

Formação docente para a educação infantil no Brasil: trajetória histórica, flexibilização do trabalho e desafios para a inclusãoDOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2026.24.2.12256>Anna Laura Guimarães Marques da Silva¹, Rita de Cássia Pizoli Oliveira², Neide de Almeida Lança Galvão Fávaro³, Rosângela Trabuco Malvestio da Silva⁴

Resumo: A temática deste estudo é a formação docente na Educação Infantil sob a perspectiva inclusiva, analisada em diálogo com as transformações históricas do trabalho. O problema investigado centra-se em compreender como processos de flexibilização, precarização e reconfiguração do trabalho docente impactam a qualidade da formação e, consequentemente, as condições para uma educação inclusiva. A justificativa fundamenta-se na relevância social e acadêmica de discutir a profissionalização do magistério em um contexto marcado por demandas crescentes de inclusão e por políticas de contratação que muitas vezes fragilizam a formação inicial e continuada. O objetivo geral é analisar a trajetória histórica da formação docente na Educação Infantil e seus desafios contemporâneos, relacionando-a às mudanças no regime de trabalho. A metodologia adotada é de caráter qualitativo, baseada em revisão bibliográfica e análise crítica de estudos sobre formação docente, trabalho e educação inclusiva. Os resultados apontam que, embora haja avanços legais e conceituais na área, persistem tensões entre exigências formativas e condições reais de trabalho. As considerações finais indicam que superar tais contradições requer políticas que valorizem a docência, ampliem a formação e fortaleçam práticas inclusivas desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Infantil. Inclusão.

Teacher training for early childhood education in Brazil: historical trajectory, work flexibility, and challenges for inclusion

Abstract: This study focuses on teacher training in Early Childhood Education from an inclusive perspective, analyzed in dialogue with the historical transformations of work. The problem investigated centers on understanding how processes of flexibilization, precariousness, and reconfiguration of teaching work impact the quality of training and, consequently, the conditions for inclusive education. The justification is based on the social and academic relevance of discussing the professionalization of teaching in a context marked by increasing demands for inclusion and by hiring policies that often weaken initial and continuing training. The general

¹ Pedagoga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1580-8473>.

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Associada da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0127-3679>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR/UNESPAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0569-7225>.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6203-3736>.

objective is to analyze the historical trajectory of teacher training in Early Childhood Education and its contemporary challenges, relating it to changes in the work regime. The methodology adopted is qualitative, based on a literature review and critical analysis of studies on teacher training, work, and inclusive education. The results indicate that, although there are legal and conceptual advances in the area, tensions persist between training requirements and real working conditions. The final considerations indicate that overcoming such contradictions requires policies that value teaching, expand training, and strengthen inclusive practices from early childhood education onwards.

Keywords: Teacher Training. Early Childhood Education. Inclusion.

Introdução

A formação docente na Educação Infantil constitui-se historicamente em meio às transformações do trabalho e às exigências impostas pelos modelos produtivos que caracterizam o desenvolvimento do capitalismo. Desde o século XIX, conforme analisa Karl Marx (1984) em *O Capital*, o avanço da maquinaria e a consolidação da grande indústria promoveram a crescente divisão técnica do trabalho, subordinando o saber operário às necessidades de valorização do capital. Marx evidencia que esse processo gera fragmentação, padronização e perda de autonomia, condições que, mais tarde, repercutem também no campo educacional, especialmente na formação dos trabalhadores da educação. No século XX, Harry Braverman (1987) aprofunda essa discussão ao demonstrar como os princípios da administração científica e da racionalização produtiva desqualificam o trabalho, segmentam tarefas e redefinem perfis profissionais. Essa leitura crítica permite compreender como a lógica de simplificação e controle aplicada à produção industrial migra para o trabalho docente, influenciando tanto sua organização quanto sua formação.

Nesse contexto, a problemática presente neste artigo consiste em compreender como as transformações estruturais do trabalho, da manufatura à acumulação flexível, impactam a formação dos professores da Educação Infantil e suas possibilidades de atuação como docentes que atendem as demandas sob uma perspectiva inclusiva. Considerando que a inclusão requer conhecimentos sólidos, condições laborais adequadas e tempos pedagógicos ampliados, busca-se analisar em que medida processos de flexibilização, terceirização e aligeiramento formativo comprometem a construção de práticas inclusivas no cotidiano educacional.

A justificativa fundamenta-se na relevância social e política do tema, uma vez que a Educação Infantil tem experimentado expansão institucional, complexificação das demandas pedagógicas e avanços normativos, sem que isso tenha se refletido, de maneira proporcional, em políticas capazes de valorizar a docência ou fortalecer sua formação

inicial e continuada. Dialogando com os estudos críticos sobre trabalho e educação, este artigo tem como objetivo analisar a trajetória histórica da formação docente na Educação Infantil e discutir os desafios contemporâneos impostos pela reestruturação produtiva, relacionando-os às exigências e aos desafios de uma educação inclusiva.

Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções. A primeira apresenta a fundamentação teórica, abordando o desenvolvimento histórico do trabalho e a formação docente na Educação Infantil. A segunda descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa. A terceira apresenta os resultados e discussões acerca dos impactos da formação docente na inclusão. Por fim, são apresentadas as considerações finais."

Fundamentação teórica

O desenvolvimento histórico do trabalho

É por meio do trabalho que o ser humano produz sua existência, seja ela material ou simbólica. Conforme Marx (1984), é no processo de trabalho que se estabelece a mediação entre o ser humano e a natureza, ao mesmo tempo em que se estruturam as relações sociais próprias de cada formação histórica. No capitalismo, entretanto, essa atividade assume características específicas, em que o trabalho se subordina ao capital, se organiza de forma dividida e técnica, e se intensifica a separação entre concepção e execução, elementos que moldam não apenas o trabalho industrial, mas também outras atividades sociais, entre elas a docência.

No interior do modo de produção capitalista, a organização do trabalho assumiu distintas formas históricas, destacando-se o fordismo e o taylorismo como modelos centrais ao longo do século XX. O fordismo caracterizou-se pela produção em massa, pela padronização dos produtos e pela rígida divisão técnica do trabalho, intensificando a separação entre concepção e execução e submetendo o trabalhador a um controle estrito do tempo e dos movimentos. Conforme analisa Gramsci (2001), o fordismo não se limitou a um método produtivo, mas constituiu um projeto de organização social e cultural, voltado à racionalização da vida e do trabalho.

Braverman (1987) aprofunda essa análise ao demonstrar que a gerência científica não apenas reorganiza tecnicamente o trabalho, mas redefine o lugar do trabalhador no processo produtivo, concentrando o saber e o controle nas instâncias gerenciais.

A gerência moderna veio a existir com base nesses princípios. Ergue-se como um construto teórico e como prática sistemática, ademais, no próprio período durante o qual a transformação dos processos de trabalho como especialidade em processos baseados na ciência estava atingindo seu ritmo mais rápido. Seu papel era tornar consciente e sistemática a tendência antigamente inconsciente da produção capitalista. Era para garantir que, à medida que os ofícios declinassem, o trabalhador mergulhasse ao nível da força de trabalho geral e indiferenciada, adaptável a uma vasta gama de tarefas elementares, e, à medida que a ciência progredisse, estivesse concentrada nas mãos da gerência. (Braverman, 1987, p. 109)

Tal processo evidencia que o fordismo e o taylorismo não se limitam à racionalização produtiva, mas operam uma profunda reorganização das relações de trabalho, cujos efeitos extrapolam o âmbito fabril e passam a incidir sobre outras esferas sociais, inclusive o trabalho docente.

A partir da crise estrutural do capitalismo, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, o modelo fordista revelou seus limites diante da necessidade de maior flexibilidade produtiva. Nesse contexto, o toyotismo emergiu como um novo paradigma de organização do trabalho, baseado na produção enxuta, na polivalência do trabalhador e na redução de estoques por meio do sistema just in time. Segundo Gounet (1992), esse modelo reorganiza o processo produtivo ao exigir maior envolvimento subjetivo do trabalhador, ao mesmo tempo em que intensifica a exploração do trabalho. Para Antunes (1995), embora o toyotismo aparente superar as rigidezes do fordismo, ele aprofunda a precarização, ao flexibilizar contratos, intensificar jornadas e transferir ao trabalhador a responsabilidade pelos resultados da produção.

Essas transformações na organização do trabalho articulam-se ao regime de acumulação flexível, característico do capitalismo contemporâneo. De acordo com Harvey (1992), esse regime combina flexibilização produtiva, financeirização da economia e intensificação da exploração do trabalho, produzindo formas instáveis e precarizadas de inserção laboral. A lógica da flexibilidade, ao mesmo tempo em que amplia a capacidade de adaptação do capital, fragiliza direitos trabalhistas e redefine as relações entre capital e trabalho, processo que não se restringe à indústria, estendendo-se também aos setores de serviços e à educação.

A partir da consolidação do modo de produção capitalista, o trabalho passa a ser reorganizado segundo as necessidades de acumulação do capital, o que implica processos de intensificação, flexibilização e precarização das relações laborais. Essas transformações não se limitam ao setor industrial, estendendo-se também ao trabalho docente, cuja organização passa a ser influenciada por lógicas gerenciais e produtivistas. Nesse sentido, a compreensão da precarização do trabalho exige uma análise que

ultrapasse o plano normativo e considere as determinações estruturais do capitalismo contemporâneo, conforme argumentam os estudos críticos sobre trabalho e educação.

Em que pese as discussões, nesse período, tenham se centrado na formação, pelo debate a partir das diferentes diretrizes curriculares que a vem normatizando, não é possível compreender o fenômeno da precarização do trabalho docente sem que se analise como esse fenômeno se dá na materialidade do modo de produção capitalista, particularmente no regime de acumulação flexível. Não é possível, portanto, compreender esse processo apenas pela análise da dimensão normativa enquanto manifestação superestrutural da infraestrutura capitalista, com a especificidade de seu modo de produção regido pela acumulação que combina exploração do trabalho e financeirização, a partir, nesse regime de acumulação, da flexibilização que se expressa no just in time. (Kuenzer, 2024 p. 02).

A análise apresentada pela autora evidencia que a precarização do trabalho docente não pode ser compreendida de forma isolada ou restrita às políticas educacionais e às diretrizes curriculares. Trata-se de um fenômeno estrutural, inscrito na lógica do capitalismo contemporâneo, marcado pela acumulação flexível, pela financeirização e pela intensificação da exploração do trabalho, conforme analisam Antunes (1995) e Harvey (1992). No campo educacional, esse movimento articula-se à crescente privatização e mercantilização da educação, que passa a ser incorporada como nicho de valorização do capital.

Paralelamente a esta tendência se acrescenta outra, dada pela desqualificação de inúmeros setores operários, atingidos por uma gama diversa de transformações que levaram, de um lado, à desespecialização do operário industrial oriundo do fordismo e, por outro, à massa de trabalhadores que oscila entre o desemprego, os parciais (integrados precários), os subcontratados, terceirizados (embora se saiba que também terceirização em segmentos ultraqualificados), aos trabalhadores da “economia informal”, enfim, a este enorme contingente que chega até a faixa de 50% da população trabalhadora dos países avançados, quando nele se incluem também os desempregados, que alguns chamam de proletariado pós-industrial e que preferimos denominar de subproletariado moderno. (Antunes, 1995, p. 52)

Esse conjunto de transformações estruturais fornece a base material sobre a qual se reconfiguram também as condições do trabalho docente no capitalismo contemporâneo.

Segundo Leher (2023), a expansão de sistemas privados de ensino, plataformas educacionais e modelos empresariais de gestão expressa a subsunção da educação básica à lógica mercantil. Essas determinações materializam-se na flexibilização dos vínculos empregatícios, na intensificação das jornadas e na responsabilização individual dos docentes pelos resultados do processo educativo, impactando diretamente as condições de trabalho e a qualidade da educação oferecida.

A compreensão da mercantilização da educação não é possível sem a periodização de suas configurações distintas. Como apontado, não há como

equiparar a expansão de grupos educacionais privados sob controle familiar e o processo de monopolização pelas corporações de capital aberto, sob o comando de fundos de investimentos; tampouco é possível ignorar as mudanças na composição orgânica do capital por meio de extraordinária intensificação do uso de tecnologias. Não se trata apenas de examinar as novas conformações da propriedade advindas da conversão das universidades e escolas em Sociedades Anônimas – o que já denota uma transformação de imensas proporções na natureza das organizações educacionais. (Leher, 2023, p. 03)

Nesse contexto, a mercantilização da educação redefine não apenas a organização das instituições educacionais, mas também o trabalho docente, que passa a ser cada vez mais submetido a lógicas empresariais de gestão, metas, produtividade e redução de custos, aprofundando processos de precarização e intensificação do trabalho.

A formação do professor da educação infantil

A trajetória da formação docente na Educação Infantil no Brasil reflete profundas transformações sociais, políticas e educacionais, estreitamente ligadas às mudanças no trabalho e à profissionalização do magistério.

Os marcos importantes na trajetória de construção da política de educação das crianças de zero a seis anos, no país, referem-se à pressão advinda dos movimentos sociais, principalmente feministas, em defesa da expansão do atendimento; às mudanças no perfil sociodemográfico da sociedade brasileira (diminuição no tamanho das famílias, participação crescente das mulheres no mercado de trabalho e urbanização da população); e aos estudos científicos sobre o desenvolvimento infantil. Todos esses aspectos trouxeram avanços legais e a necessidade de políticas públicas que reconhecessem as crianças como cidadãs, instaurando também novas exigências de qualificação para as profissionais que atuam nessa etapa da educação básica. (Pinto, 2009, p. 29).

Historicamente, a oferta de educação para crianças pequenas era restrita e desigual, concentrada em instituições privadas ou beneficentes, com docentes pouco qualificados e ausência de regulamentação específica (Kramer, 2013; Souza; Freitas, 2018). A partir do século XX, com a criação de cursos normalistas e das primeiras políticas voltadas à profissionalização, iniciou-se a sistematização da formação de professores, ainda que direcionada predominantemente à instrução elementar, à disciplina e à reprodução de padrões pedagógicos pré-estabelecidos (Libâneo, 2014).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) representou um marco ao estabelecer a obrigatoriedade da formação superior para docentes da Educação Infantil, consolidando a exigência de cursos de graduação em Pedagogia com habilitação específica, bem como de formação continuada (Mec, 2010;

Souza; Freitas, 2018). Essas medidas visaram atender à expansão institucional da Educação Infantil, à complexificação das demandas pedagógicas e à necessidade de formação docente capaz de promover práticas inclusivas.

Com a criação do Magistério e dos primeiros cursos normalistas, no início do século XX, houve uma tentativa de sistematizar a formação de professores, embora a formação fosse ainda básica e direcionada à instrução elementar, priorizando padrões disciplinares e práticas padronizadas. As reformas educacionais, a partir das diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), representaram marcos importantes ao reafirmar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e ao estabelecer a exigência de formação docente específica para atuação nessa etapa.

Nas últimas décadas, políticas públicas voltadas para a profissionalização e valorização da docência buscaram consolidar a formação inicial e continuada, criando cursos de graduação em Pedagogia com habilitação específica para Educação Infantil, bem como programas de formação continuada e especialização (Brasil, 2010; MEC, 2017). Essas iniciativas visaram atender à crescente demanda por qualidade pedagógica e inclusão de crianças com diferentes necessidades educacionais, reforçando o papel do professor como agente fundamental para a construção de uma educação inclusiva.

No entanto, apesar dos avanços legais e conceituais, persistem desafios significativos. A flexibilização das condições de trabalho, marcada pela terceirização, contratação temporária e baixos salários, muitas vezes limita o tempo disponível para a formação continuada e restringe a autonomia pedagógica dos docentes. Além disso, a distribuição desigual de recursos e oportunidades formativas entre regiões do país evidencia que a profissionalização ainda é desigual e parcial, impactando diretamente a qualidade do atendimento às crianças e a implementação efetiva de práticas inclusivas (Freitas; Souza, 2018).

No debate sobre a formação do professor da Educação Infantil, torna-se fundamental problematizar concepções historicamente naturalizadas que associam o cuidado das crianças pequenas a atributos femininos, desconsiderando a necessidade de formação profissional específica. Essa perspectiva contribuiu para a desvalorização do trabalho docente nessa etapa da educação básica e para a reprodução de práticas pedagógicas pouco reflexivas. A esse respeito, Oliveira e Vieira (2013) discutem a necessidade de romper com tais concepções, defendendo uma atuação docente que ultrapasse modelos tradicionais de formação.

É necessário enfrentar as resistências e conceber a atuação docente distinta da tradicional grade de disciplinas, romper com a ideia de que para cuidar das crianças pequenas não é necessário ter formação específica, sendo algo natural da gênese feminina o cuidado e a atenção. Não é sem razão que a feminilização do magistério é muito mais presente na Educação Infantil e que, à medida que se avança na educação básica, aumenta a presença do sexo masculino entre os profissionais, ou seja, os homens estão mais presentes na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio como professores. (Oliveira; Vieira, 2013 p. 13)

A reflexão apresentada pelas autoras evidencia que a desvalorização histórica da formação do professor da Educação Infantil está diretamente relacionada a concepções de gênero que naturalizam o cuidado como uma prática feminina, desprovida de intencionalidade pedagógica. Ao reduzir a docência nessa etapa a atributos considerados inatos, nega-se a complexidade do trabalho educativo com crianças pequenas e enfraquece-se a defesa por políticas de formação inicial e continuada consistentes. Superar essa lógica é condição fundamental para o fortalecimento da identidade profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas qualificadas e inclusivas na Educação Infantil.

A explicação da desvalorização do trabalho docente na Educação Infantil exclusivamente a partir das relações de gênero, embora relevante, mostra-se insuficiente quando analisada de forma isolada. À luz do referencial marxiano, torna-se possível compreender que tal desvalorização está vinculada à forma como o trabalho docente se insere na organização do trabalho sob o modo de produção capitalista, o que desloca a análise do plano cultural para o plano estrutural. Nessa direção, ao analisar o trabalho docente na Educação Infantil a partir das categorias do materialismo histórico, Pereira (2023) demonstra que o valor desse trabalho não é determinado pelo gênero de quem o exerce, mas pelas condições históricas de qualificação e pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua formação, conforme expresso a seguir:

O valor do trabalho não é dado pelo trabalho concreto, mas pelo trabalho abstrato, que em sua essência é dispêndio de força de trabalho humano igual, independente de qual seja esse trabalho e de quem o realiza, homem ou mulher. O trabalho docente na Educação Infantil permanece historicamente desvalorizado não porque é realizado majoritariamente por mulheres, mas porque, durante longo período, exigiu baixa qualificação, o que reduziu o tempo de trabalho socialmente necessário para sua formação, refletindo diretamente sobre sua remuneração e reconhecimento social. (Pereira, 2023 p. 116).

Essa análise permite compreender os professores da Educação Infantil como parte da classe trabalhadora, submetidos a processos de precarização e desvalorização que extrapolam a dimensão cultural de gênero e se articulam às estratégias de flexibilização e redução de custos próprias do trabalho no capitalismo contemporâneo.

Diante dessas contradições a formação docente para a Educação Infantil deve ser compreendida não apenas como aquisição de conhecimento teórico, mas como construção de competências pedagógicas, éticas e inclusivas, capazes de responder às demandas de um contexto educacional marcado pela diversidade. O desafio contemporâneo reside, portanto, em integrar avanços normativos e conceituais à realidade concreta do trabalho docente, garantindo condições que permitam ao professor atuar de forma qualificada e inclusiva.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender criticamente a trajetória histórica da formação docente na Educação Infantil e suas relações com as transformações do trabalho no contexto do capitalismo contemporâneo.

O estudo foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, com base em livros, artigos científicos, dissertações e documentos normativos que abordam a formação docente, o trabalho, a Educação Infantil e a educação inclusiva. Para a fundamentação teórica, foram mobilizadas contribuições de autores como Marx (1984), Braverman (1987), Harvey (1992), Antunes (1995), Kuenzer (2024), Leher (2023), Martins (2010) e Pereira (2023), entre outros.

A análise dos materiais foi realizada de forma interpretativa e crítica, buscando identificar como os processos de flexibilização, precarização e mercantilização do trabalho repercutem na formação dos professores da Educação Infantil e nas possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, a pesquisa procurou articular os fundamentos teóricos do campo do trabalho e da educação com os desafios contemporâneos da formação docente voltada à inclusão.

Resultados e Discussão

A partir das discussões apresentadas na fundamentação teórica, esta seção analisa como as transformações históricas do trabalho e os processos de flexibilização da formação docente repercutem na construção de práticas inclusivas na Educação Infantil.

Impactos da formação docente na inclusão

Diante da sociedade capitalista, caracterizada por disputas e competição, o trabalho docente tem sido submetido a exigências crescentes do mercado, que determina ritmos e critérios de avaliação aos quais os profissionais precisam se adequar (Antunes, 1995; Braverman, 1987). A escassez de concursos públicos e o aumento de contratos temporários intensificam a necessidade de os professores buscarem múltiplas qualificações para se manterem competitivos (Kuenzer, 2024; Vaz, 2021).

Nesse contexto, muitas instituições privadas oferecem especializações acessíveis, especialmente na modalidade EAD, com foco em títulos e pontuação curricular, mas com aprofundamento limitado do conhecimento pedagógico. Essa lógica reflete a mercantilização da educação, em que o acúmulo de certificados é valorizado em detrimento da formação efetiva do professor.

Como resultado, mesmo com várias especializações, os docentes podem não estar plenamente preparados para lidar com as demandas de uma educação inclusiva, comprometendo a qualidade da aprendizagem e a construção de práticas pedagógicas adequadas (Martins, 2010; Tumolo & Fontana, 2008). Esse cenário evidencia a necessidade de políticas que articulem a valorização da formação docente com condições reais de trabalho.

Nesse cenário de intensificação das exigências formativas e de precarização das condições de trabalho, a educação inclusiva passa a ocupar lugar central nas políticas educacionais contemporâneas, impondo novas demandas ao trabalho docente. A ampliação das responsabilidades atribuídas aos professores, especialmente no que se refere ao atendimento à diversidade e às necessidades educacionais específicas, ocorre sem que haja, de forma correspondente, a garantia de condições materiais, formativas e institucionais adequadas. Tal movimento evidencia que a inclusão, ao ser incorporada no interior de um contexto marcado pela lógica mercantil e pela flexibilização do trabalho, tende a reconfigurar o papel docente, atribuindo-lhe novas funções e competências, muitas vezes dissociadas de uma formação teórica sólida e de processos efetivos de valorização profissional.

Compreendemos que a utilização dos termos professor, profissional, educador para denominar os professores de educação especial não representam diferenciações profundas a respeito do projeto de professor pautado nas políticas de perspectiva inclusiva. Isto é, para a implementação do projeto de escola para o século XXI, requer-se um professor que, em sua essência, não é professor. Entretanto, cabe ressaltar que o conceito de professor difundido nos documentos específicos da educação especial é o professor do AEE, o qual, como podemos observar, apresenta as mesmas características pautadas para os professores da educação básica no Brasil, com os processos de desintelectualização, reconversão docente, intensificação e precarização do seu

trabalho.(Vaz, 2021 p. 14)

A análise de Vaz (2021) explicita que, mesmo no âmbito das políticas de educação inclusiva, não se rompe com as determinações estruturais que historicamente atravessam o trabalho docente no capitalismo. Ao contrário, observa-se que o professor, especialmente aquele vinculado ao Atendimento Educacional Especializado, passa a assumir múltiplas atribuições, sem que isso represente um fortalecimento de sua identidade profissional ou de sua autonomia intelectual. A inclusão, nesse contexto, tende a ser operacionalizada por meio da ampliação de funções, da intensificação do trabalho e da reconversão docente, reforçando processos de desintelectualização e precarização. Tal dinâmica evidencia que a efetivação de práticas inclusivas, quando subordinada à lógica da flexibilização e da racionalidade gerencial, corre o risco de se reduzir a uma responsabilização individual do professor, esvaziando seu potencial emancipatório e comprometendo a construção de uma educação inclusiva socialmente referenciada.

Com isso, a formação docente passa a ser atravessada por concepções que priorizam a adaptação imediata às demandas do mercado, em detrimento de uma formação teórica sólida, crítica e comprometida com a transformação social. Tal movimento está associado à difusão de perspectivas neopragmatistas e neoconservadoras, que tendem a reduzir a docência a competências técnicas e mensuráveis, fragilizando o compromisso com uma educação inclusiva e socialmente referenciada. Essa problemática é discutida de forma crítica por Albino, Rodrigues e Dutra-Pereira (2024), ao analisarem as disputas políticas em torno da formação docente no Brasil.

Tanto o neopragmatismo quanto o ataque à valorização docente representam sérios obstáculos para a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada e inclusiva. Consideramos fundamental valorizar a formação teórica e crítica dos/as professores/as, garantir condições de trabalho dignas e promover políticas educacionais que reconheçam o papel central dos/as professores/as. Como trabalhadores/as da educação, os/as docentes/as são agentes fundamentais para a formação humana na perspectiva contínua e esperançosa de fluxos civilizatórios.(Albino; Rodrigues; Dutra-Pereira, 2024, P. 18).

A reflexão apresentada pelos autores reforça que a efetivação de uma educação inclusiva não pode estar dissociada da valorização docente e de uma formação crítica e consistente. A ausência de políticas que assegurem condições dignas de trabalho e formação continuada de qualidade compromete a atuação pedagógica e limita a capacidade dos professores de responder às demandas da diversidade presente nas escolas. Assim, a inclusão escolar exige não apenas discursos normativos, mas investimentos estruturais na formação e na valorização do trabalho docente,

reconhecendo os professores como sujeitos centrais no processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a formação docente na Educação Infantil não pode ser compreendida de forma dissociada das transformações históricas do trabalho no capitalismo. Ao retomar criticamente os processos de organização produtiva, da divisão técnica do trabalho à consolidação da acumulação flexível, foi possível demonstrar que a docência, assim como outras atividades laborais, encontra-se submetida a lógicas de intensificação, flexibilização e precarização, que incidem diretamente sobre as condições de formação e de atuação profissional.

No campo da Educação Infantil, essas determinações assumem contornos específicos, uma vez que se articulam à histórica desvalorização do trabalho com crianças pequenas, às concepções naturalizadas sobre cuidado e à feminização do magistério. Ainda que avanços normativos tenham reconhecido a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e reafirmado a necessidade de formação docente específica, persistem contradições entre as exigências legais e a materialidade das condições de trabalho e formação oferecidas aos professores.

No contexto contemporâneo, marcado pela mercantilização da educação e pela incorporação crescente de lógicas empresariais de gestão, observa-se o aligeiramento da formação docente, a valorização de certificações em detrimento de processos formativos consistentes e a expansão de modelos formativos flexíveis, especialmente na modalidade a distância. Tais movimentos, longe de fortalecer a profissionalização docente, tendem a fragilizar a construção de saberes pedagógicos críticos e a limitar as possibilidades de atuação qualificada dos professores, sobretudo frente às demandas de uma educação inclusiva.

A análise dos impactos dessas transformações sobre a educação inclusiva evidenciou que a ampliação das responsabilidades atribuídas aos docentes não tem sido acompanhada de políticas efetivas de valorização, formação crítica e garantia de condições materiais adequadas. Conforme discutido, mesmo no âmbito das políticas inclusivas, observa-se a reprodução de processos de intensificação, reconversão e desintelectualização do trabalho docente, o que desloca para o professor a responsabilização individual pela inclusão, esvaziando seu potencial emancipatório.

Dessa forma, a efetivação de uma educação inclusiva na Educação Infantil exige mais do que avanços normativos ou discursos pedagógicos. Requer o enfrentamento das determinações estruturais que atravessam o trabalho docente no capitalismo contemporâneo, bem como a construção de políticas públicas que assegurem formação inicial e continuada de qualidade, condições dignas de trabalho e valorização profissional. Reconhecer os professores como trabalhadores da educação e sujeitos centrais no processo educativo é condição fundamental para que a inclusão se concretize como prática pedagógica comprometida com a formação humana e com a justiça social desde a infância.

Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e14103, 2024. DOI: 10.25053/redufor.v9.e14103.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CAMPOS, Marcia Aparecida Ferreira. *A política econômica do Governo JK (1956–1961): o discurso em ação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 1992. p. 13–53.

GRAMSCI, Antonio. *Americanismo e fordismo*. In: _____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 22. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/7828/Acervo/Detalhe/7461>. Acesso em: 7 ago. 2025.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

KRAMER, Sônia. *Educação infantil: políticas, currículos e formação docente*. São Paulo: Cortez, 2013.

KUENZER, Acácia. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 24, e17282, 2024.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação básica, sistemas de ensino e plataformas de trabalho como expressões da pedagogia do capital. *Revista Paradigma*, v. XLIV, edição temática n. 4, p. 34–60, set. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática e prática de ensino*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XXI para a formação de professores. In: _____. *Formação de professores: limites contemporâneos a alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. São Paulo: Difel, 1984.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I, v. 1: Divisão do trabalho e manufatura; A maquinaria e a indústria moderna. São Paulo: Difel, 1984.

MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

MUSSE, Ricardo. David Harvey: para além de uma geografia do capital. In: _____. *Ensaio de teoria social*. São Paulo: Boitempo, 2012.

PEREIRA, Ana Cristina Furtado. *Trabalho docente e seu valor na educação infantil: uma abordagem histórico-econômica no âmbito do capital*. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2023.

PINTO, Maria de Fátima. *O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte*. 2009. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, E. de F. S. Harvey, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. *Revista de História Regional*, v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2126>. Acesso em: 7 ago. 2025.

SILVA, Michel; VELHO, Ricardo. Capitalismo, crise e educação. *Revista Labor*, v. 1, n. 25, 2021. DOI: 10.29148/labor.v1i25.62704.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123–135, jan./maio 2019.

SOUZA, Maria; FREITAS, Ana. *Formação docente e inclusão na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159–180, 2008.

VAZ, Kátia. Professor sem ensino: projeto de escola e professor para educação especial (1996–2016). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116977, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rfyVSQ3STPtctcpnzGt8jWv/>. Acesso em: 9 abr. 2023.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577–596, set. 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013005000007.

Submissão: 05/06/2026. **Aprovação:** 03/07/2026. **Publicação:** 31/08/2026.