei foi determinante para universalizar o ensino obrigatório, mas não destinou recurso algum para a primeira etapa e, por isso, forçou, deliberadamente, abertura de vagas para as crianças de seis anos em escolas de ensino fundamental.



Básica e a ampliação do ensino obrigatório a partir dos quatro anos.<sup>8</sup> Porém, houve grande confusão para os pais e para as secretarias municipais de educação, com prejuízos para a criança de seis anos e o desmonte da estrutura da primeira etapa.

Algo semelhante desenha-se agora com a introdução de professoras da primeira etapa, que não são responsáveis por ensinar a ler e a escrever, em uma política voltada para a alfabetização formal,<sup>9</sup> com a possibilidade de se criar maior instabilidade sobre as incertezas do que é próprio da educação infantil, como também solidificar o que já existe sobre alfabetizar as crianças de quatro e cinco anos.

As diretrizes do CNCA, que somam um total de sete, estão inscritas no capítulo III, artigo 4º, e trazem dizeres sobre a educação infantil no inciso II, como se pode apurar:

Art. 4º Constituem diretrizes para a implementação do Compromisso:

I - o reconhecimento da autonomia dos entes federativos e do papel indutor, articulador e coordenador do Ministério da Educação na realização das políticas públicas de educação básica;

II - o reconhecimento do protagonismo dos Municípios na oferta da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental e nos processos de alfabetização; III - a assistência técnica e financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

IV - o fortalecimento do regime de colaboração dos Estados com os Municípios, com foco na promoção da equidade educacional no território;

V - o enfrentamento das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero;

VI - a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e das necessidades das escolas; e

VII - a política de formação destinada a professores, técnicos e gestores educacionais (Brasil, 2023, n.p.).

O citado artigo 4º revela a idealização das diretrizes do CNCA, levando-se em conta as orientações previstas na LDB e no PNE, nas quais o MEC se vê como regente da política, sem, contudo, negar a autonomia dos entes federados. O próprio CNCA é realizado por meio da adesão voluntária dos municípios e estados, incluindo o distrito federal, conforme o capítulo V, artigo 6º (Brasil, 2023, n.p.).

Na análise das diretrizes, há a exaltação do protagonismo dos administradores municipais na oferta de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. As diretrizes seguem

<sup>8</sup> O Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb) (Brasil, 2007), regulamentado por lei, com o financiamento para toda a Educação Básica. Já a Emenda Constitucional 59 (Brasil, 2009) mudou a redação do artigo 208, inciso I, que amplia o ensino obrigatório dos quatro aos dezessete anos, ou seja, da pré-escola ao nível médio.

<sup>9</sup> Refere-se à compreensão de que a alfabetização, como dito no artigo 32 da LDB (Brasil, 1996a, n.p.), é competência do ensino fundamental: no inciso I - “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Leva-se em conta ainda os conceitos de Magda Soares (2004, p. 14): “aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento”.



afirmando a ajuda técnica e financeira do MEC, o regime de colaboração, a coragem para que juntos (União, estados e municípios) enfrentem as desigualdades e as necessidades territoriais e, por fim, que haja implementação de formação para os profissionais da educação básica, incluindo as professoras de educação infantil. Em síntese, não há novidade no forjamento das diretrizes do CNCA com relação às disposições gerais e aos princípios e, mais uma vez, verifica-se a fragilidade da introdução da educação infantil no contexto dessa política.

No capítulo IV, artigo 5º, o CNCA relata os objetivos, que estão bastante coerentes com os princípios e as diretrizes:

Art. 5º São objetivos do Compromisso:

I – implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e  
II – promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023, n.p.).

Os objetivos são integralmente voltados para o ensino fundamental, como se vê no texto legal. Diante disso, contemplam-se dois elementos, justificando o fato de a inclusão da educação infantil ter sido envolvida no CNCA: a valorização das professoras da educação infantil e, em consequência, a formação continuada, conforme o princípio IX, do capítulo II, e a diretriz VII, do capítulo III.

Ao estudar o documento *Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (MEC, 2023b), percebe-se que esse esmiuçou várias características do Compromisso, com estratégias, planejamento, concepções e avaliação que ajudam a localizar a primeira etapa no panorama da política. Nota-se que há a seguinte indicação:

Trata-se de um investimento que tem como foco a ampliação das capacidades profissionais individuais e coletivas com o objetivo central de garantir boas experiências de aprendizagem da oralidade, leitura e da escrita para todas as crianças brasileiras (MEC, 2023b, p.11).

É nessa conjuntura que o Curso LEEI entra como ferramenta teórico-metodológica para a formação continuada de professoras de educação infantil no âmbito do Compromisso. O curso foi ministrado no ano de 2024, em estados das cinco grandes regiões brasileiras, e segue sendo ministrado para os entes federados que manifestaram interesse no ano de 2025.<sup>10</sup> Segundo

<sup>10</sup> A Portaria do MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025, instituiu o Programa de Formação Continuada leitura e Escrita na Educação Infantil – Pro-LEEI no âmbito do Compromisso Nacional Criança



informações do MEC, em 2024, 26 unidades da federação e 3.792 municípios (68% do total) participaram da iniciativa, envolvendo 223.964 professores de pré-escola (MEC, 2025).

Tratou-se de uma destinação orçamentária potente, que alcançou as professoras da educação infantil em escolas públicas como jamais visto na história. Assim, o CNCA mostra-se como política de valorização das instituições públicas de ensino, isto é, como um importante bem coletivo da sociedade brasileira. Isso é possível porque, apesar de os governos brasileiros estarem alinhados ao neoliberalismo, o Poder Executivo atual, identificado como de centro-esquerda, tem mantido feituras sociais, ainda que com características focalizadas no alívio da pobreza, que contribuem para diminuir as desigualdades (Brandão, 2017).

Com relação à alfabetização, quando o documento orientador do MEC fala de oralidade, leitura e escrita com crianças pequenas, indica um sentido diferente do conceito de alfabetização e letramento na experiência do ensino fundamental. De fato, relata o

reconhecimento da alfabetização como processo discursivo, que reconhece que as crianças nascem e vivem em um mundo construído a partir de múltiplos letramentos, atravessado e constituído por práticas sociais de leitura e de escrita, organizadas a partir de certas estruturas regulares, que convidam/convocam cada pessoa a manejar a linguagem escrita para diferentes e diversificadas finalidades (MEC, 2023b, p. 16).

A partir desse viés, a política ajusta-se com a abordagem do curso LEEI, que está fundamentada nos estudos de Vygotsky e Bakhtin,<sup>11</sup> cuja “perspectiva considera a atividade mental da criança não apenas em seu aspecto cognitivo, mas em seu aspecto discursivo” (Smolka, 2014, n.p.). Isso significa dizer que a “linguagem, a palavra – oral ou escrita – é, ou pode ser, ao mesmo tempo, meio/modo de interação, meio/modo de (inter e intra) regulação das ações, e objeto de conhecimento. A ênfase na relação social e na prática dialógica caracteriza a dimensão discursiva” (Smolka, 2014, n.p.).

Apesar disso, em uma notícia do MEC de abril de 2024, está o seguinte entendimento:

O LEEI é um esforço nacional para a implementação de ações estratégicas dedicadas a garantir que todas as crianças brasileiras possam alcançar êxito no processo de alfabetização. Nessa perspectiva, a educação infantil integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, buscando a inserção da criança na cultura do escrito e dentro das especificidades dessa etapa da educação básica (MEC, 2024, n.p.).

---

Alfabetizada. Em 2025, são 28 universidades parceiras na formação, 24 estados e 207 mil professores em formação. Somente os estados do Ceará, Goiás e Tocantins não aderiram a essa política. No dia 22 de setembro de 2025, o MEC lançou o ciclo do Pro-LEEI para o ano de 2026 (MEC, 2025).

<sup>11</sup> Solange Jobim e Souza aprofunda as reflexões epistemológicas derivadas de Mikhail Bakhtin e Lev Semenovich Vygotsky, salientando sobre “uma concepção de linguagem entendida como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico, social e cultural” (Souza, 2012, p. 16).



A redação dessa notícia revela uma assimilação equivocada de preparar as crianças da pré-escola para a próxima etapa, sobretudo no quesito alfabetização. Logo, o movimento pendular da presença da educação infantil nessa política escancara-se, uma vez que, ao analisar o texto do CNCA (Brasil, 2023), conclui-se que se tratam de ações de alfabetização. Entretanto, esse perfil é suavizado por meio do documento orientador que detalha as especificidades da educação infantil. Tais manifestações legais, conceituais e informativas reforçam o conflito entre o “ou isso ou aquilo” – parafraseando Cecília Meireles –, que pode permitir a interpretação de que o curso LEEI figura como preparação de crianças pequenas para o ensino fundamental.<sup>12</sup> No entendimento da pedagogia histórico-crítica, a ideia de antecipar conteúdo da etapa posterior para o público da educação infantil, sobretudo a pré-escola, está em consonância com as políticas de padronização e profissionalização em massa, que cercam as pessoas desde a escola infantil (Saviani, 2018b).

Para mais, o cenário educacional atual é muito complexo e revela disputas ideológicas sobre a serventia da educação institucionalizada, em meio a um levante conservador contra as instituições públicas democráticas, além de uma cena permanente de luta pelos recursos públicos por parte dos setores ditos filantrópicos e privados que atuam na educação. O atual governo federal é de coalisão ampla, o que dificulta a liberação de recursos financeiros para fins sociais, como para a política do CNCA. Ademais, esses recursos têm grande parte dos montantes sob gestão privada.<sup>13</sup> Conforme Dourado e Silva (2025, p. 36), a privatização da educação se mostra “por meio de redes de políticas que unem entidades/fundações, empresas privadas e governos, ‘soluções de mercado’ estão sendo propostas e vendidas aos governos nacionais e subnacionais como alternativas para os ‘problemas’ da educação pública”.

A Associação Bem Comum (ABC),<sup>14</sup> por exemplo, é uma dessas instituições que atuam na gestão de orçamento público, mas com características mercantilistas. A ABC criou, em 2019, o programa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc), que capta recursos públicos por meio de parceria e tem hoje capilaridade em 15 estados e em quase 3.300

<sup>12</sup> Extrapolando os objetivos deste artigo discutir as concepções do LEEI. Sabe-se, porém, que os termos escolhidos para denominar ações de formação potencializam compreensões contraditórias, quer dizer, “leitura e escrita na educação infantil” direciona o entendimento imediato, em nível de superficialidade, para alfabetização formal.

<sup>13</sup> O curso LEEI, em seu caso específico, ficou a cargo das universidades públicas federais, situação resultante de uma acirrada concorrência com agentes privados.

<sup>14</sup> É uma associação, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com objetivos de contribuir na elaboração e execução de políticas públicas de educação. Assim, seus profissionais atuam na gestão pública das redes de ensino públicas em 15 estados brasileiros. A Bem Comum tem como missão “apoiar estados e municípios para garantir educação de qualidade de forma efetiva, equitativa e sustentável durante o ciclo educacional, com ênfase na alfabetização até os 7 anos de idade” (ABC, 2025, n.p.).



municípios (ABC, 2025). Dessa forma, concorda-se com Freitas (2018) no que diz respeito às mudanças de entendimento da natureza da escola pública, pois a lógica dessa instituição democrática e de gestão igualmente pública perde o seu sentido e passa a ser gerida financeira e ideologicamente por interesses de mercado.

A pedagogia histórico-crítica pressupõe que, apesar da educação estar determinada pela sociedade e pelos processos hegemônicos em andamento, o movimento não é de mão única, ou seja, o que é determinado também atua sobre aquilo que o determina, gerando condicionantes, pois, “consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (Saviani, 2013, p. 80). Assim, na análise crítica, as políticas públicas de formação de professores devem ser geridas e realizadas por agentes públicos.

Para mais, a pedagogia histórico-crítica contribui para a análise da educação infantil como uma possibilidade de superar tanto o viés histórico do assistencialismo e da preparação para o ensino fundamental, como para pensar o trabalho com a oralidade, a leitura literária e a cultura do escrito na primeira etapa. Nesse sentido, considera-se que a inclusão da educação infantil no CNCA equivale a uma brecha, dizendo melhor, uma oportunidade encontrada por administradores executivos que estão no MEC e lutam pela sua inserção nas políticas da educação básica. Apesar disso, refere-se a uma improvisação, demonstrando que a educação infantil não é prioridade.

### **Considerações finais**

O objetivo deste artigo é desvelar, a partir da análise dos princípios, das diretrizes e dos objetivos do CNCA, quais elementos fundamentaram a inclusão da educação infantil em uma política de alfabetização. Ao assumir uma perspectiva crítica, fez-se um exercício de caminhar nos trilhos da compreensão do real nas categorias dialéticas. Para tal fim, buscou-se uma percepção da particularidade da formação de docentes para atuar na educação infantil, ligando-a às elucidações em uma dinâmica universal de concepção neoliberal para que, em seguida, esse particular pudesse mediar o macro com a singularidade da política do Compromisso.

Os argumentos apontados diante da problematização histórica e dos constructos liberalizantes (plano teórico/analítico), do estudo documental da política pública e suas diretrizes executivas (plano normativo/analítico), permitiram a consideração de que a valorização das professoras da educação infantil e a formação são os elementos, em evidência no texto do Decreto, que justificam a presença da primeira etapa no CNCA. Essa inserção tem



um viés inclusivo no sentido de aproveitamento de uma oportunidade de formação continuada, ou seja, é circunstancial. Entende-se que a forma proposta corrobora a condição de coadjuvante em que a educação infantil esteve e ainda permanece nas políticas públicas.

Considera-se que uma política específica da formação de professoras para a primeira etapa é mais adequada do que o amarrilho a uma ação de alfabetização que, no mínimo, reforça a concepção de que a pré-escola prepara as crianças para o ensino fundamental. Embora a educação infantil seja um campo de estudo e pesquisa consolidado, apesar de ser a primeira etapa da educação básica, com definição de sua atuação na LDB, segue, como em outros momentos, a reboque de políticas e práticas do ensino fundamental.

Ao tecer essas considerações finais, não se pretende desconsiderar que a ministração do LEEI, amparado pelo CNCA, tornou-se uma importante política de capacitação continuada. Cabe ao MEC avaliar a primeira oferta do LEEI realizada em 2024 e a segunda edição em andamento, e, certamente, continuar acompanhando os desdobramentos junto às profissionais, às crianças e às escolas. Também as professoras nas unidades escolares, os pesquisadores da educação infantil e a sociedade civil organizada, em geral, devem analisar as repercussões dessa política, no sentido da compreensão da totalidade dos processos formativos e, quiçá, sua possível contribuição para a transformação da realidade social, resgatando as perdas democráticas e sociais dos últimos anos.

## Referências

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23. Available at: <https://unirio.br/unirio/chs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanço-do-neoliberalismo-anderson>. Access on: July 11<sup>th</sup> 2020.
- ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (org.). *Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.
- ASSOCIAÇÃO BEM COMUM (ABC). *Parceria pela alfabetização em regime de colaboração*. [2025]. Available at: <https://abemcomum.org/parceria-pela-alfabetizacao-em-regime-de-colaboracao>. Access on: May 14<sup>th</sup>, 2025.
- BARBOSA, I. G. O Proinfantil e a formação do professor. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, July/December. 2011.



BARBOSA, I. G; SILVEIRA, T. A. T. M; SOARES, M. A. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Retratos da Escola*. Brasília, DF, v.13, n.25, p.77-90. January/May. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>.

BRANDÃO, C. A. Crise e rodadas de neoliberalização: impactos nos espaços metropolitanos e no mundo do trabalho no Brasil. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v.19, n.38, p.45-69, January/April, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2017-3802>.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Access on: May 3<sup>rd</sup>, 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Access on: February 9<sup>th</sup>, 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424compilado.htm). Access on: September 15<sup>th</sup>, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 maio. 2005. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/lei/l11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/lei/l11114.htm). Access on: October 5<sup>th</sup>, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/lei/l11274.htm). Access on: October 5<sup>th</sup>, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2006b. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emenda/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emenda/emc/emc53.htm). Access on: August 12<sup>th</sup>, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/lei/l11494.htm). Access on: August 12<sup>th</sup>, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Access on: September 12<sup>th</sup>, 2020.



BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Lei n.º 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Access on: August 12<sup>th</sup>, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Access on: August 10<sup>th</sup>, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494, de 20 de junho de 2007 e outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Access on: September 15<sup>th</sup>, 2020.

BRASIL, Presidência da República. Casa civil. Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Available at: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm). Access: May 6<sup>th</sup>, 2025.

BRENNER, N.; PECK, J. N, THEODORE, N. Pós neoliberalização. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v.14, n.27, pp.15-39, jan/jun, 2012.

CAMPOS, M.M. Balanço analítico da educação infantil: direitos em risco e consensos possíveis. In: 38<sup>a</sup> Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 01 a 05 de outubro de 2017, São Luís. *Anais*, Rio de Janeiro: Anped, 2017. Available at: [https://anais.anped.org.br/sites/default/files/resources/programação/trabalhoencom\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_textomariamaltacampos.pdf](https://anais.anped.org.br/sites/default/files/resources/programação/trabalhoencom_38anped_2017_GT07_textomariamaltacampos.pdf). Access on: July 18<sup>th</sup>, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº 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 (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de dezembro, 2020.

DOURADO, L. F.; SILVA, M.V. As contribuições da sociedade civil na elaboração do PNE: amálgama entre a defesa da educação pública e as lutas contra a privatização. In: *O Plano Nacional de Educação 2025-2025 como política de Estado: desafios prementes para sua tramitação e materialização*. (org.). Brasília: Editora Anpae, 2025. p.22-42.

DIDONET, V. A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007. In: BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 144-170.



FONSECA, M.G.O.; LIMA, M.F. Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica: implicações para o curso de Pedagogia. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.222024, p.1-14, 2023. Available at: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Access on: May 23<sup>rd</sup>, 2024.

FREITAS, H.C.L. *CNE disponibilizará a BNC da formação de professores para consulta*. 2019. Available at: <https://formacaoprofessores.com/2019/09/21/cne-disponibilizará-bnc-da-formacao-de-professores-para-consulta-publica/?blogsub=confirming#subscribe-blog>. Access on: October 12<sup>th</sup>, 2020.

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

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13 ed. Papiro Editora, 2012.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITURA E ESCRITA NA PRIMEIRA INFANCIA (LEPI). *Histórico*. Curso de formação continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil para Docentes, 2025. Available at: <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/curso/>. Access on: May 3<sup>rd</sup>, 2025.

LEITURA E ESCRITA NA PRIMEIRA INFANCIA (LEPI). *O Curso*. Curso de formação continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil para Docentes, 2025a. Available at: <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/curso/>. Access on: May 3<sup>rd</sup>, 2025.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011. p.211-228.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Secretaria de Ensino de 1º e 2º grau. Subsecretaria de Ensino Regular. *Legislação e normas da educação pré-escolar*. Brasília, DF, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica – SEB – *Caderno de apresentação*. (Coleção leitura e Escrita na Educação Infantil, v.1). Brasília: SEB/MEC, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Notícias*. Compromisso Nacional criança alfabetizada. MEC, Brasília, 2023a. Available at: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Access on: May 5<sup>th</sup>, 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Ministério da Educação. *Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional criança alfabetizada*. MEC, Brasília, 2023b. Available at: [https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/orientacoes\\_formacao\\_continuada.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/orientacoes_formacao_continuada.pdf). Access on: January 3<sup>rd</sup>, 2024.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Ministério da Educação. *Notícias*. Formações para docentes de educação infantil ocorrem em todo o Brasil. MEC, Brasília, 2024. Available at: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/formacoes-para-docentes-de-educacao-infantil-ocorrem-em-todo-o-brasil>. Access on: May 7<sup>th</sup>, 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Ministério da Educação. *Notícias*. Pro-LEEI: MEC lança ciclo 2025/2026 do programa. MEC, Brasília, 2025. Available at: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/setembro/pro-leei-mec-lanca-ciclo-2025-2026-do-programa#Alfabetizada>. Access on: September 23<sup>rd</sup>, 2025.

NUNES, M.F.R.; BAPTISTA, M.C; CORSINO, P. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: contribuições para uma política de formação. *Revista Brasileira de Alfabetização*. São Paulo, n. 19, 2023.

PASQUALINI, J.C. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. *Revista Simbio-Logias*, v.12, n.17. p. 1-16. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100008>.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 43. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018a.

SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PASQUALINI, J.C.; TEIXEIRA, L.; AGUDO, M.M. (org.). *Pedagogia histórico-crítica*: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018b. p. 235-256.

SAVIANI, D. *Políticas educacionais em tempos de golpe*: retrocessos e formas de resistência. Revista Roteiro, Joaçaba, v.45, p.1-18, jan/dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.25, 2004. p. 5 – 17, jan/abr. 2004.

SMOLKA, A.L.B. *Alfabetização como processo discursivo*. In: FRADE, I.C.A.; VAL, M.G.C.; BREGUNCI, M.G.C. Glossário CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2024. Available at: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-como-processo-discursivo>. Access on: May 8<sup>th</sup>, 2025.