



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras

GIZELI BEATRIZ CAMILO VOLPIN

**A proposta do “Movimento pela Base” para a  
formação de professores na Educação Infantil:  
uma análise à luz da Pedagogia histórico-crítica**



ARARAQUARA/SP  
2022

GIZELI BEATRIZ CAMILO VOLPIN

**A proposta do “Movimento pela Base” para a formação de professores na Educação Infantil: uma análise à luz da Pedagogia histórico-crítica**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

ARARAQUARA/SP  
2022

V933p

Volpin, Gizeli Beatriz Camilo

A proposta do "movimento pela base" para a formação de professores na educação infantil : uma análise à luz da Pedagogia histórico-crítica / Gizeli Beatriz Camilo Volpin. -- Araraquara, 2022  
157 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientador: Francisco José Carvalho Mazzeu

1. Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. 2. Educação Infantil. 3. Formação de Professores. 4. Pedagogia histórico-crítica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GIZELI BEATRIZ CAMILO VOLPIN

# **A proposta do “Movimento pela Base” para a formação de professores na Educação Infantil: uma análise à luz da Pedagogia histórico-crítica**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

Data da defesa: 25/08/2022

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu**

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliza Maria Barbosa**

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Tatiana Noronha de Souza**

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida Mello**

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Janaína Cassiano Silva**

UFCAT- Universidade Federal de Catalão

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho aos meus pais Luiz e Neide,  
para as filhas Lívia e Alice e para minha irmã de  
alma, Camila (*in memoriam*).

## **Agradecimentos**

Há tanto a agradecer, pois foram inúmeros os determinantes objetivos e subjetivos que levaram à conclusão deste trabalho. Em alguns momentos, pensei em desistir, pois as dificuldades pareciam infindáveis, mas a vida e a Força que habitam em mim intensificaram os motivos para “esperançar” e persistir.

*Agradeço...*

Ao Professor Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, meu orientador, que esteve comigo desde o mestrado, valorizou o meu esforço e me deu a oportunidade de realizar este trabalho acadêmico.

À minha Família, minha inspiração diária, que colaborou com este desafio e me incentivou a lutar pelos meus sonhos. Aos meus pais Luiz e Neide, minha eterna gratidão.

Ao meu esposo Evandro pela compreensão durante o período de estudos. À Livia e à Alice, minhas filhas amadas, razões pelas quais dedico o meu esforço.

A todos os amigos que torceram por mim, tendo me encorajado e incentivado para a realização deste trabalho, principalmente à amiga Camila Mazzeu (*in memoriam*), pois foi a primeira pessoa que acreditou que ele seria possível. Aos seus pais, Vera e Carlos, amigos que me acolheram quando a saudade apertava.

Aos meus irmãos acadêmicos Débora Teresa Palma e Ronaldo Revejes Pedroso pela amizade, parceria e apoio nesses anos. Aos colegas de profissão que contribuíram durante a caminhada.

Às professoras Eliza Maria Barbosa e Silvia Regina Lucato Sígolo pelo carinho e atenção nos momentos em que precisei. À Tata, Patrícia de Oliveira.

À banca examinadora que contribuiu enriquecendo o trabalho.

Aos professores e pesquisadores do canal HISTEDBR pela disposição em realizar as formações gratuitas na plataforma on-line sobre a Pedagogia Histórico-Crítica em tempos de pandemia. Estudar com eles foi muito proveitoso.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” que me recebeu como aluna desde a graduação.

Aos colegas de trabalho e às crianças da Educação Infantil da EMEI Prof. Luiz Felipe Mariani, do Distrito de Guarapiranga, a quem tenho enorme carinho.

Enfim, gratidão a todos e a todas pela alegria e pelo ensinamento compartilhado.

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo  
esperançar (...). Esperançar é se levantar, esperançar é ir  
atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!”  
(Paulo Freire).

## RESUMO

O trabalho do professor da Educação Infantil é objeto inesgotável no campo das pesquisas, pois ainda existe a necessidade de compreender os determinantes que interferem e contribuem para que essa etapa da educação básica assuma um caráter assistencialista ou de mera preparação para o Ensino Fundamental. Como vimos no decorrer da história, as políticas públicas para a educação brasileira sofreram a influência dos órgãos internacionais e do setor privado. No processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, essas ações se intensificaram de forma significativa e evidenciaram os interesses das classes dominantes, das relações mercadológicas que amparam o capitalismo. Em função desse contexto e das fragilidades do sistema educacional do Brasil, buscamos analisar a proposta do “Movimento pela Base” para a formação de professores na Educação Infantil, à luz da Pedagogia histórico-crítica, a fim de compreendermos o tipo de orientação pedagógica defendida pelos seus idealizadores em relação à abordagem no trabalho com as crianças. A metodologia, do tipo documental com fundamentação no materialismo histórico-dialético, utilizou na coleta de dados os recursos disponíveis nos *sites* dos apoiadores pertencentes à iniciativa privada do referido movimento, sendo eles: Associação Brasileira de Avaliação Educacional, Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Unibanco, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, incluindo a plataforma do próprio movimento. A análise procedeu da teoria supracitada e considerou seus fundamentos ontológicos, didáticos e pedagógicos. Concluímos que a proposta de formação do “Movimento pela Base” para a educação escolar na Educação Infantil esvazia o trabalho do professor, uma vez que valoriza o conhecimento cotidiano, enfatiza o pragmatismo, além de priorizar o individualismo do sujeito em formação, fator que limita sua percepção para as questões mais amplas, as quais envolvem a dinâmica do trabalho educativo, a coletividade e as relações históricas construídas, determinantes para a realidade contemporânea.

**Palavras-chave:** Movimento pela Base Nacional Comum Curricular; Educação Infantil; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação de Professores.

## ABSTRACT

The work of the Early Childhood Education teacher is an inexhaustible object of research, since there is still a need to understand the determinants that interfere and contribute to this stage of basic education assuming a welfarist character or a mere preparation for elementary school. As we have seen throughout history, public policies for Brazilian education have been influenced by international agencies and the private sector. In the process of elaboration of the Common National Curricular Base, these actions intensified significantly and evidenced the interests of the dominant classes, the market relations that support capitalism. In function of this context and of the fragilities of the educational system in Brazil, we sought to analyze the proposal of the "Movement for the Base" for the formation of teachers in early childhood education, from the perspective of Historical-Critical Pedagogy, in order to understand the type of pedagogical orientation defended by its creators, in relation to the approach in the work with the children. The methodology, of the documental kind, based on the historical-dialectical materialism, used the resources available on the sites of the supporters belonging to the private initiative of the aforementioned movement, namely: Brazilian Association for Educational Evaluation, Itaú Social, Lemann Foundation, Roberto Marinho Foundation, Ayrton Senna Institute, Unibanco, Inspirare Institute, Natura Institute, Maria Cecília Souto Vidigal Foundation,, including the movement's own platform, for data collection. The analysis proceeded from the aforementioned theory and considered its ontological, didactic, and pedagogical foundations. We conclude that the training proposal of the "Movimento pela Base" for school education, in early childhood education, empties the teacher's work, as it values everyday knowledge, emphasizes the pragmatism, besides prioritizing the individualism of the subject in training, a factor that limits his perception to the broader issues, which involve the dynamics of the educational work, the collectivity and the historical relations built that are determinant for the contemporary reality.

**Keywords:** Movement Common National Curriculum Base; Children Education; Historical-critical Pedagogy; Teacher Formation

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Proposta de periodização .....	73
<b>Figura 2</b>	Monitoramento do MPB da elaboração dos currículos .....	93
<b>Figura 3</b>	Pesquisa sobre as formações .....	94
<b>Figura 4</b>	Capa – Campos de experiências – PDF Interativo .....	94
<b>Figura 5</b>	Material sobre a Educação Infantil alinhado à BNCC .....	97
<b>Figura 6</b>	Pesquisa Datafolha – 90% dos professores concordam que a BNCC tem sido uma referência para saber o que ensinar até os 18 anos .....	102
<b>Figura 7</b>	Guia de implementação dos currículos alinhados à BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental .....	102
<b>Figura 8</b>	Assuntos em debate – UNIBANCO .....	113
<b>Figura 9</b>	Curso: “Experiências e protagonismo: a BNCC na Educação Infantil” - A postura do professor frente às experiências da criança .....	116
<b>Figura 10</b>	Curso: “Experiências e protagonismo: a BNCC na Educação Infantil” – Olhares para a infância .....	118
<b>Figura 11</b>	Curso: “Experiências e protagonismo: a BNCC na Educação Infantil” – Atividades propostas .....	119

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Produção do levantamento acadêmico .....	28
<b>Quadro 2</b>	Conteúdos nucleares das experiências infantis identificados na BNCC .	66
<b>Quadro 3</b>	Seleção dos periódicos da CAPES .....	82
<b>Quadro 4</b>	Seleção da BDTD .....	83
<b>Quadro 5</b>	Endereços das páginas da internet .....	85
<b>Quadro 6</b>	Arquivos encontrados e selecionados .....	86
<b>Quadro 7</b>	Parceiros Institucionais – Movimento pela base .....	89
<b>Quadro 8</b>	Aspectos abordados sobre os campos de experiências propostos pela BNCC - Elaboração própria .....	94
<b>Quadro 9</b>	Reprodução: A mediação do professor (EO) – campos de experiências .	95
<b>Quadro 10</b>	Reprodução: A mediação do professor (CG) – campos de experiências .	96
<b>Quadro 11</b>	Reprodução: A mediação do professor (TS) – campos de experiências .	96
<b>Quadro 12</b>	Reprodução: A mediação do professor (EF) – campos de experiências .	96
<b>Quadro 13</b>	Reprodução: A mediação do professor (ET) – campos de experiências .	97
<b>Quadro 14</b>	Curadoria de obras para ajudar professores e gestores a planejar e refletir sobre a prática .....	98
<b>Quadro 15</b>	Documento Guia de implementação dos currículos alinhados à BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental .....	103
<b>Quadro 16</b>	Materiais disponíveis no acervo da FMCS .....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABAVE** – Associação Brasileira de Avaliação Educacional
- ANE** – Associação Nova Escola
- ATPC** – Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
- ATPI** – Atividade de Trabalho Pedagógico Individual
- BDTD** – Banco de Dados, Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** – Câmara Educação Básica
- CEDAC** – Comunidade Educativa
- CEIPE** – Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EI** – Educação Infantil
- GEPEM** – Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Moral
- HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- FGV** – Faculdade Getúlio Vargas
- FMCSV** – Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
- FUNDACIÓN SM** – Fundação Marianista
- HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MPB** – Movimento pela Base
- MEC** – Ministério da Educação
- MST** – Movimento Sem-Terra
- OSC** – Organização da Sociedade Civil
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PNQEI** – Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil
- PT** – Partido dos Trabalhadores

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

**SCIELO** – Scientific Eletronic Library Online

**UFSCar** – Universidade Federal São Carlos

**UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**USP** – Universidade de São Paulo

## Sumário

APRESENTAÇÃO.....	14
Os passos iniciais.....	17
I - INTRODUÇÃO .....	22
1.1 O Levantamento na base de dados:.....	26
1.2 Caminhos Metodológicos.....	29
1.3 Organização e estrutura do trabalho .....	31
II. O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
2.1 O contexto geral: universal.....	33
2.2 - A história da Educação no Brasil: uma trajetória singular e uma dinâmica universal .....	37
III. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	42
3.1 - Breve histórico .....	42
3.2 O processo da construção da BNCC: princípios pedagógicos e políticos.....	51
IV- PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	58
4.1 A Pedagogia histórico-crítica e os pressupostos da Psicologia histórico-cultural .....	62
4.2 Os períodos do desenvolvimento psíquico: uma síntese teórica para contribuir com a formação de professores .....	72
4.3 A didática e a organização do método pedagógico.....	74
V. METODOLOGIA .....	78
5.1 Princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético .....	78
5.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	80
5.2.1 Levantamento das produções acadêmicas .....	81
5.2.2 Período: .....	81
5.2.3 Termos de busca:.....	81
5.2.4 Seleção nos periódicos da CAPES: .....	82
5.2.5 - Seleção da BDTD – IBICT .....	83
5.3 Aspectos éticos .....	85
5.4 Organização dos dados .....	85
5.5 Análise dos resultados.....	87
VI - RESULTADOS.....	88
6.1 O “Movimento pela Base” .....	88
6.2 O Portal ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional.....	100
6.3 - Portal “Fundação Lemann” .....	101
6.4 - A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal .....	106
6.4.1 Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar	107

6.4.2 BNCC na Educação Infantil: orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas .....	108
6.5 A Fundação Roberto Marinho .....	111
6.6 Portal “Instituto Ayrton Senna” .....	111
6.7- O Instituto Inspirare.....	112
6.8 - O Instituto Natura.....	112
6.9 - O Instituto Unibanco .....	113
6.10 - O Portal Itaú Social .....	114
6.10.1 - Curso “Experiência e protagonismo: a BNCC na Educação Infantil”, modalidade on-line, auto formativo, carga horária de 20 horas.....	115
VII - ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	121
7.1 O que as pesquisas indicaram em relação à BNCC e à Educação Infantil .....	121
7.1.1 – Sobre o trabalho pedagógico na BNCC.....	124
7.1.2 - A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil .....	127
7.1.3 - A Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores para a Educação Infantil 129	
7.2- A proposta de formação do MPB a partir da pesquisa dos <i>sites</i> /plataformas.....	133
VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS .....	147

## APRESENTAÇÃO

O interesse pela pesquisa surgiu, *a priori*, com a necessidade de compreender o movimento delineado pela educação pública no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular em detrimento das experiências vivenciadas no âmbito do trabalho com a Educação Infantil, tendo em vista as mudanças nas propostas educativas, as formas de registros e avaliação e, conseqüentemente, o monitoramento para atender às exigências dessa normativa.

No entanto, não foram somente esses os fatores determinantes que me conduziram nesta jornada, mas a formação pessoal e a trajetória acadêmica certamente contribuíram, despertando a busca pela sua concretização.

Acredito que a esperança é a mola propulsora para que possamos conquistar novas possibilidades, sejam elas em relação à educação escolar ou à vida em sociedade de maneira geral, pois o conhecimento nos permite isso à medida que compreendemos os mecanismos que a regem e pelos quais somos determinados. Resistir, lutar e perseverar estão se tornando, a cada dia que passa, os maiores desafios a serem superados pelos profissionais da educação, dado todo o contexto sócio-histórico, a desvalorização e o descrédito pelo nosso trabalho e pela função educativa.

Com meus pais, aprendi a valorizar o ensino oferecido pela escola, a respeitar os professores e, assim, durante a trajetória escolar, busquei oportunidades para aprender e me apropriar do ensino. Isso porque, para mim, a escola era lugar de conquista e descobrimento. Cursei o Ensino Fundamental e o Médio integralmente em escola pública. Quando decidi ser professora, prestei o vestibular para o período noturno a fim de conciliar com o meu trabalho, que, na época, era na área comercial.

Em 2006, no primeiro ano do curso de Pedagogia, fui contratada como estagiária em uma escola particular em Ribeirão Bonito, município em que residia, para trabalhar com crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos), na etapa da Educação Infantil que funcionava no período da tarde.

Cursando o segundo ano e com as manhãs livres para o estudo, ingressei no grupo de pesquisa “*Educação Infantil: aprendizagem em contextos integrados*” coordenado pela professora Dra. Maristela Angotti da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, em Araraquara (UNESP). Assim, comecei a participar das discussões sobre a infância e a coletar dados de pesquisas nas escolas de Educação Infantil na rede municipal de Araraquara.

Trabalhando, estudando e estagiando, participei do curso de especialização (que contou como extensão universitária), sob a responsabilidade da mesma professora, denominado “*Docência na Educação Infantil*”, que acontecia aos sábados. Os temas abordados foram de grande contribuição para a análise da prática de observação e na elaboração dos relatórios que eram discutidos nos momentos de estudo.

Considero que o movimento de conciliar a graduação, a extensão e o trabalho de estágio remunerado foi propício para observar a importância da teoria e da prática simultaneamente, haja vista que são indissociáveis, o que me permitiu perceber as contradições e avaliar como as condições objetivas determinavam os resultados.

Após concluir a graduação (2006), iniciei o trabalho como professora na alfabetização de seis anos e continuei com as crianças bem pequenas na Educação Infantil. Passado algum tempo, dediquei-me com exclusividade à alfabetização. Ao verificar os problemas na escola, passei a me interessar pela pesquisa acadêmica, motivo pelo qual ingressei na pós-graduação em nível de mestrado.

No ano de 2012, comecei o trabalho na gestão escolar como diretora, função que exerço atualmente. Finalizei o mestrado acadêmico em 2016, com a realização da pesquisa intitulada “*O Significado e o Sentido do planejamento no trabalho do professor: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A. N. Leontiev*”, que me possibilitou o primeiro contato e o aprofundamento dos autores marxistas. Por ter me identificado com essa abordagem teórica, senti a necessidade de continuar os estudos de doutoramento para discutir como as políticas públicas orientavam o trabalho do professor, no que tange aos processos de sua formação e atividade profissional, haja vista que ela analisa e compreende a realidade em uma perspectiva dialética (a realidade em sua totalidade e contradição).

Como gestora, observei que diversos fatores (externos e internos) influenciavam no trabalho do professor, na rotina escolar e, conseqüentemente, repercutiam no resultado com as crianças. As causas advinham da própria dinâmica histórica consolidada nas relações de trabalho do local, além de outras que envolviam desde a estrutura física até as condições de ordem material.

A unidade escolar em que trabalho é de pequeno porte, uma estrutura física adaptada. Antes de ser reformada, funcionava no local um posto policial – segundo os relatos dos moradores do Distrito – e não possui árvores nem área verde.

Em média, recebemos de 40 a 60 crianças de 0 a 5 anos. O espaço escolar é limitado, o que inviabiliza atender todas as necessidades das crianças matriculadas em período integral, com poucos brinquedos, jogos, desde a morosidade no atendimento até as demandas.

Oportunidades de Formação continuada em serviço para a equipe diretiva são raras. Para os professores, são oportunizados os horários de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e para os funcionários que atuam diretamente com a fase de 0 a 3 anos, dos quais não é exigida graduação específica, apenas uma vez ao ano, quando ocorrem.

Embora tenhamos uma série de documentos norteadores para a Educação Infantil, enfrentamos dificuldades para modificar práticas enraizadas, as quais expressam resquícios de um modelo preparatório para a etapa subsequente — o que agravou com a alteração do Ensino Fundamental de nove anos, pois existe uma preocupação excessiva em antecipar o ensino para que as crianças não cheguem com defasagens ao primeiro ano — ou limitadas aos cuidados, em se tratando da creche (0 a 3 anos).

Aliados a isso, os recursos oferecidos ou disponibilizados para o trabalho pedagógico, a própria formação dos professores (inicial e continuada) cada vez mais aligeirada e os momentos de ATPC ainda mais esvaziados com a intensificação de leituras de *blogs* e textos práticos, sem o aprofundamento das discussões e/ou temas abordados, também são fatores que determinam os resultados do trabalho educativo.

Embora tenhamos os caminhos traçados pelas diretrizes e o direito à formação continuada em serviço, o professor precisa ter uma formação sólida sobre as teorias educacionais, o domínio teórico em relação às especificidades da sua prática, além de um olhar filosófico sobre a realidade, a intencionalidade, o planejamento e os meios para conseguir promover na criança o desenvolvimento pleno, conforme pressuposto da Pedagogia histórico-crítica, pois ela manifesta essa preocupação e nisso consiste o seu diferencial.

Essas reflexões foram aventadas com base nas leituras dos documentos oficiais, dos primeiros contatos e discussões sobre a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC/EI), haja vista que ela traz uma concepção de infância mais naturalizante, permeada por saberes práticos e cotidianos. Compreendo que a Educação Escolar institucional é campo propício para irmos além do senso comum.

Atrelado a isso, identifiquei o movimento que o setor privado estava realizando na elaboração das políticas educacionais do país, bem como na divulgação e na formação de professores. Considero que esse pode ser um mecanismo ideológico das práticas neoliberais para ampliar os caminhos mercadológicos e as privatizações, visto que o desmonte da educação pública se torna um meio para consolidar na população a ideia de que parcerias público-privado são essenciais para que o país avance educacional e socialmente.

Percebo que existem entraves que precisavam ser explorados para o encaminhamento de novas discussões e a classe trabalhadora possa decidir o que é de fato importante para a educação de seus filhos segundo esse modelo de sociedade em que somos determinados.

Nesse sentido, considero a importância de olharmos para a proposta de formação na Educação Infantil segundo os ideais dos apoiadores do Movimento pela Base (MPB) para que possamos identificar os elementos presentes e compreendê-los sob uma ótica universal, que envolve luta de classes e disputa de interesses.

Ressalto que o projeto inicial da pesquisa tinha o intuito de ir às escolas de Educação Infantil para dialogar com os professores em momentos de atividade de trabalho coletivo para identificar quais eram as percepções que eles tinham sobre a implantação da BNCC e da participação do setor privado, veiculando um currículo nacional e, com isso, determinando o fazer docente alinhado a essa proposta.

O intuito era de levantar, juntamente com os professores, quais seriam os possíveis impactos para o trabalho na educação escolar.

À medida que andasse com as discussões, seriam oportunizados, dosadamente, os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica para que identificassem os aspectos que distanciavam o trabalho pedagógico de um caráter mais humanizador, considerando que o contexto vivenciado está expropriando a essência do professor como intelectual do ensino, colocando-o sob uma abordagem mais tecnicista.

No momento que me preparava para adentrar o espaço escolar fui surpreendida pela pandemia global da Covid-19, fator determinante de impedimento das ações e estratégias para alcançar o objetivo proposto. Nesse sentido, precisei redirecionar o objeto, visto que o fechamento das bibliotecas, as restrições de convívio em ambiente acadêmico e as condições objetivas para a elaboração da pesquisa foram agravantes que inviabilizaram a exequibilidade das pesquisas.

Contudo, dentro das possibilidades e do enfrentamento de um cenário econômico, político e social incerto, que ameaçava a vida e muitos de nós sofríamos com grandes perdas, espero, com essa pesquisa, contribuir com novos estudos sobre o tema, mesmo sabendo que ela poderá apresentar lacunas devido aos problemas ocasionados pela pandemia.

### **Os passos iniciais...**

A proposta para a realização deste trabalho emergiu das condições objetivas do contexto de implementação da BNCC/EI nas escolas municipais, em detrimento das experiências

vivenciadas em relação à necessidade de alteração da rotina e das formas de monitoramento para atender às exigências dessa normativa.

No ano de 2019, a Diretoria de Ensino da região de São Carlos, da qual faço parte, começou a mobilizar os profissionais dos municípios de sua responsabilidade para a apresentação da BNCC, a fim de iniciar as formações com os docentes nos locais de trabalho, segundo as prescrições do documento.

Primeiramente, houve uma convocação do Departamento Municipal de Educação para que uma diretora de escola de Educação Infantil recebesse as orientações e as transmitisse às demais profissionais desse município, isto é, para a equipe de coordenadoras pedagógicas e, nessa ocasião, fui a indicada. Assim, após receber as instruções, com o aval do setor responsável, foram marcadas reuniões com a equipe da rede para a divulgação do conhecimento e das orientações advindas da referida diretoria regional.

A formação oferecida pela Diretoria de Ensino da região apresentou uma visão geral sobre a construção da BNCC, traçando-nos uma linha histórica dos documentos e referenciais produzidos ao longo do tempo até chegarmos à finalização da normativa. Na sequência, foi abordada a concepção filosófica que ampararia a Educação Básica, a qual estava baseada na ideia de promover o desenvolvimento humano em sua integralidade, de modo que os sujeitos desenvolvessem habilidades e, assim, alcançassem as dez competências (de forma cada vez mais elaborada), tornando-se um aprendiz por constância (aprender a aprender).

Nesse mesmo ano, em um segundo momento, o departamento municipal solicitou que a equipe gestora das demais escolas de Educação Infantil participassem de duas formações específicas no município de Araraquara, as quais foram oferecidas pela Associação Nova Escola e realizadas na Faculdade de Ciências e Letras – UNESP e no SESC, respectivamente. Novamente, segui para a formação, nesse caso, juntamente com as companheiras de trabalho.

O evento foi organizado para diretores e coordenadores das escolas, além dos membros das secretarias (supervisores, assessores) de alguns municípios vizinhos (São Carlos, Araraquara etc.).

A primeira formação realizada pela Associação Nova Escola — parceira da Fundação Lemann que domina o campo das formações para os professores na atualidade — apresentou a BNCC/EI e os seus dois eixos estruturantes, sendo eles: as interações e as brincadeiras. Os eixos deveriam garantir a eficiência de seis direitos de aprendizagem, que estão consonantes com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Tais direitos visam garantir: a convivência, o conhecimento de si, a participação, a expressão, o brincar e o explorar. Os objetivos de

aprendizagem estão dispostos em cinco campos de experiência nos grupos etários: bebês, crianças bem pequenas (creche) e crianças pequenas (pré-escola – 4 e 5 anos).

Para exemplificar o assunto em questão, as formadoras sugeriram aos grupos de trabalho que analisassem planos de aulas prontos que estavam disponibilizados no site da Nova Escola, os quais pertenciam à marca (Associação Nova Escola – Fundação Lemann<sup>1</sup>) e, portanto, eram elaborados por essa equipe técnica.

Os planos continham as atividades a serem realizadas com os objetivos específicos para cada faixa etária em seus respectivos campos de experiências, a abordagem didática, os materiais a serem utilizados, a organização do espaço, o passo-a-passo durante a realização da aula, bem como sua finalização.

Na sequência, as formadoras entregaram uma ficha avaliativa para ensinar o coordenador a acompanhar e avaliar o professor no decorrer da elaboração/aplicação das aulas, cujas perguntas-guia se baseavam em: como o planejamento do professor contribuía para que a criança se sentisse desafiada e curiosa no processo de aprendizagem; como ela participaria da atividade e como seriam suas ações; qual seria o papel do professor durante o processo e em que favoreceria as ações previstas e; como se daria a intencionalidade e a organização do tempo e do espaço.

Notei que a figura do professor alinhado à BNCC adquiriria um caráter secundário em sua atividade docente, pois deveria promover experiências por meio das interações e brincadeiras, dentro dos respectivos campos, mediando o conhecimento (com base nos interesses da criança – protagonista) de modo que os direitos fossem o objetivo e fosse gerado o aprendizado, em relação a si e ao mundo. O foco da aprendizagem estava determinado pela aquisição de habilidades e pelo desenvolvimento de competências.

Na formação seguinte, no SESC, o objetivo estava centrado em mostrar os sites que apontavam os índices de desempenho escolar nas avaliações da Educação Brasileira no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no *Programme International Student Assessment* (PISA) e na avaliação internacional que mede a aprendizagem organizada pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>2</sup>, para que aprendêssemos a olhar os dados no sistema de informação e elaborássemos estratégias de ensino que favorecessem a melhoria da qualidade educacional do país, tendo em vista que até mesmo a Educação Infantil participaria de algum tipo de avaliação.

---

<sup>1</sup> Organização pertencente ao empresário brasileiro Jorge Paulo Lemann, considerado como o homem mais rico do país e o 29º mais rico do mundo (PEREIRA, 2019).

<sup>2</sup> Disponível em: [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br)

Observei que no decorrer dessas formações os participantes (diretores, coordenadores e membros das secretarias) externalizaram algumas dúvidas, principalmente em relação aos campos de experiência postos na BNCC e a forma como o trabalho didático seria realizado — visto que trabalhamos em realidades múltiplas —, considerando que determinadas escolas apresentam mais recursos materiais e melhores condições de trabalho do que outras, constituindo situações de trabalho diferenciadas.

Arelado a isso, os participantes externalizaram alguns questionamentos em relação à organização dos conteúdos que seriam definidos nos objetivos de aprendizagem, os quais ficaram expressos de maneira distinta dos referenciais curriculares de 1998, os quais ainda norteavam as propostas pedagógicas das unidades escolares.

Outra dificuldade que os participantes apontaram, nesse encontro, referiam-se à elaboração curricular, visto que a BNCC apenas era uma ferramenta-guia dessas ações. Cada localidade (região, estado, município), portanto, poderia organizar a seu modo o currículo, desde que ele contemplasse as aprendizagens essenciais dentro das faixas etárias.

Entretanto, alguns municípios não possuíam recursos humanos suficientes para organizar e conduzir discussões aprofundadas com os professores, como também sistematizar e elaborar um documento de tamanha complexidade, ficando, assim, obrigados a utilizar os materiais advindos dos estados (a exemplo, o currículo paulista) que não correspondem às exigências locais e, na prática, ficam em segundo plano. Acredito que esse tenha sido um entrave comum nas regiões brasileiras, sobretudo nas cidades menores.

Ao observar todos os questionamentos externados e, conseqüentemente, a preocupação dos profissionais em relação à BNCC, no que tangia à forma de organizar/realizar o trabalho e às possíveis avaliações a que seríamos submetidos dadas as diferentes realidades educacionais das escolas públicas brasileiras e seus determinantes, despertou-me certa inquietação até mesmo em saber qual era o motivo pelo qual as prefeituras estavam financiando essas capacitações em serviço, tendo em vista que os responsáveis pelas orientações eram pertencentes à Nova Escola e a outros parceiros responsáveis por divulgar as avaliações que medem e qualificam o sistema educacional público (parceria público-privado).

Identifiquei que essas parcerias estavam se consolidando e se apropriando cada vez mais da educação pública, o que despertava-me um sentimento de inconformismo como pesquisadora, pois ao invés de se fortalecer o vínculo com as universidades públicas que produzem pesquisas de alta qualidade, inserindo-as nas escolas com financiamento de projetos que promovessem a reciprocidade do trabalho, preferia-se estreitar laços com as fundações das empresas privadas, descaracterizando e obscurecendo o papel social e político que a

universidade possui. Não é de hoje que a política neoliberal pretende assegurar a sua hegemonia e se articula nesse caminho.

Dado este cenário, comecei a me interessar por compreender quais seriam as razões e os interesses reais do setor privado em investir nessa parceria, quem seriam seus representantes e qual movimento estariam fazendo para alcançar seus objetivos, porque nos pareceu transparente a necessidade de alinhar a proposta de formação de professores para atender ao padrão da normativa BNCC.

Ao adentrar nesse campo de investigação, busquei inicialmente levantar quem eram os representantes do setor privado que estavam fazendo a linha de frente e investindo para a construção da BNCC e sua implementação. Observei que os membros atuantes pertenciam ao denominado Movimento pela Base (MPB), os quais eram formados por instituições não governamentais e da sociedade civil, de caráter apartidário (conforme descrição do próprio movimento), mas que já estavam, há um certo tempo, criando raízes e influenciando a política educacional.

Essas relações entre o público e o privado expressam, às vezes de forma oculta, interesses antagônicos de classe, produzindo embates ideológicos e políticos em torno da formulação e implementação de políticas públicas, o que tem perpassado a história da Educação Infantil no Brasil, como será discutido a seguir.

## I - INTRODUÇÃO

Assim como outros campos do conhecimento, a Educação Infantil se tornou *locus* de disputas ideológicas, dadas as diferentes vertentes que envolvem a concepção de infância e desenvolvimento humano. Observamos que as teorias dialogam no sentido de considerar as especificidades da idade e oportunizar às crianças de 0 a 6 anos um atendimento de qualidade. Contudo, elas divergem em relação a alguns conceitos e, também, ao considerar a figura do adulto na condução do trabalho escolar institucionalizado.

Com base nos estudos de Arce (2013), as orientações do final do Século XX, dadas pelos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI), demonstraram a preocupação em resolver dois problemas em relação ao atendimento às crianças: o caráter assistencialista e compensatório e o preparatório para o Ensino Fundamental. No entanto, além deles não serem superados, predominou no espaço escolar um atendimento à infância ligado ao espontaneísmo e às brincadeiras não direcionadas, como se fossem uma extensão do ambiente domiciliar.

A autora faz uma crítica baseada nos estudos da Pedagogia histórico-crítica e a corroboramos dada a especificidade da educação escolar institucional. Essa educação precisa oferecer um tipo de trabalho intencional que desenvolva a potencialidade das crianças, de modo que elas se desenvolvam além do que é comum (ARCE; MARTINS, 2013).

Em outras palavras, é necessária uma Educação Infantil que mostre para as crianças que: o mundo é produto das relações sociais desenvolvidas por meio do trabalho coletivo, em que todos são dignos e importantes para a vida em sociedade; o ensino precisa ser realizado, visto que, por meio dele, alcançamos o conhecimento; a preservação do meio ambiente é necessária porque somos parte da natureza e dependemos dela para sobreviver e nos humanizar; que a humanidade produziu e se desenvolveu, que poderá se desenvolver, podendo ser transformada; o conhecimento é mutável e somos determinados pela realidade que nos é dada; o que vemos inicialmente é aparência, mas toda realidade traz a essência e precisamos compreendê-la em profundidade. Por isso, precisamos dialogar sobre o ensino para a Educação Infantil, porque ele exige a presença de um adulto para orientar e dirigir o processo de desenvolvimento da criança (SAVIANI, 2013; ARCE; MARTINS, 2013; PASQUALINI; MARTINS, 2020).

Embora não sejam objeto dessa tese, temos a impressão de que as formações iniciais cada vez mais aligeiradas estão suprindo as imediatidades do mundo capitalista, em termos de garantir às pessoas uma possibilidade para se profissionalizar, mas que, na prática da educação escolar, esse conhecimento parece estar se esvaziando em relação às experiências que permitem as aprendizagens das crianças. As formações Nova Escola estão delineando, cada vez

mais, a forma que os professores devem conduzir o trabalho pedagógico e a simplificação de conteúdos filosóficos na formação de professores pode, em longo prazo, viabilizar um fazer docente mais pragmático e cotidiano. Certamente, isso dificultaria as discussões sobre os temas importantes da área de atuação profissional.

Ao considerarmos a figura do professor e do aluno como elementos essenciais no trabalho educativo, dado esse estudo ser de concepção marxista, o problema central buscou entender como a proposta de formação, advinda do movimento pela BNCC, vem sendo apresentada e oferecida aos professores, tendo em vista que os apoiadores desse movimento pertencem ao setor empresarial, os quais protagonizam a criança no processo educativo e centram as práticas dos professores com base nos interesses das crianças.

A sociedade é capitalista e a educação pode ser um mecanismo para manter os meios de produção social, perpetuar suas relações e inculcar a ideologia dominante. Nesse sentido, é imprescindível analisar para quem e por que estamos desenvolvendo o trabalho educativo, pois não é de hoje que as políticas educacionais brasileiras vêm sendo financiadas pelo Banco Mundial e por apoiadores empresariais (DUARTE, 2020).

A estratégia capitalista se fortalece em detrimento da política neoliberal, a qual considera que a crise da educação na América Latina ocorre pelo fato de os sistemas educacionais não se desenvolverem segundo a lógica de mercado, a qual está ligada aos padrões de gerenciamento.

À medida que esses discursos vão se construindo na sociedade e se enraizando sob o paradigma de que o Estado não é capaz de gerir o sistema educacional público por conta de sua abrangência e diversidade, o setor privado se instrumentaliza para ajudar e promover uma educação de qualidade, encaminhando soluções (parceria público-privado) que possibilitem diminuir as desigualdades na esfera educacional e que, além de produzir o capital e aumentar a produtividade, asseguram o desenvolvimento econômico. Algumas das ações a serem realizadas para atender a essa demanda envolvem a padronização da formação de professores e dos métodos avaliativos (COSTOLA; BORGHI, 2018; CAETANO, 2019).

O Movimento pela Base é um grupo criado em 2013 para participar das discussões e da elaboração de uma base nacional comum do país, a fim de promover uma educação pautada em resultados de maneira a tornar o sistema educacional objetivo e operacional, segundo os moldes da pedagogia tecnicista. Conforme os próprios dados da plataforma do movimento indicaram, o grupo está associado diretamente às editoras de livros, materiais didáticos, formação de professores e às avaliações externas (COSTOLA; BORGHI, 2018; MPB, 2021).

A maneira como os financiadores do MPB vem assumindo o setor público se apresenta como uma tendência em consolidar os ideais do mercado (CAETANO, 2019; 2020). Segundo a autora:

A privatização da educação, como tendência, dá-se tanto de forma direta como indireta. Essa disposição instala uma série de mecanismos de mercado no próprio funcionamento da política pública e pode ser transferida ao currículo, elemento-chave na definição do ensino na iniciativa privada. Também podem estar relacionadas à contratação de outros serviços privados nas escolas públicas, como por exemplo, a formação de professores e gestores; a contratação de consultorias educacionais e serviços de avaliação, entre outros. A BNCC insere-se no processo de privatização na política, por entendermos que sua construção foi influenciada por instituições empresariais, como apresentaremos, bem como da escola, pois a BNCC demanda mudanças estruturais nos processos pedagógicos e como as pesquisas vem demonstrando, a opção política das redes de educação, é a contratação de instituições provadas para assessorar a construção do currículo, planos de estudos, PPP, formação de professores e inclusive de sistemas apostilados (CAETANO, 2020, p. 68).

Na mesma intensidade em que o setor privado assume o espaço, a organização do trabalho e da vida social, seguimos em função da acumulação do capital. Essa dinâmica imbuída do discurso da liberdade individual dirige os comportamentos, influencia as decisões no campo da política e reforça as relações de exploração desse modelo de sociedade. O trabalho humano é reduzido a uma mercadoria e, no processo, as ações avançam para assegurar o *status quo* (DUARTE, 2020).

Entendemos a apropriação do setor privado na educação pública como um mecanismo para assegurar a formação de homens na dinâmica do capital, pois investir na formação de quem forma os sujeitos se torna um caminho profícuo para a reprodução dessas relações, como se elas seguissem uma ordem natural. Aceitar sem questionar a alienação existente nas relações de trabalho é assumir a incapacidade humana de transformar a realidade existente para melhores condições de vida para todos (VOLPIN, 2016).

Compreendemos que o alheamento do trabalho educativo separa o sentido do trabalho do seu significado e essa separação corrobora para o esvaziamento da atividade docente. Essa forma esvaziada de se relacionar com o trabalho contribui para uma performance técnica e mecânica e seus resultados se distanciam de uma formação intelectual, a qual torna a atividade mais humanizadora (VOLPIN, 2016).

Uma perspectiva crítica de formação de professores compreende os determinantes histórico-sociais, os quais foram de constante luta de classes e divisões sociais de trabalho. O trabalho do professor é o que fundamentalmente humaniza os indivíduos e promove o desenvolvimento da cultura e da sociedade. Nisso reside a sua importância, pois ele é necessário

em todas as idades, já que o processo de humanização é contínuo (VOLPIN; PEDROSO; MAZZEU, 2020).

Defendemos a escola pública porque ela é destinada, prioritariamente, à classe trabalhadora e, por isso, consideramos que o saber sistematizado deve ser socializado para promover o desenvolvimento de todos os sujeitos independentemente de classe social. O objetivo do trabalho educativo é “produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012b, p.13).

Consideramos, portanto, que a defesa, a necessidade e a responsabilidade pelo sistema público, gratuito, democrático e laico de Educação Escolar são de todos, porque:

Uma sociedade que não discute seu futuro é uma sociedade antidemocrática porque não coloca em avaliação as consequências futuras das escolhas feitas no presente. Uma sociedade que mereça ser chamada democrática precisa buscar construir conscientemente o futuro, pois não seremos nós, os adultos de hoje, que viveremos esse tempo, mas sim as pessoas que hoje são crianças ou que nascerão nos próximos anos ou décadas (DUARTE, 2020, p. 43).

Desse modo, queremos um modelo de educação que seja diferente dos caminhos trilhados até o presente, por isso, acreditamos em uma formação de professores que possibilite uma prática mais significativa e intencional, para que eles possam desenvolver a ação consciente, ou seja, exercer uma práxis educativa. Nas palavras de Mascarenhas (2014):

... a definição de práxis em Marx é de ação transformadora consciente. Para ele é exatamente isso o que distingue o ser humano dos outros seres. E a práxis se expressa por meio do trabalho que é atividade criadora, produtora, realizadora. Por isso, o trabalho é a essencialidade humana e o elemento fundamental de constituição de sociabilidade. Por meio dele o ser humano se relaciona com a natureza e com os outros seres humanos, transformando a realidade que o cerca e a si mesmo (p. 178).

Uma formação profissional nesses moldes possibilitaria ao professor participar ativamente na elaboração das propostas pedagógicas e do currículo e na construção de documentos oficiais, de forma coerente, com domínio e propriedade para discutir realidades educativas.

Conforme nos apontou Barbosa (2006), é necessário oferecer aos professores “uma formação que lhe permita reconhecer os princípios de uma educação de qualidade, adaptá-los às necessidades do contexto que atua, produzir reflexões e sínteses transformadoras de suas ações educativas” (p. 58).

A partir dos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica, teoria revolucionária que busca reagir contra as políticas hegemônicas, visto que elas excluem os filhos da classe trabalhadora dos saberes acumulados historicamente, e das premissas que se construíram e fundamentaram

a BNCC, baseamo-nos na hipótese de que as formações, cursos orientados e os materiais didáticos oferecidos pelas entidades empresariais, disponibilizados nos sites do MPB, se distanciam da teoria supracitada, uma vez que ela enfatiza os saberes cotidianos e agrega uma abordagem espontaneísta na educação escolar.

O motivo deste estudo reside na necessidade de entender os elementos que caracterizam esse distanciamento, tendo em vista que a oferta desses cursos se acentuou com a implementação da BNCC e, também, pela dificuldade de os estudos/debates serem realizados presencialmente nas escolas com o agravamento da pandemia da Covid-19.

Desse modo, buscamos responder à seguinte pergunta: como podemos entender a proposta do Movimento pela Base para formação de professores da Educação Infantil à luz da Pedagogia histórico-crítica?

Para tanto, traçamos o objetivo geral de conhecer e analisar a proposta do Movimento pela Base para a formação de professores na Educação Infantil à luz da Pedagogia histórico-crítica. Com o direcionamento dos seguintes objetivos específicos: investigar nos sites do Movimento pela Base os materiais indicados como instrumento para a formação dos professores da Educação Infantil; cursar um treinamento em uma das plataformas para verificar quais seriam as orientações práticas para o trabalho do professor.

### **1.1 O Levantamento na base de dados:**

Consultamos o Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual disponibiliza teses e dissertações de todos os programas de pós-graduação do Brasil e da BDTD do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT) que possui, em seu acervo de 127 instituições, 521.116 dissertações e 198.498 teses.

Os termos de busca utilizados tiveram relação com o objeto da pesquisa, a saber: Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Educação Infantil; Formação de Professores e; Pedagogia histórico-crítica. O período de consulta foi de 2018 a 2021, momento em que houve a publicação do documento e o movimento de implementação.

Na CAPES, para o primeiro termo completo, encontramos 9909 trabalhos de mestrado e doutorado. Refinando a busca por área, utilizamos o termo “Educação” e apareceram 815 trabalhos. Para a sigla “BNCC”, obtivemos 561 pesquisas (sendo 195 teses e 366 dissertações). Com os termos específicos “Educação Escolar” e “Formação de Professores” buscados

concomitantemente, apareceram 66 títulos. Não encontramos a área “Educação Infantil”. Por isso, dos registros encontrados, olhados um a um, separamos por título todas as pesquisas que se referiam a esse objeto.

A combinação “Educação Infantil”, “Formação de Professores” e “Pedagogia Histórico-Crítica” não proveu resultados na busca. Dos títulos observados, salvamos quatro teses de doutoramento para análise, apenas uma delas discutia sobre os processos formativos para além da BNCC.

Utilizamos os mesmos termos para os trabalhos de mestrado e, dos 2022 resultados, separamos 26 títulos, pois discutiam sobre assuntos relacionados à Educação Infantil. Desses, apenas um deles discutia a BNCC à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Porém, tratava-se da educação escolar voltada para adolescentes.

Das 26 dissertações, separamos 11 títulos, visto que eles tratavam da BNCC em contexto de implementação, continuidades e descontinuidades na educação da infância e formação de professores.

Nos periódicos da CAPES, utilizamos para a busca o termo “Movimento pela Base Nacional Comum”, no mesmo período, e foram encontrados 8.453 trabalhos, sendo 8.311 artigos, 49 livros, 47 artigos de jornal, 29 resenhas e oito atas de congressos. Refinando a busca, incluímos a área “Educação”, retornando 347 produções, separamos sete deles para análise, sendo eles: Costola e Borghi (2018), Caetano (2019), Souza *et al.* (2019), Dias, Soares e Oliveira, (2021), Frangella, Camões e Drummond (2021), Tessaro, Costa e Souza (2021) e Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021), tendo em vista que esses trabalhos discutiam a influência das políticas neoliberais na educação brasileira. Com o mesmo descritor, pesquisamos no Google Acadêmico, o qual retornou 88 resultados. Já no *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), base de dados de artigos publicados, tivemos acesso a 90 trabalhos. Contudo, nessas duas últimas plataformas, os artigos que apareceram já estavam presentes na base de dados da CAPES.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT), preenchemos os três campos disponibilizados para consulta com os termos: “Base Nacional Comum Curricular”, “Educação Infantil” e “Formação de Professores”. O sistema de dados retornou 27 trabalhos, sendo 24 dissertações e três teses. Dentre eles, apenas cinco resultados pertenciam à Educação Infantil. Destacamos que foram selecionados alguns títulos de período anterior considerados pertinentes.

**Quadro 1:** Produções do levantamento acadêmico

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Publicação</b>	<b>Ano</b>
A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira.	CAETANO, M. R.	Contrapontos: Revista de educação da Universidade do Vale do Itajaí	2019
A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a Educação Física.	SOUZA, A. L. de; DOS SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A.; SOUZA, A. L. de; TAVARES, O.	Motrivivência	2019
A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC.	FARIAS, M. C. D. R. de.	Dissertação de Mestrado	2020
A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum.	PIRES, M. D. de M	Dissertação de Mestrado	2020
A Influência Neoliberal Nas Políticas Educacionais Brasileiras: Um Olhar Sobre a BNCC.	VASCONCELOS, C. de M.; MAGALHÃES, C. H. F.; MARTINELLI, T. A. P.	Eccos	2021
Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que base?	CAETANO, M. R.	Educação em Revista,	2020
Análise discursiva sobre a Base nacional Comum Curricular.	FONSECA, D. J. R.	Dissertação de Mestrado	2018
As Estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização.	FERREIRA, F. da S.; SANTOS, F. A. dos.	Doxa: Revista Brasileira de Psicologia da Educação	2020
Base comum curricular como política de regulação do currículo da dimensão global ao local: o que pensam os professores?	COSTA, V. do S. S.	Tese Doutorado em Educação	2018
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação inicial de professores: análise do curso de pedagogia do CCHSA/UEPB a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball.	RODRIGUES, A. M. A.	Dissertação de Mestrado em Educação	2020
Base nacional Comum Curricular e docência: discursos e significações.	ROCHA, N. F. E.	Tese de Doutorado em Educação.	2019
Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos.	SOUZA, D. L. de.	Dissertação de Mestrado em Educação	2018
Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política.	SILVA, V. S.	Dissertação de Mestrado em Educação	2018
Base Nacional Comum para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados.	FERREIRA, M. A. B.	Dissertação de Mestrado	2019
Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil	GHIDINI, N. de A.	Dissertação de Mestrado em Educação.	2020
Educação infantil: da constituição de 1988 a BNCC, avanços e entraves!	SILVA, J. R. da.	Revista da Educação	2020
Formação e ação docente na perspectiva sócio-histórica: um olhar para humanização dos sujeitos na educação.	ALMEIDA, J. D. F. de; BARROS, M. S. F.; RABAL, T. S.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2019
Implementação Curricular Na Educação Infantil No Contexto Da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Perspectivas de coordenadoras da rede municipal de ensino de Fortaleza.	SALOMAO, D. A.	Dissertação de Mestrado em Educação	2021
Neoliberalismo em Questão: Influências no campo educacional brasileiro e na produção do conhecimento.	TESSARO, N. da S.; COSTA, M. L. F.; SOUZA, V. de F. M. de	Eccos	2021

Nova escola e padrão BNCC de docência. A formação do professor gerenciado.	PEREIRA, J. N.	Dissertação de Mestrado	2019
Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do Movimento Todos Pela Base Nacional Comum.	COSTOLA, A.; BORGHI, R. F.	Revista on-line de Política e Gestão Educacional,	2018
Políticas educacionais neoconservadoras e suas implicações para as propostas curriculares da educação infantil.	DIAS, A. A.; SOARES, F. A. P.; OLIVEIRA, I. D. de.	Zero a seis, Especial: O que estamos fazendo da infância? Reconfigurações das políticas públicas diante do neoliberalismo ultraconservador	2021
Processos formativos para além da BNCC: um estudo sobre as contribuições na prática pedagógica dos professores.	SANTOS, L. de L. dos.	Doutorado em Educação	2020
Produções Curriculares E Educação Infantil – Apostas Ou Garantias?	FRANGELLA, R. de C. P.; CAMÕES, M. C. de L. S. DRUMMOND, R. de C. R	ECCOS	2021
Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base nacional Comum Curricular.	SANTOS, G. dos.	Dissertação de Mestrado em Educação	2019

Fonte: Elaboração própria (2021)

Os critérios de inclusão dos títulos observaram os assuntos abordados que se aproximavam dos objetivos desta pesquisa, o referencial teórico adotado e a disponibilidade dos arquivos na internet. Utilizamos como critérios de exclusão os dispostos em contrário.

## 1.2 Caminhos Metodológicos

Diante da necessidade de analisar a proposta de formação de professores do movimento pela BNCC para a Educação Infantil à luz da Pedagogia histórico-crítica, buscamos conhecer como a proposta orientará o trabalho pedagógico, visto que os parceiros pelo movimento fazem esse direcionamento no país, tanto para as escolas públicas quanto para as particulares.

Os caminhos percorridos na pesquisa emanaram da necessidade de compreender em profundidade a realidade que se manifesta na aparência, por isso, seus fundamentos se ancoram no materialismo histórico-dialético. Para entendê-la em essência, tornou-se imprescindível levantar os determinantes históricos e sociais que a condicionaram a ser como é, pois “a realidade é complexa” e “não existe realidade simples. Toda realidade é concreta, síntese de múltiplas determinações” e isso implica considerar a totalidade (MASCARENHAS, 2014, p. 180).

Por se tratar de uma pesquisa documental, não houve a necessidade de apresentá-la ao comitê de ética da universidade vinculada, como observado no parágrafo único da Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016).

Partimos do princípio de compreender a dinâmica realizada pelos apoiadores do MPB para facilitar o domínio dos professores em relação aos conhecimentos didáticos preconizados pela proposta segundo a BNCC, já que ela sugere a mudança das práticas pedagógicas para a Educação Infantil em contexto escolar.

Nesse sentido, buscamos nos *sites*/plataformas digitais desses parceiros quais eram os materiais e documentos disponíveis que se apresentavam como recurso para a formação de professores em possíveis momentos de formação continuada na escola. O acesso aos *sites* e às inscrições nas plataformas permitiram a coleta de dados para a realização da pesquisa on-line.

Iniciamos o levantamento dos materiais primeiramente no *site* do MPB, na sequência, nos *sites* indicados sobre as formações disponíveis para a Educação Infantil, seus cursos, treinamentos, artigos, textos e guias direcionados ao professor para garantir a implementação dos currículos alinhados à BNCC.

Os *sites* visitados foram: Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), Fundação Itaú/Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, Instituto Natura e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, sendo esta última a que trazia mais dados em termos de orientações para a educação da infância.

Identificamos os materiais produzidos e disponibilizados para orientar o trabalho docente e selecionamos aqueles que mostravam qual o papel do professor no ambiente escolar. Em alguns momentos, realizamos a inscrição em páginas de cursos para análise dos materiais e obtenção de acesso aos vídeos. Fizemos um recorte temporal nas páginas visitadas, de 2020 a abril de 2022, pois entendemos que elas são abastecidas com novos materiais com certa periodicidade, além de considerarmos os limites para a finalização desta pesquisa.

Para o nosso objeto de estudo, que se trata da análise da proposta da formação de professores da Educação Infantil do Movimento pela Base à luz da Pedagogia histórico-crítica, atentamo-nos a observar como essa dinâmica está se manifestando na sociedade.

Ressaltamos que existe um esforço, enquanto pesquisadora nesse processo de pesquisa, visto que, dialeticamente, nos constituímos como parte desse movimento (real), nos objetivamos e nos apropriamos nessas relações.

### 1.3 Organização e estrutura do trabalho

A dinâmica dialética apresenta o princípio da totalidade e, nesse sentido, rememoramos na **Seção II - O processo histórico da Educação Infantil** a trajetória histórica que se refere à constituição da Educação Infantil na Europa e nos Estados Unidos, cujo modelo foi apropriado pelo Brasil. Consideramos o contexto das relações que estruturaram a sociedade de uma forma universal e singular. Abordamos os elementos históricos que se constituíram como o cerne gerador da Educação Infantil brasileira tal como a conhecemos na atualidade.

Em relação à **Seção III**, que abordou **As políticas públicas e a formação de professores da educação infantil**, apresentamos um breve histórico sobre os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), o marco para a elaboração dos documentos posteriores que se estabelecem como o alicerce das políticas públicas, ou seja: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB 9394/1996) (BRASIL, 1996); os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998b), que orientavam as práticas pedagógicas nos espaços escolares; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB-EI) (BRASIL, 2009b); e agora, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), normativa que define os objetivos para as aprendizagens essenciais de cada etapa escolar e não anula as DCN/2009 (BRASIL, 2009b). Para além das aprendizagens essenciais da educação básica, a BNCC direciona a formação e o trabalho do professor a fim de avaliar os resultados da educação no país. Nesse sentido, explanamos sobre os elementos pedagógicos e políticos que marcaram o processo de sua construção.

Na **Seção IV - Pressupostos da Pedagogia histórico-crítica**, trazemos os fundamentos da teoria e os preceitos didáticos e metodológicos para o trabalho na Educação Infantil. Compreendemos que é uma teoria complexa e com muitas produções. No entanto, nosso esforço foi o de trazer os elementos fundantes e essenciais para pensarmos a formação de professores, visto que ela torna cada docente um intelectual no fazer pedagógico, humanizando-o no/pelo trabalho e, conseqüentemente, proporcionando um processo educativo mais próximo do sentido humanizador para a emancipação social em relação ao sujeito que ensina.

Na **Seção V – Metodologia**, explicamos os princípios utilizados para a pesquisa em tela, bem como o tipo de pesquisa e os caminhos trilhados para coleta de dados, os *sites*/plataformas visitados e os tipos de materiais encontrados, os quais foram apresentados na sequência.

A **Seção VI – Resultados** descrevemos os elementos apresentados em cada um dos *sites* do MPB de maneira geral e selecionamos alguns materiais para investigar o conteúdo oferecido

para a formação de professores. Ao compreendermos que a normativa, a implementação, os representantes do movimento, os documentos disponíveis na plataforma e o acompanhamento da dinâmica de elaboração dos currículos pelo país tiveram influência das empresas privadas, nos focamos nas orientações que poderiam ser utilizadas na formação de professores.

Para a análise dos resultados, destacamos os elementos centrais das orientações expressas nos materiais disponibilizados na plataforma dos apoiadores empresariais ligados ao MPB, bem como descrevemos a dinâmica organizada por eles para disseminar os conteúdos. Observamos que os apoiadores empresariais criaram uma logística que se assimila a uma enorme teia, não somente pela forma como se articulam e se conectam, mas principalmente pelo modo como pretendem capturar o profissional, criando nele a necessidade de acessar os conteúdos para um melhor entendimento de como realizar as práticas de acordo com a normativa.

## II. O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 2.1 O contexto geral: universal

A sociedade se estrutura sob a constante luta de classes. A história nos assegura que a burguesia originada após o feudalismo não mediu esforços para oprimir o proletariado e se apropriar de suas produções, dando-lhes as mínimas condições de sobrevivência, de modo que essa relação de dependência assegurasse e mantivesse a ordem estabelecida (MARX; ENGELS, 1998).

Marx e Engels (1998) explicaram que, com o crescimento da indústria, houve a expansão da atividade comercial, promovendo o desenvolvimento econômico, haja vista que, além das navegações, as vias férreas se expandiam pelo interior dos grandes centros, multiplicando assim o intercâmbio. Nesse sentido, a classe burguesa que advinha das relações sociais históricas anteriores se fortalecia como se fosse gestada de um período ao outro, corporificando-se cada vez mais.

A burguesia, em seu domínio de classe de apenas um século criou forças produtivas mais numerosas e mais colossais do que todas as gerações passadas em seu conjunto. A subjugação das forças da natureza, das máquinas, a aplicação da química na indústria e na agricultura, na máquina a vapor, as estradas de ferro, o telégrafo elétrico, a exploração dos continentes inteiros, a canalização dos rios, populações inteiras brotando da terra como que por encanto — que século anterior teria suspeitado que semelhantes forças produtivas estivessem adormecidas no seio do trabalho social? (MARX; ENGELS, 1998, p. 44).

Nessas condições, nasce o proletariado. Neste processo, ele submeteu a sua força de trabalho como mercadoria para garantir sua subsistência. Com a mesma intensidade do progresso, o proletariado se multiplica, vende sua força de trabalho, mas não alcança as suas próprias produções.

Veza ou outra, ele se revolta contra a burguesia e se organiza para lutar pelos direitos de igualdade. No entanto, sua luta é transitória, pois os mecanismos que regem a sociedade, conforme Marx e Engels (1998), requerem uma atuação política que não supere a concorrência que ela mantém entre si. Em alguns momentos, o proletariado reage e mostra o poder que detém, obrigando a burguesia a ceder, visto que ela tem consciência da sua dependência. Contudo, sendo incansável, ela vive em luta constante.

A burguesia compreende os mecanismos históricos e sociais que a une ao proletariado e, por isso, oferece a ele os meios para que ela possa se manter dominante, sendo um deles a própria educação. Porém, ela o faz de forma cautelosa, a fim de que não os liberte definitivamente de seus domínios.

Em *O Capital*, Marx (1996) explicou como ocorreu a evolução da maquinaria que deu origem às grandes indústrias. Os homens, que outrora eram instrumentos de força motriz, utilizavam toda a estrutura corpórea para dar seguimento às múltiplas funções operantes. Ou seja, enquanto o pedal gerava a força para o movimento, as mãos eram utilizadas para outra finalidade, por meio das quais inúmeras ferramentas eram acionadas para que assim produzissem em grande quantidade.

Originava-se o trabalho mecânico. Contudo, a força motriz humana se tornava insuficiente frente às necessidades econômicas, de modo que intensificava a criação de máquinas para mover as máquinas.

O trabalho humano se modificava para atender às novas leis da sociedade do capital, isto é, na produção material, o homem vem pronto, se não na operacionalização das máquinas, no trabalho auxiliar dessa atividade. Assim, o homem passou a vender não somente a sua força de trabalho, mas também a dos seus dependentes, como em um processo semelhante ao da escravidão. Segundo o autor:

À medida que a maquinaria torna a força muscular dispensável, ela se torna o meio de utilizar trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho de mulheres e de crianças foi a primeira palavra-de-ordem da aplicação capitalista da maquinaria! Com isso, esse poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores transformou-se rapidamente num meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família dos trabalhadores, sem distinção de sexo nem idade, sob o comando imediato do capital. O trabalho forçado para o capitalista usurpou não apenas o lugar do folguedo infantil, mas também o trabalho livre no círculo doméstico, dentro de limites decentes, para a própria família (MARX, 1996, p.28).

As crianças menores de 13 anos podiam trabalhar até seis horas diárias nas fábricas. Em algumas ocasiões, os pais falseavam as idades para que fossem admitidas e, na recusa, eles solicitavam que elas fossem ao mercado para se oferecer a algum tipo de trabalho. Essa situação colocava as crianças em estado de vulnerabilidade por parte de sua própria família.

Como demonstrou uma investigação médica oficial em 1861, abstraindo circunstâncias locais, as altas taxas de mortalidade se devem principalmente à ocupação extradomiciliar das mães e ao descuido e mau trato das crianças daí decorrentes — entre outras coisas, alimentação inadequada, falta de alimentação, administração de opiatos etc. — além da alienação antinatural das mães contra seus filhos, e conseqüentemente fome e envenenamento proposital. Em distritos agrícolas, “onde existe um mínimo de ocupação feminina, a taxa de mortalidade é, por outro lado, menor (MARX, 1996, p. 31).

Conforme os estudos de Marx (1996) apontaram, essa realidade escancarou as condições desumanas dos capitalistas no tratamento da infância. Desse modo, o parlamento inglês se viu obrigado a oferecer o ensino primário como meio legal para a utilização da força de trabalho aos menores de 14 anos.

Todavia, isso era ilusório, pois as escolas e os mestres burlavam os certificados a favor dos grandes capitalistas e, em alguns casos, os responsáveis pelo ensino não possuíam a mínima formação para desempenhar a atividade. Assim, os infantes permaneciam nesse espaço, mas sem nenhuma instrução. Geralmente, esses espaços recebiam crianças desde os três anos.

Marx (1996) considera que além dos donos de indústrias se apropriarem da força produtiva de mulheres e crianças na fábrica, também conseguiram adentrar os lares com as manufaturas, o que facilitou a participação de todos os membros familiares, inclusive os menores, nessa nova realidade (MARX, 1996; PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Conforme Paschoal e Machado (2009), as mães trabalhadoras que necessitavam ir às fábricas acabavam deixando seus filhos em casa sozinhos ou sob os cuidados de pessoas conhecidas, as quais eram chamadas de mães mercenárias. Essas mulheres da comunidade não tinham proposta de uma educação formal e, portanto, o atendimento oferecido às crianças se baseava em ensino das rezas e atividades de memorização.

O número de crianças que sofriam abusos e maus tratos se tornou significativo, pois, a fim de que as crianças ficassem quietas, mantinham-se os castigos físicos, sem contar a precária higiene e a alimentação inadequada. As famílias precisavam sobreviver a essa condição social, pois aumentava a exploração do material humano, principalmente de mulheres e crianças.

Assim, “as primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

De acordo com Marx (1996), com a evolução das máquinas e a diminuição do trabalho nas fábricas, as relações se modificaram, criaram-se os profissionais técnicos (mecânicos, engenheiros) com mão de obra mais especializada. Dessa forma, a classe trabalhadora permaneceu à margem, ampliando a desigualdade social.

O número de trabalhadores serviços dobrou, porque era o único que a classe operária conseguia realizar, visto que o acúmulo do capital começava a atender aos luxos dos proprietários capitalistas.

Segundo Hobsbawm (1977), aos pobres da sociedade, caberiam três coisas: lutar para alcançar um padrão de vida burguês, aproximando-se dos proprietários de bens de produção, o que era praticamente impossível, haja vista não dominarem o conhecimento intelectual; resistir à opressão ou; se rebelar.

O novo sistema econômico em expansão promovia o interesse individual, os bens de consumo e o lucro. Os trabalhos de manufatura de que as fábricas necessitam passaram a ser realizados no ambiente doméstico e, com isso, mais uma vez o capital invadiu e se apropriou

da mão de obra barata, imatura, visto que colocou as crianças, filhas da classe trabalhadora, a seu serviço.

Essa assim chamada moderna indústria domiciliar nada tem em comum, exceto o nome, com a antiga, que pressupõe artesanato urbano independente, economia camponesa autônoma e, antes de tudo, uma casa da família trabalhadora. Ela está agora transformada no departamento externo da fábrica, da manufatura ou da grande loja (MARX, 1996, p.92).

De acordo com Hobsbawm (1977), havia os pobres que não mediam esforços ou meios para alcançar a posição burguesa. Contudo, os pobres e explorados eram cada vez mais colocados à margem. Empobrecidos, tornavam-se desmoralizados, com péssimas condições de existência. Famílias passaram a conviver com a embriaguez e a prostituição. Além das doenças que eram ocasionadas pela precariedade, esses fatores não eram os únicos sinais de desmoralização. Tornaram-se crescentes os números de infanticídios, da criminalidade e da violência.

“Nada foi mais inevitável na primeira metade do Século XIX do que o aparecimento dos movimentos trabalhista e socialista, assim como a intranquilidade revolucionária das massas. A Revolução de 1848 foi a consequência direta” (HOBBSAWM, 1977, p. 226).

Compreendemos que, para atender a essas novas relações de trabalho no contexto de exploração às massas, as primeiras instituições de creches e jardins de infância apresentavam caráter assistencialista e de custódia. Contudo, Paschoal e Machado (2009) explicam que houve iniciativas que apresentavam atividades pedagógicas com passeios, trabalhos manuais e contação de histórias com gravuras. Conforme apontado, ainda, eram frequentes os ensinamentos dos valores morais e religiosos, de princípios de obediência e bondade e das letras.

Do ponto de vista histórico, a própria literatura traz o jardim de infância como uma instituição exclusivamente pedagógica e que, desde sua origem, teve pouca preocupação com os cuidados físicos das crianças. No entanto, vale ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, criado, em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel, tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).

Nesse sentido, compreendemos que a Educação Infantil no Brasil traz na sua essência histórica as raízes da duplicidade de sentido no atendimento às crianças, conforme outrora descrito nessas linhas. De um lado, as crianças mais pobres recebiam um atendimento assistencialista, voltado às práticas de higiene e cuidados; do outro, as crianças provenientes de uma classe social mais abastada recebiam uma pré-escolarização, isso é, um ensino que desenvolvia mais as capacidades intelectuais.

Assim, Paschoal e Machado (2009) demonstraram que essas diferenças se constituíram na trajetória da Educação Infantil brasileira, o que de fato mostra a sua forma singular com o contexto universal.

## **2.2 - A história da Educação no Brasil: uma trajetória singular e uma dinâmica universal**

A Educação Infantil no Brasil apresentou uma trajetória singular pelas próprias determinações da sociedade brasileira. Todavia, os elementos que a compuseram referiam-se ao movimento expressado no contexto histórico universal. Ambos não podem aparecer desarticulados, uma vez que formamos uma parte com o todo.

Segundo Pasqualini e Martins (2015), a lógica da dialética singular-particular-universal compreende que todas as manifestações da realidade, embora apresentem uma dinâmica própria, não podem ser dissociadas da ótica universal, pois esse princípio se cria por meio da interação de partes singulares.

O fenômeno que emerge em dado contexto apresenta suas características e se constitui como único e irrepetível. No entanto, ele apresenta elementos similares e correspondentes à prática social universal, que o torna comum à realidade. Compreendê-lo para além da superfície aparente é desvendar a totalidade que o faz ser como se apresenta (PASQUALINI; MARTINS 2015).

Desse modo, resgatar a história da Educação Infantil brasileira nos possibilita memorar evidências do movimento em uma perspectiva global.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), a formação do povo brasileiro, a miscigenação, o cenário de colonização e exploração, genocídio e os conflitos aos quais o Brasil se submeteu ao longo de sua constituição como país determinaram o caráter das instituições de Educação Infantil e o trabalho com as crianças.

Enquanto, nos Séculos XVIII e XIX, a revolução industrial explodia na Inglaterra para o mundo, o Brasil engatinhava no processo de industrialização, reverberando de fato no terceiro período, que foi de 1930 a 1956 e daí por diante.

A modernização e a expansão da indústria cafeeira no Século XIX viabilizaram a implantação da estrada de ferro no interior do país, além da utilização da mão de obra imigrante que, com seu conhecimento, alavancou as atividades industriais. Com o aumento da população nas cidades e a necessidade da instrução pública para atender ao desenvolvimento econômico, emergiram no campo educacional, de um lado, os movimentos aventados pela modernidade e,

de outro, pela Igreja Católica, que buscava recuperar a hegemonia a serviço da burguesia (SAVIANI, 2013; FREDERICO, 2017).

De acordo com Saviani (2013), em 1930, o Brasil passou pelas primeiras medidas educacionais, entre elas: a criação do Ministério da Educação (MEC) e Saúde Pública, que decretou o surgimento do Conselho Nacional de Educação (CNE); a organização do ensino superior e do regime universitário; a organização do ensino secundário; o ensino religioso nas escolas públicas; a organização do ensino comercial, regulamentando a profissão de contador; a consolidação das disposições sobre a organização do ensino secundário. “Com essas medidas resultou evidente orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central” (SAVIANI, 2013, p. 196).

O cenário brasileiro, após a década de 1930, foi marcado pela crescente industrialização e urbanização. O capitalismo estava se engajando ao sistema mundial de produção, mas ainda de forma dependente, haja vista que havia sofrido com a recente quebra da Bolsa de Valores da crise cafeeira de 1929 (OLIVEIRA, 2013; SAVIANI, 2013).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), durante o período de 1922 a 1970, o atendimento das creches públicas era basicamente vinculado aos órgãos de saúde e assistência social. No estado de São Paulo, houve um aumento das escolas maternais e berçários, as quais, em sua maioria, eram vinculadas às indústrias para que os operários tivessem com quem deixar os filhos durante o trabalho.

Contudo, a Educação Infantil passou a receber mais atenção no quarto período do Século XX, período da ditadura militar, com caráter assistencialista, de modo que as mães trabalhadoras pudessem ter um local seguro para deixar as crianças enquanto trabalhavam para o capitalismo em expansão.

Em 1940 foram criados: o Departamento Nacional da Criança; os jardins de infância de Porto Alegre, inspirados em Froebel, de Teresina (PI), que se expandiram para outras regiões do país e; o Programa Educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, que separou o atendimento da Educação Infantil de 2 a 4 anos e de 5 e 6 anos.

No contexto global, a Segunda Guerra influenciava a economia e a política. No período de 1930 a 1945, o Brasil foi governado por Getúlio Vargas, que tomou posse após a Revolução de 1930. O governo de Getúlio Vargas foi dividido em três fases: Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945). Esta última fase foi marcada pelo poder autoritário, a censura, e se caracterizou como ditatorial. Com o golpe militar

de 1964, o qual depunha o presidente eleito João Goulart, os militares assumiram o poder, permanecendo, assim, de 1964 a 1985 (CANO, 2005; NETTO, 2014).

Segundo Oliveira (2013), os documentos oficiais do período de 1930 a 1960, embora apresentassem a necessidade de atender ao trabalho com as crianças em uma perspectiva pedagógica que considerasse a infância, ainda apresentavam características assistencialistas. Assim, na primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024/1961, no art. 23, contemplou a educação pré-primária destinada às crianças menores de 7 anos, pedindo a inclusão das escolas maternais ou jardins de infância aos sistemas de ensino (BRASIL, 1961).

Passado o período pós-1964, a política voltada para as crianças de 0 a 6 anos mantinha o caráter filantrópico e de baixo custo. Os profissionais que realizavam o trabalho eram pessoas leigas e voluntárias. Como as entidades eram acompanhadas pelo serviço social, o qual, nesse momento, recebia a influência do trabalho tecnicista, os parques infantis e as escolas maternais adquiriram um perfil educativo sistematizado. A justificativa era a necessidade de compensar as carências de natureza cultural para que não houvesse o fracasso escolar no ensino obrigatório, haja vista que as necessidades orgânicas eram supridas nesse tipo de atendimento (OLIVEIRA, 2013).

Desse modo, o Brasil aderiu às teorias dos Estados Unidos e da Europa no que tange à educação compensatória para a classe popular, pois considerou que a privação cultural interferia no desempenho das crianças e, conseqüentemente, na sua aprendizagem. Com esse atendimento, entendia-se que seria possível estimular o processo de alfabetização, assim, originou-se o movimento para que as crianças de pré-escola recebessem um ensino preparatório.

Para tanto, a formação para o trabalho escolar adquiria essa nova particularidade, uma vez que o cenário social prescindia no aprofundamento das relações capitalistas. A tendência constituída sobre o capital humano fez com que os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade se expandissem no mercado de trabalho, inclusive em relação à educação, que passou a ser vista como aliada para o desenvolvimento e consolidação das relações sociais existentes (SAVIANI, 2013).

No campo pedagógico, houve a implementação das habilitações técnicas no curso de pedagogia:

Com a aprovação da Lei n, 5692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial. Já a partir da segunda metade dos anos 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional (SAVIANI, 2013, p. 365).

De acordo com Saviani (2013), no período do regime militar, que estava sustentado pelo lema positivista “Ordem e Progresso”, o Brasil crescia amparado pela ideia do desenvolvimento com segurança. A produção da literatura acadêmica no país estava direcionada para promover a organização racional do trabalho (Fordismo, Taylorismo) e o comportamentalismo (Behaviorismo). Nesse sentido, a educação, o ensino e a escola passaram a ser concebidas como campo de investimento.

Termos como “eficiência e eficácia”, “produtividade”, “racionalização”, “operacionalização” e “plena utilização de recursos” adentraram o cenário educacional como se o trabalho pedagógico fosse produto da organização do processo. A ideia de eficácia do trabalho docente resultava conforme a operacionalização, ou seja, os resultados dependiam da sistematização de comportamentos (SAVIANI, 2013).

Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (Valnir Chagas), professor da faculdade de Educação da Universidade do Ceará e membro do Conselho Federal de Educação (CFE), foi uma figura de grande importância nesse cenário, uma vez que buscou incorporar as ideias tecnicistas na organização do sistema de ensino e queria reestruturar as universidades brasileiras.

Os professores das universidades e os estudantes reivindicavam o direito à cátedra e à autonomia universitária para o desenvolvimento de pesquisas e do ensino. Porém, ao mesmo tempo em que eles alcançaram essa demanda, racionalizaram-se a estrutura e o funcionamento das matrículas, disciplinas e os cursos de curta duração. O regime militar tinha interesse em vincular o ensino aos mecanismos do mercado e ao capitalismo internacional.

Conforme Saviani (2013, p. 381), assim como “ocorreu no trabalho fabril, pretendia-se a objetivação do trabalho pedagógico”. Em linhas gerais, o trabalhador precisava se adequar às condições de trabalho e executá-lo para produzir o que está determinado.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2013, p. 382).

A pedagogia tecnicista corroborava a ideia de que treinamentos profissionais conseguiriam atender às demandas do sistema educativo e, com isso, promoveria a equalização social. Para o autor, à medida que essa Pedagogia conseguia transpor para a educação o modelo

fábrica, ela perdia sua especificidade, tornando-se fragmentada e descontínua, haja vista que o ato educativo exige complexas mediações. Esse campo de ideias compreende a educação com objetividade, neutralidade, de uma forma mais precisa e operacional (SAVIANI, 2013).

Como vimos em Saviani (2013), na redemocratização do país, principalmente na década de 1980, foram crescentes as políticas públicas em decorrência da insatisfação popular. Movimentos ligados à UNICEF permitiram que modelos internacionais alcançassem o país. Apesar das contradições e questionamentos, novas políticas para as creches foram criadas, o direito à educação passou a ser de exclusividade da criança e, não, apenas das mães trabalhadoras. As pré-escolas passaram a ser de responsabilidade dos municípios, enquanto as creches ainda permaneceram vinculadas à assistência social.

Nessas condições, na seção seguinte apresentaremos um breve histórico das principais políticas públicas elaboradas para o trabalho na Educação Infantil, bem como para aqueles que orientaram a formação de professores para o trabalho pedagógico nas instituições escolares.

### III. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 3.1 - Breve histórico

Com a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direito, diferentemente das leis anteriores, que apenas a tratavam como objeto de tutela. Assim, o atendimento da Educação Infantil passou a ser oferecido, em sua forma gratuita e obrigatória, em creches e pré-escolas às crianças de até 6 anos.

De acordo com Cerisara (2002), as creches e pré-escolas se desmembraram do serviço de assistência social e passaram a ser de responsabilidade das secretarias de educação, pois a incumbência da nova proposta era agregar as práticas de cuidado ao trabalho pedagógico educativo, considerando as especificidades de 0 a 6 anos, sem o caráter pejorativo no tipo de atendimento oferecido ou nome dado à instituição.

De acordo com Angotti (2006) e Oliveira (2013), uma das conquistas trazidas para a infância preconizada pelos documentos oficiais foi a de que a Educação Infantil adquiria um caráter educacional e, obrigatoriamente, precisaria promover um desenvolvimento integral, com ações vinculadas às políticas de ação social, saúde, cultura que fossem complementares e abrangessem diferentes perspectivas.

Para fortalecer esse princípio de cidadania na infância, criou-se, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), e em seguida, no ano de 1994, a Secretaria de Educação Fundamental com a Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI) começaram a produzir materiais (de cunho metodológico), pois buscavam direcionar o trabalho docente nos espaços educacionais (ANGOTTI, 2006).

Essas publicações subsidiaram a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, posteriormente, o Referencial Curricular da Educação Infantil, em 1998 (BRASIL, 1998b). Ambos, indicavam a indissociabilidade de cuidar e educar na prática pedagógica para garantir a qualidade do atendimento às crianças. Os documentos destacavam a necessidade da formação de professores para garantir a efetivação do trabalho, de modo que fossem consideradas as diferentes idades, espaços, tempos e a ludicidade (ANGOTTI, 2006; SILVA, 2020).

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil constituiu-se como a primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, os espaços institucionais foram regulamentados, instituiu-se a necessidade de um

trabalho escolar com projeto pedagógico, participação da comunidade, supervisão e avaliação. No que tange aos profissionais que atuariam diretamente com as crianças — independentemente da nomenclatura do cargo nos espaços institucionais (creche ou pré-escola) —, todos deveriam ter a formação específica (CERISARA, 2002; OLIVEIRA, 2013).

De acordo com Cerisara (2002), foi desde essa legislação, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que se criou o curso Normal Superior. Porém, na prática, não houve nenhum financiamento para o cumprimento dessa exigência colocada no documento maior. Mesmo com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a responsabilidade ficou, na maior parte, para os municípios, o que indicou a falta de compromisso do governo federal em atender à prioridade da Educação Infantil.

Outro aspecto a ser considerado foi que o caráter assistencialista e compensatório da década de 1970 ainda se fazia presente, tendo em vista que a prioridade de acesso era o de atender as mães trabalhadoras. Para Cerisara (2002), o princípio do direito da criança não ultrapassou os limites do discurso da legislação e, no tocante à formação de professores, o objetivo pleiteado pelas reformas educacionais foi enquadrar essas propostas às políticas neoliberais, visto que se constituíam em um elemento facilitador e um mecanismo estratégico para atender às demandas do capital (CERISARA, 2002).

A gestação dos documentos relativos à formação das professoras tem se dado em meio a embates políticos entre dois projetos distintos: de um lado, o projeto defendido pelo movimento organizado pelos educadores, que entende a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério, considera a universidade como lugar privilegiado para a formação; defende uma sólida formação teórica: assume a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador entre teoria e prática e concebe o professor como intelectual; de outro o projeto defendido pelo Conselho Nacional de Educação, que se submete às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais com a retirada da formação das professoras da universidade e propondo uma formação técnico-profissionalizante com amplas possibilidades de aligeiramento, sem espaço para reflexão profunda sobre os processos educativos, reduzindo o papel da professora a mera executora de tarefas pedagógicas e restringindo a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento à esfera do ensino (CERISARA, 2002, p. 333)

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998b) orientavam o trabalho pedagógico e sugeriam a concretização de práticas educativas favoráveis às experiências da infância. Eles direcionavam os conteúdos para o trabalho, além de demonstrar o alinhamento entre as práticas de cuidar-educar e a importância do brincar. Indicavam, ainda, que as práticas da Educação Infantil estavam além das atividades que colocavam as crianças enfileiradas em carteiras, da disciplina exacerbada, com atividades de pintar, dentre outras atividades fragmentadas, e já contemplavam a criança no centro do

processo educativo, afirmando a necessidade de promover a manifestação das artes por meio de diversos materiais ou dramatizando a história por meio de imaginação e fantasia (BRASIL, 1998a).

Conforme Cerisara (2002), o livro *“Introdução”* apresentou a fundamentação teórica de forma aproximada ao que os pareceristas indicaram e justificou as práticas pedagógicas, abordando a concepção de criança e o seu desenvolvimento, o princípio educativo, o trabalho da instituição e o perfil profissional. Ele considerou as experiências da infância como um elemento essencial para a aprendizagem. Por isso, sugeriu duas temáticas: a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento de Mundo. Está estruturado com as diferentes linguagens que são objetos do conhecimento (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática).

Como vimos, as práticas pedagógicas deveriam promover a identidade e a autonomia da criança. Nesse sentido, o educar na Educação Infantil estava baseado nos dois pilares fundamentais: cuidar e educar, sendo estes indissociáveis. O documento considerou que práticas em situações orientadas se tornam necessárias para assegurar uma aprendizagem significativa (BRASIL, 1998b).

As práticas incluem a interação, o respeito à diversidade; a compreensão da realidade da criança por meio dos conhecimentos prévios que ela detém; incentivam a resolução de problemas ao abordar a proximidade com práticas sociais reais e; propõem a educação para as crianças especiais em uma perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, consideramos que ele atendia significativamente às diversas realidades existentes em nosso país. A ideia preconizada era acabar com práticas estereotipadas de cuidados que não consideravam a individualidade e a singularidade da criança para transformar a instituição em um local de experiências que envolvessem a participação entre o adulto e a criança.

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998b) compreendiam a criança como um sujeito histórico e social que pertence a uma família social e, portanto, carrega as determinações do seu universo cultural e do respectivo momento histórico que vivencia.

Os eixos estruturantes que norteavam toda a prática pedagógica, para assegurar a qualidade, deveriam se pautar nos princípios “cuidar e educar”, haja vista que a concepção de desenvolvimento estava centrada nas dimensões: sociais, culturais, ambientais, de interação e prática social, a fim de que se construa a identidade. Conforme o documento:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998b, p. 23).

O cuidado passou a ser parte integrante da instituição, pois se constituía como elemento de humanização. Para cuidar, era imprescindível adquirir os conhecimentos específicos, porque, no desenvolvimento infantil, é necessário considerar a criança em seus aspectos: biológico, emocional, intelectual e sociocultural. O fortalecimento de vínculos se tornou um elemento para o desenvolvimento dos sentimentos e das emoções.

O documento considera que “a brincadeira é uma linguagem infantil” (BRASIL, 1998b, p. 27). Sendo assim, ela se configura como o indicador principal de todo o processo educativo, pois, por meio dela, as crianças interiorizam as relações sociais construídas, podem modificar comportamentos pelo faz-de-conta, superam maneiras de ser e de agir, transformam o conhecimento sobre a realidade, além de melhorarem a autoestima.

Nesse sentido, ao papel do professor da Educação Infantil caberia:

Organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos e regras sociais (BRASIL, 1998b, p. 29).

Em linhas gerais, o Referencial qualifica o professor como “parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas” (BRASIL, 1998b, p. 30).

Compreendemos que o documento supracitado traz, em seus eixos temáticos, as aprendizagens essenciais para a formação pessoal/social e de conhecimento de mundo, apresentando um caráter instrumental e didático baseado na premissa de que o conhecimento ocorre de forma integrada e global.

Aborda e orienta a necessidade de formar professores e capacitar os profissionais para que atuassem diretamente com as crianças, pois essa relação se torna fulcral para que a prática educativa seja realizada de maneira mais consciente e intencional. O profissional da Educação Infantil deveria ter o perfil para trabalhar “conteúdos de naturezas diversas que abrangessem desde cuidados básicos essenciais até específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998b, p. 41). Exige-se que tenha como instrumentos de trabalho uma observação ativa, o registro, o planejamento e a avaliação das crianças no processo educativo.

A organização do Referencial Curricular para a Educação Infantil explicitava que havia desencontros entre as propostas de trabalho e o que de fato os profissionais desenvolviam nas instituições. Nesse sentido, norteava e definia os objetivos de cada âmbito indicado para facilitar a operacionalização do trabalho do professor. Explicava-se que os conteúdos eram essenciais para concretizar as ações educativas e, em cada tema, eram apontados os conteúdos necessários para promover o ser humano em formação.

Não obstante, ainda hoje, percebemos que os ambientes educacionais apresentam dificuldade em concretizar o trabalho docente nos quesitos que envolvem as práticas de cuidados, pois são marcantes as atividades pré-escolares antecipatórias para o Ensino Fundamental.

Devemos destacar ainda, que os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998b) trouxeram a importância dos conteúdos para alinhar as aprendizagens conforme os objetivos.

Nessa perspectiva, este referencial concebe os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade. Os conteúdos abrangem, para além dos fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem. A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdo que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente (BRASIL, 1998b, p. 49).

As orientações aferidas ditavam sobre a organização dos conteúdos por blocos, ou seja, um mesmo conteúdo poderia abranger mais de um eixo temático, o que facilitaria a integração das ações e das práticas pedagógicas. A seleção do conteúdo deveria ser coerente com a realidade das crianças para se tornar significativa para elas. É importante que se considere as possibilidades para que se amplie o conhecimento.

Desse modo, as orientações didáticas seguiram no sentido de assegurar a sequência das atividades e projetos de trabalho para que o professor organizasse o espaço e os materiais.

De acordo com Moreira e Souza (2016), a organização do espaço escolar se torna instrumento para potencializar a aprendizagem das crianças. As autoras explicam que, por meio da observação do ambiente, podemos perceber qual o projeto pedagógico institucional, qual a forma como os adultos concebem a infância e se relacionam com as crianças e como podem favorecer (ou não) o desenvolvimento infantil.

Assim, para além das orientações de trabalho pedagógico, o espaço escolar deveria ser organizado para transmitir às crianças aconchego, segurança, privacidade, oportunidade de

relações de boa convivência e estímulo à aquisição do conhecimento, sendo legitimado por elas como um local especificamente infantil.

O segundo volume dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998b) abordou a formação pessoal e social. Nessa obra, estavam contidos os temas: concepção educativa, aprendizagem, objetivos, conteúdos; e orientações gerais para o professor.

Na parte inicial, apareceram temas sobre a cultura e a realidade social das famílias, as relações que envolvem os vínculos criados entre as crianças e os familiares, a passagem da heteronomia à autonomia, as angústias quando há a separação da criança do meio familiar para o contexto institucionalizado e as formas de ela se expressar.

Eram apontados os objetivos de cada faixa etária e os respectivos conteúdos: de 0 a 3 anos e de 4 a seis 6 anos, visto que a lei foi alterada para cinco anos somente em 2009. Para os primeiros, as orientações didáticas discorriam sobre a importância de se trabalhar com a autoestima da criança para que ela tenha condições favoráveis à aprendizagem, isto é, confiança em si mesma. Além disso, foram apresentados assuntos relacionados a: o respeito às escolhas e preferências; o brincar e as brincadeiras de faz-de-conta; a interação; a atenção à imagem (semelhanças e diferenças) e; os cuidados e a segurança no processo educativo.

As orientações para o segundo grupo (pré-escola) manifestaram a importância do ensino: do nome; da identidade; do respeito à diversidade e ao gênero; dos cuidados pessoais; da interação e; dos jogos e das brincadeiras, os quais devem ser realizados em ambientes organizados e seguros. Ambos versam sobre as práticas de alimentação, higiene bucal, banho, trocas, sono e repouso. A organização do tempo se referia às atividades permanentes e à necessidade da sequenciação das atividades, na observação, registro e avaliação formativa.

O escopo teórico que fundamentou o volume citado, além dos documentos oficiais do Ministério da Educação, apresentou propostas curriculares internacionais e autores como Walter Benjamin, Brougère, Elkonin, Freire, Vigotsky, Leontiev, Luria, ou seja, autores da linha histórico-cultural e outros de concepção construtivista como Piaget, Kamii, La Tayle, entre outros.

Consideramos que este foi um movimento histórico que marcou a introdução dos autores marxistas no cenário brasileiro — com certa ponderação, pois as ideias inseridas em contexto foram se aprofundando e se desenvolvendo no decorrer dos anos — para fundamentar os processos de aprendizagem da criança, haja vista que as políticas públicas advinham de uma base filosófica escolanovista.

O terceiro volume, denominado “Conhecimento de mundo” (BRASIL, 1998b), norteou os objetos do conhecimento a serem trabalhados pelos profissionais da educação, os objetivos, os conteúdos e as orientações gerais para cada faixa etária. Em relação ao movimento, ele apresentou os conteúdos pautados na expressividade, equilíbrio e coordenação; quanto à música, o fazer musical e a apreciação musical, eram indicadas possibilidades de organizar o tempo e promover oficinas, jogos e brincadeiras.

Sabemos que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) não apresentam caráter mandatório, mas como o próprio nome indica se constituem como uma referência para o trabalho pedagógico nas instituições escolares. Cerisara (2002) considerou que ele foi publicado prematuramente, pois poderia ter sido mais discutido e, assim, resultado em um conhecimento mais resoluto.

Entendemos que as teorias de base escolanovista influenciaram significativamente a política de formação de professores no Brasil. Assim, os referenciais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), segundo essa concepção, criticavam um modelo pedagógico denominado Tradicional<sup>3</sup>, em que as crianças eram submetidas a castigos físicos e às exigências da disciplina em sua forma intensa.

Na sequência, como orientação nacional, foi publicada a Resolução CEB nº 1/99 (BRASIL, 1999), dada pelo Parecer CNE/CEB nº 22/98 (BRASIL, 1998a), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e determina os fundamentos basilares para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições. A esse respeito, caberia considerar os princípios éticos, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos, dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e; os princípios estéticos, da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

---

<sup>3</sup>Corroboramos essa perspectiva no sentido de que compreendemos as necessidades da criança nesta etapa escolar e consideramos que determinadas práticas eram realmente inadequadas para o processo educativo. No entanto, ao incorporarmos uma filosofia de ensino baseada na **Pedagogia histórico-crítica**, explicamos que manter uma abordagem tradicional na escola está centrada na ideia de considerar, no processo educativo, os elementos essenciais que são imprescindíveis para um bom trabalho pedagógico, o que inclui: a presença do professor e a sua atividade de trabalho (o seu papel central em relação ao aluno/criança), os conteúdos na dinâmica da escola — estes que envolvem o domínio da cientificidade (do desenvolvimento infantil da criança como sujeito histórico-social) —, intencionalidade como ação consciente da prática para mediar o signo para o outro, visto que o ambiente escolar é potencializador para o desenvolvimento humano e campo propício para a humanização (SAVIANI, 2012b). Consideramos, ainda, que o trabalho em ambiente escolar precisa ter uma concepção educativa que transcenda o conhecimento cotidiano do ambiente familiar, que é comum e oportunizado por pessoas leigas.

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), de caráter mandatório, estavam consonantes aos referenciais, embora tenham sido elaboradas posteriormente.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a), que antecedeu a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b), a qual fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, manteve os princípios indicados na Resolução CEB nº 1/99 (BRASIL, 1999).

As Diretrizes de 2009, que vigoram atualmente, ressaltam a importância da Educação Infantil e sua identidade, o conceito de criança; os fundamentos do currículo e da proposta pedagógica, seus objetivos para a organização curricular, a parceria com as famílias, a organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular, assim como a avaliação e a continuidade do processo educativo.

O referido documento apresentou o histórico dessa etapa e caracterizou a necessidade de sua elaboração, descrevendo a identidade do atendimento, sua função sociopolítica e pedagógica; a definição de currículo; a visão da criança: o sujeito no processo de educação; os princípios básicos; os objetivos e as condições para a organização curricular; a necessidade e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil; a organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular; o processo de avaliação e; o acompanhamento da continuidade do processo de educação.

Considerou, segundo a LDBEN 9394/1996, que:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2013, p. 84).

Portanto, explicitou a necessidade de articular e desenvolver as propostas pedagógicas dessa etapa para organizar as diretrizes formativas, tanto para as crianças quanto para direcionar a formação profissional, haja vista a importância de se promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos em seus aspectos físico, afetivo, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

As diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009b) exigem que se cumpra — a fim de regulamentar as instituições de Educação Infantil — o calendário escolar, com horários de jornada parcial de quatro horas e integral de, no mínimo, sete horas; os critérios pedagógicos, os quais precisam ser credenciados e supervisionados; a garantia da qualidade com igualdade de condições, acesso e permanência para todas as crianças.

Indicam, ainda, que a criança adquira a centralidade na proposta curricular, uma vez que a Constituição/1988 (BRASIL, 1988) e a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) explicitam que ela é um sujeito de direitos e aprende por meio das interações e relações nas práticas cotidianas de acordo com o contexto sócio-histórico e cultural.

Segundo as diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2013), a ciência contemporânea considera que, desde o nascimento, a criança está apta a desenvolver o conhecimento do mundo material e social pelas orientações materiais, espaços e tempos a que ela tem acesso e, isso, fundamentalmente é o que determina o significado da vida com o mundo.

Dessa maneira, determina que as instituições de Educação Infantil estruturem a proposta curricular de modo que as crianças tenham acesso aos elementos plurais para formar atitudes de solidariedade e respeito, sem preconceitos, ensinando a valorização de diferentes grupos culturais, rompendo com formas de dominação étnica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa existentes na sociedade, respeitando todas as formas de vida e preservando e cuidando dos seres vivos e dos recursos naturais.

No contexto dos princípios políticos, as instituições deveriam promover a participação das crianças em contextos democráticos, os quais lhes permitissem a manifestação de ideias, questionamentos e sentimentos que estejam em consonância com o bem comum. Deliberou-se que a escola precisa oferecer às crianças um espaço para a comunicação, criação e manifestação de ideias e pensamentos, dando-lhes a possibilidade de cuidar e ser cuidada para que se apropriem de diversas linguagens e saberes.

Analisando os referenciais e as diretrizes supracitadas, ainda que com algumas ressalvas, consideramos que, em se tratando das orientações para o trabalho dos professores, os referenciais tiveram maior funcionalidade no ambiente escolar devido à clareza e à objetividade da proposta, pois traziam ideias sobre os conteúdos a serem trabalhados/desenvolvidos com cada idade.

Apesar das dificuldades em fazer com que as instituições brasileiras de Educação Infantil promovam uma prática educativa na qual que prevaleça as especificidades da infância, podemos afirmar que os documentos oficiais da década de 1990 trouxeram um avanço significativo para essa etapa da educação básica e, mais ainda, ousamos dizer que, comparativamente à BNCC, podemos considerá-los progressistas, uma vez que os debates sobre o que fazer e o que ensinar na Educação Infantil não se esgotaram e permanecem vívidos na atualidade. Um exemplo disso é que os professores aparentam ter preconceito em acompanhar as crianças nas rotinas que envolvem as práticas de higiene e as práticas de cuidados, o que, geralmente, fica para as pessoas leigas das instituições, conforme apontou

Assis (2006), fator que ainda pode ser observado nas instituições passados mais de dez anos de sua pesquisa.

Para Assis (2006), a formação do professor para o trabalho precisaria fortalecer uma ação pedagógica que alinhasse as práticas de cuidado, higiene, de brincadeiras (de forma articulada e integralmente) sem preconceitos na profissionalidade, pois alguns professores consideravam como atividades escolares apenas aquelas preparatórias para o Ensino Fundamental, desconsiderando as especificidades da infância.

### **3.2 O processo da construção da BNCC: princípios pedagógicos e políticos**

Verificamos que, na primeira década do Século XXI, uma nova matriz denominada Pedagogia da Infância se constituía no cenário brasileiro e, embora ela diferisse da pedagogia do movimento da Escola Nova, também reafirmava a criança como figura central, considerando-a produtora de conhecimento e participante ativa dos contextos socioculturais aos quais pertence, expressando-se de forma livre e natural (BARBOSA, 2010).

Essa vertente passou a orientar as políticas educacionais no país, pois seus apontamentos para o trabalho pedagógico aventavam sobre a importância de fazer um trabalho pedagógico de forma integrada e articulada, observando as dimensões do desenvolvimento infantil, uma vez que compreende que essa etapa da Educação Básica não poderia se limitar às experiências de guarda e cuidados, mas deveria atender a um projeto educativo (OLIVEIRA, 2002; ASSIS, 2006).

A criança passa a ter direito a uma educação que vá ‘além’ da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência. Por outro lado, a educação, em complemento à ação da família, cria a necessidade de que haja uma articulação entre família, escola e a própria comunidade na construção do projeto pedagógico da creche ou pré-escola (OLIVEIRA, 2002 p. 37).

Nesse sentido, Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016) indicam que, no Século XXI, os diversos campos de atuação, para além da Educação, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e o Direito, vêm contribuindo para os estudos sobre o desenvolvimento infantil no intuito de promover uma infância saudável.

Desse modo, estes pesquisadores subsidiaram a elaboração da BNCC, justificando que ela foi elaborada por estudiosos, mediante uma política de consenso, que reafirmavam o protagonismo da criança na educação da infância, pois houver, no decorrer do tempo, inúmeras tentativas de assegurar um padrão de qualidade para esse público, as quais se mostraram sem sucesso devido à classe social, local de moradia e pertencimento étnico-racial.

Os campos de experiências que compunham o escopo da BNCC e atribuíam os objetivos de aprendizagem são de origem italiana e pressupõem uma prática pedagógica desenvolvida por meio de projetos, pois consideram que o trabalho ficaria menos fragmentado e menos escolarizante.<sup>4</sup>

De acordo com Silva (2020), o debate em torno dessa implementação ganhou evidência a partir de 2014 com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) que estabeleceu vinte metas para melhoramento da Educação Básica. Desse modo, no ano de 2015, foi criado um grupo de especialistas e apoiadores, denominados como membros da sociedade civil, para prosseguir com a política educacional que resultaria na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BRASIL, 2018), a qual contemplaria a Educação Infantil.

O processo de construção da primeira versão da BNCC foi iniciado em 2015, mas segundo as informações obtidas no portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2021), o Programa Currículo em Movimento elaborou um plano de ações para levantar e analisar as propostas pedagógicas da Educação Básica dos estados e municípios brasileiros — no mesmo ano em que as diretrizes foram publicadas —, pois havia a intenção de criar um currículo comum. Esse levantamento foi realizado pelo comitê gestor do programa (Equipe SEB - Secretaria da Educação Básica) e consultores da área do currículo, grupo de trabalho no âmbito do MEC (GT/MEC), grupos de trabalho da SEB — coordenadores gerais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (GT/SEB) —, membros do CEB/CNE e colaboradores, além do Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica (CONPEB).

Os dados do portal do MEC (BRASIL, 2021) apontaram que foram realizadas inúmeras audiências públicas no Brasil pelo Conselho Nacional de Educação. Essas foram de caráter consultivo, que serviram para o levantamento de contribuições para a elaboração da BNCC.

A consulta pública ficou aberta de outubro de 2015 a março de 2016 (RODRIGUES, 2016; NAKAD, 2017; FONSECA, 2018; SILVA, 2018; ROCHA, 2019).

Para a segunda versão, foram consultados professores, gestores e especialistas em seminários realizados em cada estado da federação. Houve alguns entraves para a finalização do documento devido aos atrasos ocasionados pelo *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef. Com a mudança no Ministério, o documento acabou sendo publicado em 2017 com

---

<sup>4</sup> São consideradas atividades escolarizantes aquelas dadas sem qualquer contextualização, realizadas de forma mecânica.

divergências, das quais se originaram insatisfações em vários setores da Educação (BRASIL, 2017a; SILVA, 2020).

Embora a Base Nacional Comum Curricular fosse um documento normativo para toda a Educação Básica, ela não anulou as Diretrizes Curriculares Nacionais. A BNCC define as aprendizagens essenciais para cada etapa e modalidade de ensino. Ela induz os estados e municípios a elaborarem seus currículos conforme a realidade de cada localidade (BRASIL, 2017a; SILVA, 2020).

As discussões acerca da elaboração foram marcadas por tensões e críticas. Se, de um lado, havia os apoiadores e o MEC afirmando que houve a participação de todos nesse processo, de outro, havia a manifestação da sociedade civil indicando a não participação nos debates. Conforme Saviani (2020) pontuou, a ideia de um currículo comum vinha sendo discutida desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), principalmente para criar uma Base Nacional Comum (BNC) a fim de subsidiar a formação de professores.

Pesquisas como as de Rodrigues (2016), Nakad (2017), Fonseca (2018), Silva (2018), Rocha (2019) e de Caetano (2020) consideraram que o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular ocorreu com base em duas versões e contou com o apoio do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME NACIONAL), com assessores e especialistas da educação, além de parceiros, como o Banco Mundial, entre outros.

A normativa foi aprovada na gestão do governo Temer e, na ocasião, uma das conselheiras, Márcia Ângela Aguiar, que votou contrariamente, argumentou que o documento seguia em sentido oposto ao princípio da gestão democrática, apontando a presença do movimento empresarial que coordenava as ações, fragilizando a formação do sujeito e ferindo a autonomia dos profissionais da educação (CAETANO, 2020).

Dada a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), se instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Essa normativa definiria quais eram as aprendizagens essenciais que o sujeito deveria desenvolver no processo de formação escolar, nas respectivas etapas ou modalidades. Foram muitas as justificativas para a concretização desse documento, incluindo a ampliação das políticas públicas e as ações para a Educação Básica, bem como para a formação de professores.

De acordo com Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016):

muitos aspectos são fundamentais para a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular: a equipe de profissionais (professores, coordenadores, diretores); o número de crianças pelas quais cada professor é responsável; a relação com as famílias e com a comunidade; a estrutura física, os brinquedos, os materiais pedagógicos, livros infantis etc. Em especial, destacamos a urgência em melhorar a formação inicial de professores, para atuar nessa primeira etapa da Educação Básica, uma vez que muitos cursos de Pedagogia ainda não dão a devida atenção a ela, e também a necessidade de se promover oportunidades de formação continuada que possibilitem que os docentes ampliem seus conhecimentos e reflitam sobre a sua prática pedagógica (p. 26-27).

A BNCC definiu que, por meio dos objetivos de aprendizagens, poderá ser facilitada a elaboração de conteúdos educacionais, de modo que ajudem a superar a fragmentação no decorrer dos anos de ensino. Ela se apresenta como um instrumento necessário para garantir a equidade e superar a desigualdade social, sobretudo em relação a de cunho educativo (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, constituiu-se como referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas e redes escolares, os quais deveriam auxiliar as propostas político-pedagógicas das escolas das redes em âmbito federal, estadual e municipal.

A base ideológica que a fundamenta está amparada na pedagogia das competências para promover a aprendizagem.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas e complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8)

De acordo com a fundamentação pedagógica da BNCC, o enfoque está atrelado ao ensino das competências que orienta os estados e os municípios desde as décadas finais do Século XX e início do Século XXI. É uma referência adotada nas avaliações internacionais pelos exames do PISA e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A indicação do modelo baseado em competências implica na importância de o sujeito “saber fazer (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL, 2018, p. 13).

O compromisso apresentado com a BNCC refere-se à educação integral do sujeito, de forma global. Segundo o documento, o processo educativo precisaria considerar as necessidades, as possibilidades e interesses dos estudantes para romper com uma visão reducionista. Preconiza-se o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno do indivíduo. Como ela mesma explicita, não é currículo, ela apenas age como norteadora da

construção curricular, afirmando que segue os princípios da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) e das DCN (BRASIL, 2009b) para a formação do sujeito nos aspectos: intelectual, físico, afetivo, social, ético, moral e simbólico. Confirma que o papel do currículo é complementar para assegurar as aprendizagens essenciais em cada etapa da Educação Básica, uma vez que o currículo é um documento a ser construído coletivamente com o envolvimento das famílias e da comunidade (BRASIL, 2018).

Para a BNCC, os conteúdos passaram a ser contextualizados dentro dos componentes curriculares ou campos de experiências, organizados de forma a permitir a interdisciplinaridade, possibilitando a utilização dos recursos didáticos e tecnológicos diversificados para engajar os alunos no processo de ensino, além de disponibilizar materiais de orientações para os professores no decorrer da formação continuada.

Os campos de experiências para a Educação Infantil denominados na BNCC aparecem da seguinte forma: o eu, o outro e o nós (EO); corpo, gestos e movimentos (CG); traços, sons, cores e formas (TS); escuta, fala, pensamento e imaginação (EF); espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (ET). Os objetivos expressam quais seriam as aprendizagens essenciais a serem oportunizadas às crianças nos grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). Essa organização permite a orientação que garante a efetivação dos seis direitos de aprendizagem, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; sob dois eixos estruturantes definidos como: as interações e brincadeiras (BRASIL, 2018).

Segundo a BNCC, o currículo dos sistemas e redes de ensino deverão contemplar os temas sobre: os direitos da criança; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira; saúde, vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho, ciência e tecnologia e; diversidade cultural (BRASIL, 2018).

As formações de professores, inicial e continuada, deverão receber orientações alinhadas aos objetivos expostos. Para isso, a União será responsável por promover e coordenar ações e políticas em âmbito nacional para avaliar e produzir materiais pedagógicos para cumprir essa finalidade. O MEC, a UNDIME e o CONSED são os órgãos responsáveis por monitorar os trabalhos realizados pelo país (BRASIL, 2018).

Dado o panorama histórico de como a Educação Infantil se constituiu, os paradigmas ideológicos que estruturaram as políticas educacionais e a forma como a implementação do documento está alcançando os profissionais, consideramos de extrema importância discutir a

quem de fato interessa uma Base Nacional Comum Curricular, visto que a proposta está inserida em um contexto que descaracteriza ou inverte os conceitos em relação ao que é comum na diversidade e pressupõe uma uniformização nacional, entre outros aspectos problemáticos que seguem uma lógica de mercado, privatista de educação.

Destarte, devemos memorar que os pressupostos da BNCC são fundamentados sob os pressupostos das pedagogias hegemônicas e, entre elas, está a Pedagogia da Infância, essas que divergem da Pedagogia histórico-crítica em relação à filosofia, aos fundamentos e à própria didática.

De acordo com Lombardi (2020), as pedagogias hegemônicas apresentam uma concepção antiescolar e, por isso, se torna alvo de crítica, visto que enfatiza uma perspectiva pós-moderna permeada de equívocos em suas afirmações, principalmente, as que enfatizam as práticas cotidianas e espontaneístas. Por outro lado, a Pedagogia histórico-crítica expressa a intenção de romper com esses paradigmas construídos pelas pedagogias dominantes que se edificaram sobre os interesses da burguesia, para que os trabalhadores e seus filhos tivessem o acesso e a apropriação dos saberes elaborados.

Notoriamente, as produções acadêmicas da Pedagogia histórico-crítica se intensificaram, significativamente, nos últimos anos, sobretudo nos aspectos referentes à formação de professores, como podemos constatar em Saviani (2007; 2012a; 2020), Arce (2013), Abrantes (2018), Duarte (2016), Galvão, Lavoura e Martins (2019), Pasqualini (2019), Malanchen, Matos e Orso (2020), Martins, L. M. (2013), Mello (2020) e Teixeira (2020), uma vez que os teóricos compreendem a sua necessidade para o trabalho educativo, haja vista que o professor se configura como o mediador principal desse processo.

Pasqualini (2020) se baseia nos estudos da Psicologia histórico-cultural, ciência fundamentada pelo materialismo histórico-dialético e se refere à dinâmica de formação de professores, enfatizando as especificidades da infância e as fases do desenvolvimento infantil. A autora explica que esse desenvolvimento não se produz espontaneamente na criança, mas avança por meio de um processo marcado por saltos qualitativos. Nisso, reside a importância de o adulto dominar tal conhecimento, pois, além de ampliar o conhecimento de mundo, promoverá a complexificação nas suas conquistas.

Em relação ao papel do professor no contexto escolar, Teixeira (2020) abordou que vivemos uma fase educacional na qual os documentos oficiais sugerem que os saberes pedagógicos se estruturam sob os conhecimentos pragmáticos e do dilema do professor reflexivo, fator que o descaracteriza da sua ciência educativa, esvaziando a sua atividade.

Para Lombardi (2020), o caráter do saber institucional está ligado à intencionalidade de todas as práticas pedagógicas, as quais iniciam na produção dos motivos na criança para o conhecimento do conteúdo, na forma de realizá-lo e de regulá-lo a fim de que haja o aprimoramento da conduta.

Com a aprovação da BNCC, Malanchen, Matos e Orso (2020) apontaram uma probabilidade de nos distanciarmos dos princípios humanizadores do trabalho educativo, uma vez que a escola está se transformando em um espaço a serviço do capitalismo, o que a torna alheia na finalidade de assegurar a melhoria da educação pública.

Por isso, precisamos ser resistentes, porque é necessário resgatar o significado da escola como função social, que é a de garantir a todos os sujeitos o acesso ao patrimônio cultural, formar pessoas para condições mais dignas de existência e assegurar o desenvolvimento humano em sua plenitude.

A presença do setor empresarial na condução e elaboração do processo da construção da nova BNCC, cuja reestruturação segue no sentido de “transformar a escola em um ambiente que irá beneficiar apenas o capital e o aumento da produtividade” bastou para impulsionar as críticas (COSTOLA; BORGHI, 2018, p. 1314).

Nesse contexto de mudanças educacionais com interesses delineados sob o domínio neoliberal, faz-se importante compreender o porquê se torna necessário adotarmos uma Pedagogia histórico-crítica e uma postura consciente, que seja desalienada, para discutirmos os assuntos de natureza educativa, pois a criança de hoje será o homem de amanhã, as relações criadas e fortalecidas no presente repercutirão no futuro. A realidade da educação pública atual, certamente impactará os mecanismos para a produção da vida material, considerando as desigualdades e as lutas de classes.

Sabemos que a transformação das relações sociais é algo processual. Reagirmos contra esse sistema é necessário para oportunizar melhores condições de vida a todos, pois nos calar e nos adequar até sermos padronizados, possibilitará que a dinâmica capitalista se naturalize e perpetue como uma lógica natural.

Buscamos assim, caminhar à luz da Pedagogia histórico-crítica por entender que ela é uma teoria que se aproxima do significado do trabalho educativo, considera a totalidade e as contradições históricas das relações humanas e, por isso, contribui para o pensamento que busca uma sociedade mais justa e igualitária. Na sequência, trazemos seus pressupostos.

#### IV- PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Toda sociedade é regida por leis que determinam a organização, o funcionamento, os meios de produção e os mecanismos para assegurar a sua dinâmica a fim de perpetuá-la na história. Por meio do trabalho, atividade especificamente humana, o homem produz, objetiva-se na materialidade produzida, apropria-se, cria e recria sua existência e a transforma. Assim, o mundo material humaniza e promove a humanidade (MARX, 1996; SAVIANI, 2012b).

O trabalho educativo é uma atividade que se originou nas relações de trabalho e é elemento fulcral para que todo o conhecimento seja ensinado às gerações futuras, dadas as condições da temporalidade humana. No entanto, a escola, espaço institucionalizado, local privilegiado, que é considerado o potencializador para que os indivíduos se objetivem e se apropriem do conhecimento histórico, manifesta a contradição de não corresponder a essa necessidade — ou realizá-la em partes — por ser campo de disputas ideológicas.

Os caminhos trilhados na sociedade do capital obedecem às suas leis. Desse modo, toda a estrutura corrobora para que suas relações se mantenham seguindo uma lógica natural. Quanto mais subordinados intelectualmente, mais nos desumanizamos, mecanizamos-nos, separamo-nos do nosso trabalho, reduzimo-nos à mercadoria sem nos objetivar das nossas próprias produções, ou seja, alienamo-nos como seres genéricos, na atividade, no interior do processo do trabalho e em relação ao que produzimos (MARX, 1996; MESZÁROS, 2006; PINTO, 2010; VOLPIN, 2016).

Mas o uso da força de trabalho, o trabalho, é a própria atividade vital do trabalhador, a manifestação de sua própria vida. E ele vende essa atividade a outra pessoa para conseguir os meios de subsistência necessários. Assim, sua atividade é para ele apenas um meio para existir. Ele trabalha para viver. Não considera nem mesmo o trabalho como parte de sua vida, é antes o sacrifício de sua vida. É uma mercadoria, que ele transferiu a outro. Daí, também, não ser o produto de sua atividade o objeto dessa atividade (...) o que ele produz para si são os salários (...). Ao contrário, a vida começa para ele quando essa atividade cessa; começa na mesa, no bar, na cama (MARX apud MESZÁROS, 2006, p. 113).

Esse trecho de Marx ilustra exatamente o que dizemos no parágrafo anterior, ou seja, as relações que criamos acerca do capital nos transformam em sujeitos históricos e sociais incapazes de reagir contra um sistema criado pela própria humanidade, o qual nos afasta da essência da coletividade e dos bens que produzimos para sanar as necessidades humanas que se constituem como de segunda natureza<sup>5</sup>. Para Meszáros (2006), enquanto o trabalhador não tiver

---

<sup>5</sup> A Pedagogia histórico-crítica explica “segunda natureza” como o desenvolvimento do psiquismo superior, das funções psíquicas superiores e do autocontrole da conduta, que caracterizam a genericidade humana, que são sistematizados nos trabalhos de Vygotski, Leontiev e Luria (FERREIRA; PENA; ZIENTARSKI, 2021)

a perspectiva do que o trabalho representa para si e para o outro, dificilmente superaremos a alienação produzida no trabalho.

No que tange à educação escolar, ao trabalho do professor e à sua formação para docência, observamos, com o processo histórico, que as políticas públicas cada vez mais se corporificam com a influência do neoliberalismo, vinculadas às leis do mercado. Com isso, elas caminham no sentido de avivar, naturalizar e colaborar com a perpetuação das leis do capital.

Tomando como ponto inicial as ideias de Gramsci (2004), observamos que a classe burguesa forma seus intelectuais, especialistas e técnicos para expandir suas ideias e manter o *status quo* sem que os dominados questionem a situação que lhe são postas.

Assim, trabalham para organizar a própria classe e para regular o comportamento dos outros. Os intelectuais orgânicos a favor da ideologia dominante não permitem que as massas desenvolvam seus próprios intelectuais, mas os tomam para si, inserem-nos no sistema de produção sem dar-lhes condições de aprender todo o conhecimento sistematizado (FERREIRA; PENA; ZIENTARSKI, 2021).

Podemos considerar, corroborando Pinto (2010), que a educação serve o modo de pensar social e essa forma de realização condiz com o processo de dominação, estando consciente ou não na mentalidade dos sujeitos aos quais ela se destina: “não há educação sem teoria da educação (implícita ou explícita)” (p. 54).

O modo como a educação pública brasileira assume as propostas neoliberais manifesta uma alienação em relação a si mesma, aos seus objetivos, aos motivos, tendo em vista que recebe passivamente as orientações advindas da classe burguesa e das matrizes internacionais, o que corresponde a uma característica própria dos países em desenvolvimento, pois valorizam sempre as experiências externas, não consideram os determinantes da sua realidade em essência e, pior, desconhecem a sua alienação e a repudiam como se não existisse (PINTO, 2010).

Gramsci já observou que o ideário escolanovista apresentava uma percepção ingênua e romantizada sobre a forma de realizar o trabalho pedagógico. Pinto (2010) apontou que uma forma de amenizar a alienação que reveste o trabalho do professor está relacionada à criação de uma pedagogia que o faça compreender a realidade em que está inserido (GRAMSCI, 2004; PINTO, 2010; FERREIRA; PENA; ZIENTARSKI, 2021).

Na medida em que a classe burguesa interfere na intelectualidade das massas, Gramsci (2004) indica a proposta de que as massas se intelectualizem, que a elas sejam oferecidos a oportunidade e o acesso ao saber sistematizado, metódico, cultural e criativo, com os quais poderão reagir contra os mecanismos de dominação.

Um professor, ao assumir a consciência crítica sobre os fundamentos da existência humana, poderá atuar sobre as condições sociais do trabalho, podendo produzir a ciência, a arte e a cultura, transformando as relações, ainda que minimamente, visto que o processo educativo se materializa em longo prazo.

De acordo com Pinto (2010):

o pedagogo dotado de consciência desalienada compreende que terá que se unir aos pensadores e sociólogos de mesma orientação para, num esforço comum, descobrir o procedimento mais conveniente a adotar em sua tarefa específica e de criar um sistema pedagógico adequado, em conteúdo e forma, às necessidades das populações a que se destinam. Somente assim poderá assentar as bases culturais fecundas para que sobre elas o trabalho de todo o povo se unifique num esforço consciente de ascensão histórica (p. 60).

Desse modo, reconhecemos na Pedagogia histórico-crítica uma teoria pedagógica estruturada pelos fundamentos marxistas e que mantém estreita ligação com os ideais de Gramsci. Compreende que os homens são resultado da própria produção material na atividade do trabalho, no contexto histórico objetivo. Portanto, todo o conhecimento produzido é acumulado para produzir novas formas de existência e assegurar o desenvolvimento da humanidade, preservando a natureza (SAVIANI, 2012b; FERREIRA; PENA; ZIENTARSKI, 2021).

Baseamo-nos no fundamento de que o trabalho é uma atividade especificamente humana e é categoria fundante para o desenvolvimento dos homens porque ele condiciona a vida social. À medida que os homens se apropriam do conhecimento produzido com a matéria, é percebida a necessidade de ensinar os seus descendentes como uma forma de assegurar a perpetuação da própria espécie, visto que eles se utilizam da natureza para produzir meios de vida, precisam preservá-la, uma vez que se constituem como ser natural (MARX; ENGELS, 1998).

Nesse sentido, entendemos que cada indivíduo aprende a ser um homem porque “o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viverem em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Desse modo, nasce a necessidade do trabalho educativo, condição *sine qua non* para criar a sua segunda natureza humana: a social humanizada. O trabalho educativo é o meio que os homens determinaram para que os indivíduos deem continuidade à história da humanidade. Quanto mais avançamos em conhecimentos, mais a educação se torna necessária (SAVIANI, 2012a).

O ensino das produções humanas se constitui em uma atividade social criada mediante a consciência de que somos seres temporais. Nesse sentido, o conhecimento passa a ser mediado

por outros homens nas relações sociais pré-estabelecidas (LEONTIEV, 2004; MARX; ENGELS, 1998; KOSIK, 1976).

No processo do trabalho educativo, os homens apresentam a capacidade de elaborar mentalmente os resultados de suas ações e, com base na atividade, criam mecanismos para alcançar os objetivos e a finalidade. O ato de produzir na mente os caminhos a serem percorridos é o que possibilita a transformação das objetivações humanas, visto que ele organiza meios para se apropriar dos resultados.

O trabalho educativo originou-se no interior do próprio processo de trabalho, pois, *a priori*, os sujeitos se formavam na relação com os clãs, em que todos se beneficiavam do que era produzido. Com a divisão social do trabalho e o surgimento da propriedade privada, houve a separação do trabalho intelectual e manual. Isso levou à hierarquização das classes sociais – os proprietários de terra determinavam a estrutura social e quem se favorecia eram seus descendentes, já que podiam ficar ociosos e se dedicarem aos estudos, enquanto a classe trabalhadora adquiria somente os conhecimentos relacionados ao ofício que desempenhavam, ou seja, ficava subordinada à produção para garantir a sua subsistência e gerar acúmulo de bens aos seus senhores (SAVIANI, 2007).

Para atender às demandas do trabalho educativo, foram criadas as instituições escolares, as quais se constituíram do espaço legitimado para formar os sujeitos que desempenhariam a função social. A educação escolar, ao longo da sua criação, foi se modificando e se complexificando tal qual a vemos na contemporaneidade.

No entanto, as contradições que envolvem a realidade concreta — que é decorrente de múltiplas determinações — não permitem que a escola cumpra com o seu papel emancipatório. Ela humaniza os indivíduos, mas com limites, pois as relações humanas na sociedade capitalista se desenvolvem em uma perspectiva alienada, dificultando que os sujeitos se apropriem dos benefícios que a humanidade produziu no decorrer da história (SAVIANI, 2007; VOLPIN, 2016).

Podemos afirmar que o trabalho educativo apresenta raízes que promovem a humanização. Mas, no seu eixo principal, ele carrega uma materialidade que sofreu a influência da classe dominante, a qual sempre cria mecanismos para que a camada popular não se aproprie efetivamente das produções humanas, sendo elas expressas nos conteúdos escolares. Um dos elementos que descrevem esses mecanismos tem a ver com a maneira como a escola precisa absorver as filosofias e teorias educacionais adotadas pelo sistema governamental.

#### **4.1 A Pedagogia histórico-crítica e os pressupostos da Psicologia histórico-cultural**

As experiências profissionais vivenciadas por Saviani como professor de pós-graduação na educação demonstraram que os problemas educacionais no Brasil na década de 1970, que envolviam o semianalfabetíssimo ou o analfabetismo funcional, acarretavam a marginalidade e a desigualdade social. Ele compreendeu que, para caminhar rumo à superação dessa realidade, seria imprescindível a integração de todos no corpo social, incluindo a classe trabalhadora, pois o que vivenciamos se constitui historicamente na sociedade, quando a (re)produzimos e a determinamos (SAVIANI, 2012b).

O autor relembrou que o período de 1969 a 2001, ou seja, o quarto período das ideias pedagógicas brasileiras, foi movimentado pelas produções dos ensaios contra hegemônicos (1980-1991), que se aventavam para resolver as desigualdades ocasionadas pelas relações capitalistas em expansão, que deixavam a classe trabalhadora de fora, sobretudo nos aspectos do conhecimento escolar (SAVIANI, 2013).

Assim, ele explicou que a década de 1980 foi marcada pela criação dos cursos de pós-graduação, principalmente nos cursos de Pedagogia, havendo um aumento significativo, assim como dos investimentos em produções acadêmicas. As mobilizações se intensificaram após a Conferência da ONU (Paris), em 1990, na qual se reconheceu o fracasso das ações educacionais do período anterior. Desse modo, o processo e a abertura democrática aos representantes municipais e estaduais opostos à ditadura militar, juntamente com a mobilização dos educadores facilitaram a criação das propostas pedagógicas contra hegemônicas.

Destacaram-se nesse período: a Pedagogia da "Educação Popular" de concepção libertadora organizada acerca dos movimentos populares, "educação do povo e pelo povo" e a "Pedagogia da Prática", elaborada para as classes populares e apoiada por Miguel Arroyo e Mauricio Tragtenberg, afirmando que a escola se preocupava apenas com a transmissão do conhecimento. Sugere-se uma educação antiburocrática (autogestão, autonomia do indivíduo e na solidariedade). A "Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos", inspirada no marxismo, foi formulada por José Carlos Libâneo. Ela defende o ensino dos conteúdos relacionados às experiências sociais. A "Pedagogia Histórico-Crítica" foi criada com base nas discussões no trabalho de doutorado de Demerval Saviani, em 1979. Nos anos seguintes, seguindo com os debates, Saviani apresentou um diagnóstico do problema educacional, denunciando os ideais da Escola Nova e propondo o encaminhamento metodológico da teoria (SAVIANI, 2012b; 2013).

Desse modo, nasceu a Pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica (sustentada por filosofia, teoria e prática) fundamentada pelo materialismo histórico-dialético, que compreende o homem como um ser histórico e social, o qual depende das condições reais e objetivas para se desenvolver, luta pela superação das desigualdades provenientes das lutas de classes, pressupondo que o sujeito precisa incorporar e se apropriar do conhecimento humano produzido para dominar a cultura e realizar novas objetivações acerca do que já fora construído (SAVIANI, 2012b).

Vivemos em uma sociedade capitalista que reforça os mecanismos de alienação no processo de trabalho, inclusive no trabalho educativo – já que trabalho e educação estão intrinsecamente ligados (categoria fundante). Essa Pedagogia contribui para o sujeito se objetivar de todo o processo histórico da formação humana a fim de que os sujeitos se libertem à medida que se aparelham intelectualmente da prática social acumulada.

A articulação com a Psicologia histórico-cultural resulta da compreensão de que o ser humano se humaniza em um complexo processo formativo, cujos fatores são decorrentes da sua relação com o mundo físico, biológico, psicológico e cultural. E, por ser uma ciência psicológica amparada pelo materialismo histórico-dialético, entende que toda determinação histórica e social forma o psiquismo humano (LEONTIEV, 2004).

Saviani (2012b) desenvolve essa teoria educacional e pedagógica, pois corrobora que a escola é um local privilegiado, institucionalizado para realizar a finalidade educativa. Explica a necessidade de se fazer a distinção dos conhecimentos essenciais para atingir os objetivos, fator que compreende o ensino de conteúdos nucleares das ciências humanas, as ciências da natureza e da sociedade, visto que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão” (p. 14).

Desse modo, a educação escolar é legitimada socialmente para produzir o que Saviani (2012b) considera como a segunda natureza humana, a qual ensina os sujeitos e os conduz ao saber sistematizado (conhecimento elaborado e não espontâneo; sistematizado e não fragmentado; erudito – cultura letrada – e não popular).

Para Saviani (2002), a educação é um instrumento de luta, “luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista” (p. 3). A classe dominante detém o domínio da cultura erudita e entende que ela é um mecanismo para manter a hegemonia. É ela quem determina o tipo de ensino que a classe trabalhadora precisa ter para manter a ordem social.

Com isso, a educação pública vem, ao longo do tempo, sofrendo com uma educação simplista, sem o domínio do saber sistematizado, e esvaziada, porque se valoriza o saber espontâneo.

Segundo Saviani (2012b), a escola tem a função de disseminar o saber sistematizado a todos os indivíduos. O saber sistematizado está relacionado às ciências, tem a ver com a episteme, se considerarmos a própria etimologia da palavra, e por isso, precisa apresentar caráter metódico. A escola não desconsidera os saberes pragmáticos porque estamos inseridos em um contexto social, o qual precisamos conhecer para dominar, mas entende que o saber espontâneo é aquele adquirido pelas experiências cotidianas ligadas ao senso comum. Para tanto, não necessitamos da escola para adquiri-lo, pois, a vida já nos oferece independente do ambiente escolar.

O enfoque da escola precisa ser direcionado para o ensino dos conhecimentos clássicos, ou seja, aqueles que são nucleares para produzir no indivíduo de forma intencional o conhecimento produzido pela humanidade no decorrer da história. Esse tipo de conhecimento deve ser organizado no currículo, visto que o que nos garante o acesso à cultura erudita e à cultura letrada é “ler e escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais” (SAVIANI, 2012b, p. 14).

Consideramos que cada etapa da Educação Básica traz em si suas especificidades e seus períodos de desenvolvimento. A Pedagogia histórico-crítica amparada pela Psicologia histórico-cultural emergiu e consolidou uma base conceitual teórico-prática para ensinar e promover o sujeito desde a mais tenra idade. No entanto, precisamos dominar o conhecimento pertinente e adequado a cada uma delas para que o indivíduo não seja negligenciado na sua formação durante o ato educativo (PASQUALINI, 2020).

A Pedagogia histórico-crítica é o meio que os trabalhadores da educação apresentam para desenvolver as máximas potencialidades nos indivíduos (sujeito histórico-social) e ensinar tudo o que a humanidade produziu. Nesse sentido, consideramos que, desde a infância, a criança se apropria desse universo não-material produzido pelos homens por intermédio das relações e vivenciadas.

Reafirmamos que essa pedagogia se trata de uma teoria em construção, a qual vem se desenvolvendo coletivamente. Contudo, ainda temos o desafio de fazer as práticas pedagógicas se materializarem nessa perspectiva, no contexto da educação escolar, pois isso exige amplo estudo, aprofundamento teórico e, principalmente, posicionamento político consciente da docência sobre o homem que se quer formar, para não cairmos no erro de simplificá-la ou reduzi-la às práticas cotidianas espontaneístas ou que seguem um método de ensino lógico formal (SAVIANI, 2012b; DUARTE, 2020; LAVOURA; RAMOS, 2020).

No que tange ao currículo, ela não se aprofunda em teorias do currículo. O conceito de currículo trazido pelos estudiosos dessa concepção teórica faz referência ao conhecimento que é clássico e ao cotidiano (MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020).

Para Saviani (2012b; 2020), currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola, ou seja, aquelas que são fundamentais ao processo. As atividades extracurriculares servem de apoio para enriquecer as atividades do currículo nuclear, mas em nenhum momento poderão suprimi-las. Geralmente, se considera tudo como parte integral do currículo e o que é elementar fica para segundo plano.

De acordo com Saviani (2012b; 2020) e Pasqualini e Lavoura (2020), a finalidade da escola é a transmissão-assimilação do saber elaborado. Portanto, currículo é definido pela “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um **currículo** é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, **uma escola desempenhando uma função que lhe é própria**” (SAVIANI, 2012b, p. 17, grifo nosso).

Para desempenhar uma função significativa, a escola precisa ter claro quais seriam os conteúdos nucleares para promover ensino e aprendizagem. Compreendemos que esses se referem aos conteúdos clássicos, os quais são decorrentes da prática social global, considerados patrimônios culturais da humanidade, tais como: a linguagem, a comunicação, a filosofia, as artes, os números e o domínio sobre a natureza (SAVIANI, 2012b; DUARTE, 2016; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Os saberes clássicos são aqueles que se transformaram em conteúdos escolares, ou seja, o que permaneceu como autêntico na história, o que não se perde, não é estático, movimentase e age por incorporação na experiência dos homens. Clássico, segundo Saviani (2012b), é o que resiste ao tempo. Nesse sentido, o conteúdo deve ser transmitido em sua forma mais elaborada, avançada (sistematizada e sequenciada) e desenvolvida para formar pessoas, como adquirir a linguagem como apropriação de signos.

Na Educação Infantil, a ideia que se refere aos conteúdos nucleares a serem ensinados às crianças está ligada ao conceito de infância (teoria histórico-cultural), o qual está atrelado ao desenvolvimento humano sob as determinações do meio e as relações sociais criadas no decorrer do processo histórico por meio do trabalho.

No contexto atual de implementação da BNCC, em que o processo educativo passou a ser orientado pelos cinco campos de experiências, Pasqualini e Martins (2020) traçaram quais conteúdos – clássicos<sup>6</sup> – precisariam ser ensinados no processo de transmissão-assimilação.

---

<sup>6</sup> Clássicos, considerando-os como patrimônio cultural da humanidade.

Entendemos por transmissão o percurso em que o par mais desenvolvido (adulto) medeia o signo para a criança; assimilação é a apropriação resultante do processo que é a aprendizagem.

A importância dessa definição nos possibilita ter a clareza de quais conteúdos nucleares se tornam uma necessidade para o trabalho escolar da Educação Infantil, uma vez que eles são os meios para uma prática intencional.

Na sequência, apresentamos o quadro das pesquisadoras mencionadas, o qual poderá auxiliar na organização do planejamento de aula do professor, sobretudo que desenvolve o trabalho nesta perspectiva teórica.

**Quadro 2:** Conteúdos nucleares das experiências infantis identificados na BNCC

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	ÁREA/TEMA/OBJETO DE EXPERIÊNCIA	CONTEÚDOS, RECURSOS E ATIVIDADES ESPECIFICADOS NOS DOCUMENTOS <sup>7</sup>
<b>O EU, O OUTRO E O</b>	Identidade, alteridade e coletividade  Ciências da sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hábitos de autocuidado, autoconhecimento, autoestima e autonomia;</li> <li>- Construção de laços afetivos, senso de reciprocidade e interdependência;</li> <li>- Regras de convívio social;</li> <li>- Pertencimento étnico-racial, territorial/comunitário e de gênero;</li> <li>- (Diferentes grupos sociais e culturais: seus papéis sociais, costumes, celebrações e narrativas).</li> </ul>
<b>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS</b>	Práticas selecionadas da Cultura Corporal (dança, jogos e brincadeiras e artes circenses)  Arte Dramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos e brincadeiras;</li> <li>- Possibilidades expressivas do corpo; controle e adequação do uso do corpo em atividades diversas; autonomia de movimentos e gestos (andar, correr, saltar, saltitar, arrastar-se, equilibrar-se, pegar, lançar, encaixar, empilhar, rasgar, amassar etc.); orientação espacial;</li> <li>- Danças típicas da cultura de origem da criança; aprendizado de outras modalidades de dança; elementos expressivos na dança (postura corporal, expressões faciais etc.); apreciação da dança e criação de coreografias;</li> <li>- Teatro de bonecos, fantoches, de sombras ou animação de objetos; elementos básicos de roteiros dramáticos.</li> </ul>
<b>ESCUTA, FALA, PENSAMENTO, IMAGINAÇÃO</b>	Língua materna/ Língua portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modalidade oral (ou de sinais): formas sociais de comunicação (conversas, cantigas, brincadeiras de roda, parlendas, jogos cantados etc.); leitura de histórias; sonoridade da língua;</li> <li>- Modalidade escrita: comportamento leitor; instrumentos e suportes de escrita; gêneros textuais; escrita do nome.</li> </ul>
	Artes Visuais Arte Dramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repertório musical (obras clássicas, populares, étnicas, cantadas ou</li> </ul>

<sup>7</sup> Analisados pelas autoras.

<p><b>TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS</b></p>	<p>Música Literatura</p>	<p>instrumentais, folclóricas etc.), objetos sonoros, instrumentos musicais; características do som: duração, altura, intensidade, timbre, escuta ativa da música e criação musical;</p> <p>- Brincadeiras cantadas, parlendas, rimas e jogos musicais;</p> <p>Atividades produtivas: desenho; pintura; colagem; fotografia; leitura de imagem; modelagem; escultura;</p> <p>- Fundamentos das linguagens visuais: linhas, formas, cores, volumes, planos (horizontal e vertical), dimensões (bidimensional e tridimensional);</p> <p>- Exploração de materiais como meio e suporte; procedimentos de utilização e organização de materiais; representação, expressão e apreciação.</p>
<p><b>ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES</b></p>	<p>Conhecimentos sobre o mundo físico e social (ciências da natureza e ciências da sociedade)</p> <p>Conhecimentos matemáticos</p>	<p>- Espaço geométrico e geográfico: orientação e percepção espacial, noções espaciais relativas a situações estáticas ou dinâmicas, noção de proporcionalidade, formas geométricas planas e não planas, representação do espaço, paisagem local e ocupação/uso do espaço nas cidades e no campo.</p> <p>- Tempo físico e cronológico: categorias temporais: ritmos, duração, orientação e medição; relação entre tempo e espaço; noções de simultaneidade, sequência, mudança e permanência; noções de duração e intensidade.</p> <p>- Quantificação: contagem, classificação, seriação, ordenação; medidas, comparação de massa, comprimento e quantidades, avaliação de distâncias; reconhecimento de números cardinais e ordinais, série numérica oral e sistema de numeração escrita; representação de quantidade.</p> <p>- Relações e transformações: regularidades e irregularidades nos fenômenos físicos/naturais e socioculturais; noções de causalidade e transformação, identificação, reconhecimento e compreensão de mudanças nos objetos e fenômenos; transformação dos ingredientes nas práticas culinárias</p>

Fonte: Pasqualini e Martins (2020, p. 439-440)

As autoras explicaram que, para se implementar propostas curriculares, é necessário explicitar os conteúdos curriculares que evidenciem como a criança poderá se relacionar de forma lúdica no contexto educacional, pois não basta apenas afirmar que o trabalho na Educação Infantil será lúdico se o professor não apresentar clareza sobre natureza desse fazer pedagógico.

A importância de considerarmos os elementos da Pedagogia histórico-crítica na formação de professores está atrelada à necessidade de a classe trabalhadora ter acesso aos conteúdos sistematizados, pois dessa forma, ela poderá compreender os mecanismos da sociedade para transformar a realidade. Os conteúdos expostos se constituíram da prática social global e envolvem o domínio da arte, da filosofia e da ciência.

Consideramos que há uma diversidade de conhecimentos científicos produzidos para a educação escolar. No entanto, a pedagogia supracitada pode ser uma luz para orientar os processos formativos, já que ela compreende o ser humano em uma perspectiva histórica e social, além de ver a sociedade em uma perspectiva materialista dialética, uma vez que concebe o desenvolvimento humano sob a ótica da totalidade e denota a importância de os profissionais trabalharem, conscientemente, conteúdo-forma-destinatário.

Entendemos como destinatário todo sujeito humano que está na atividade do processo educativo, mas de acordo com Mello (2007), sobrevivemos na pré-história humana uma vez que as objetivações não alcançam a todos em decorrência das relações e interesses consolidados nas riquezas de saber e poder. Assim, vivemos em uma sociedade estruturada por uma política de direitos que, na prática, não se concretizam. Enquanto a classe média e alta oferece condições diferenciadas a seus filhos, com aulas diferenciadas (judô, natação, balé, música), as crianças das classes populares ficam com o que lhe é cotidiano, ou seja, o que é próprio da realidade que está determinada.

O problema consiste no fato de que a escola pública, destinada, em sua maioria, às classes menos favorecidas, não se torna um espaço de formação que poderia dar condições de produzir a humanidade de maneira democrática, oferecendo as mesmas oportunidades em direitos, desenvolvimento e conhecimento.

A escola pública é o único espaço capaz de oferecer condições adequadas de vida e apropriação das qualidades humanas, principalmente em se tratando da infância. O processo educativo precisa ser intencional, de modo que a criança possa se apropriar da fala, do pensamento, do controle da própria vontade, da imaginação e da função simbólica da consciência (MELLO, 2007; MARTINS, L. M., 2013).

De acordo com Mello (2007, p. 85), “a creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas”, pois a humanização ocorre com o ato educativo, haja vista que todas as relações com o mundo são decorrentes da apropriação cultural, material e intelectual da realidade. Contudo, observamos que, em termos de desenvolvimento humano, a escola contemporânea vem deixando de lado a sua função social e

abraçando políticas que, na verdade, descaracterizam o saber escolar e o empobrece com os argumentos fundamentados no pragmatismo imediatista.

Concebemos a infância como produto da educação do próprio homem, pois “o homem não nasce homem, ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência” (SAVIANI, 2020, p. 248).

Compreendemos a infância como uma etapa que promove formação significativa, na qual a criança desenvolve a personalidade, o conhecimento do mundo físico e social, organiza e estrutura o pensamento mediante as vivências que lhes são disponibilizadas no espaço em que habita e nas relações das quais participa.

O desenvolvimento humano ocorre por meio de etapas: no primeiro ano de vida, com a manipulação de objetos e na primeira infância e idade pré-escolar, pelo jogo de papéis, atividade que se for intencionalmente construída na educação escolar permitirá a apropriação da experiência social, formação de motivos de conduta, os quais favorecerão novos processos psíquicos (MELLO, 2007; PASQUALINI, 2019; SAVIANI, 2020).

Na dinâmica, o papel do professor/educador é fundamental para mediar o conhecimento, já que ele é o par mais desenvolvido e experiente da realidade. A criança, segundo a teoria histórico-cultural, aprende de maneira diferente em cada etapa da infância. Um período de desenvolvimento é gestado enquanto uma atividade ainda está recorrente. A forma como ela se relaciona na sua atividade principal, na cultura, configura a sua formação psíquica, uma vez que ela coordena a atenção, as percepções, os sentimentos, a imaginação e a memória, significando o mundo (MELLO, 2007).

Mello (2020) complementa afirmando que, na formação psíquica, é necessário que o sujeito mergulhe profundamente nas práticas culturais, ou seja, aproprie-se, porque “a própria cultura é via mediadora do desenvolvimento dos seres humanos” (p.74). As funções psíquicas na criança se desenvolvem e se estruturam em um processo de apropriação cultural, que primeiramente ocorre de forma externa, por meio da ação compartilhada por outra pessoa (adulto-criança/criança-criança) e, posteriormente, a criança passa a regular seus comportamentos de forma intrapsíquica, conciliando conscientemente suas ações com a cultura da sociedade em que participa ativamente.

De acordo com Leontiev (2004), as determinações reais do sujeito formam o seu psiquismo e, portanto, o conhecimento, a aprendizagem decorrem de toda atividade mediatizada. De acordo com os psicólogos soviéticos Vigotski e Leontiev, os seres humanos somente se desenvolvem na relação com outros indivíduos dentro da cultura a que pertencem.

Nesse sentido, Mello (2020) corrobora a teoria e explica que as vivências do indivíduo na sociedade são determinantes para o seu desenvolvimento. O fator biológico do indivíduo é importante, mas apresenta limites. Ambos devem ser considerados no processo, embora caminhem paralelamente. Por isso, o conceito de mediação nesta abordagem é de extrema importância para as práticas pedagógicas.

Martins, M. F. (2013) e Mello (2020) nos orientam, sob esta perspectiva, que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorrem por meio da abordagem intencional do professor no processo da atividade de ensinar, uma vez que ele potencializa, em cada faixa etária (considerando as especificidades), o desenvolvimento das funções elementares (linguagem, escrita, matemática, desenho) de modo que o indivíduo avance para o domínio das funções superiores, ou seja, que ele aprimore as linguagens, o raciocínio, a atenção voluntária e a memória lógica, que serão pertinentes para a elaboração e sistematização de conceitos.

O conceito de mediação apresenta uma intrínseca relação com a cultura, uma vez que ela está ligada aos fatores históricos que determinam a existência material dos homens, isto é, representa “três gerações conceituais”: o tempo de vida (humana e social), a natureza social (humanizada) e o “caráter mediatizado da psique humana” (MELLO, 2020, p.75).

Assim, a mediação no trabalho do professor não pode assumir um caráter reducionista e cotidiano, pois:

... a prioridade da escola hoje é o desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais em todos e quaisquer seres humanos, de forma que possam desenvolver o pensamento conceitual sobre a sociedade em que vivem, de modo a transformá-la na direção de se tornar melhor e mais humana. Isso modifica imensamente as práticas pedagógicas, uma vez que não basta às crianças, jovens e adultos apenas ler, escrever, contar e desenhar, mas especialmente, aprender como compreender os conhecimentos que estão ao seu redor, como agir criticamente, de forma a se beneficiarem destes conhecimentos e, finalmente, como controlar suas condutas nas vivências sociais (MELLO, 2020, p. 76)

A função mediadora, segundo a teoria histórico-cultural, permite que ambos se beneficiem na atividade. As crianças desenvolvem a necessidade e, portanto, os motivos para aprender. Então, o professor amplia o rol de conhecimentos instrumentalizando a sua prática pedagógica, a qual ocorre de maneira consciente capaz de modificar e regular o comportamento de ambos (professor e aluno).

Consideramos um ponto importante que foi destacado por Mello (2020):

As mediações, portanto, podem ajudar os indivíduos a se desenvolverem como, também deixá-los permanecer em níveis cômodos de desenvolvimento. **Então não são quaisquer mediações ou mediadores impulsionam o desenvolvimento do psiquismo humano. É preciso para isso um nível de intencionalidade muito aprofundado de atividade mediadora para transformar o desenvolvimento cultural humano.** A atividade mediadora deve modificar-se e aprofundar-se à medida

que os indivíduos criam novas necessidades de aprendizagem para si, e, portanto, de se desenvolverem. Se não há necessidade de mudar, a acomodação é a primeira opção (p. 80, grifo nosso)

Quando pensamos na função mediadora como um instrumento da prática social e meio pedagógico para que as crianças se apropriem da cultura humanizada, defendemos o quanto é importante a figura do professor na educação escolar para mediar os signos, desenvolver as habilidades, as aprendizagens e preparar o terreno para germinar o entendimento sobre os conceitos abstratos.

Para Mello (2020), há cinco elementos principais que precisam ser considerados no trabalho pedagógico: a clareza que o professor apresenta em sua prática, no que tange à concepção de ensino, aprendizagem e perspectiva de desenvolvimento humano que adota; a compreensão de que ambos se relacionam e se beneficiam no processo educativo; os conteúdos escolares de acordo com as especificidades de cada faixa etária; seu domínio e; por último, a busca constante de instrumentos mediadores (esses podem ser recursos humanos e materiais), pois o professor não é o único mediador. Ele é o principal, mas entre ele e a criança há outros mediadores que precisam ser acessíveis no momento da aula.

Saviani (2013) conceitua que o processo de mediação é importante porque a criança, enquanto um corpo, também é um ser situado, ou seja, ela está inserida em condições existenciais do meio social do qual faz parte (geografia, política, economia etc.). Nesse sentido, as práticas formativas da escola precisam considerar toda essa dinâmica para que esse ser em formação se constitua como sujeito social.

O autor afirma que a criança “é um corpo organizado, estruturado; é um corpo vivo, portanto funcionando; é um organismo que reage como uma unidade, coordena suas ações, suas respostas, são globais” (SAVIANI, 2013 p. 243). Por isso, o professor/educador desse organismo humano precisa conhecer bem os processos que o desenvolve e o promove para alcançar os meios vitais, de modo que ele conheça a sua ligação com a natureza e as formas para garantir a própria subsistência (perpetuação da espécie).

À medida que o processo educativo foca apenas nas práticas de cuidado, em uma perspectiva biológica e utilitária, o ensino fica limitado a uma filosofia pragmática e utilitária. Nisso, reside a crítica às pedagogias hegemônicas que a Pedagogia histórico-crítica rebate e se posiciona de forma contrária.

Educar não pode ser dissociado dos aspectos biológicos e do meio social. A educação da infância deve considerar os fatores biológicos, a realidade física e o psicológico (principalmente, a interação emocional entre a criança e o adulto). De acordo com Saviani

(2013), o cuidado das crianças precisa estar voltado para a proteção de sua integridade física (alimentação e higiene). Além disso, ela depende dos aspectos psicológicos para seu desenvolvimento interior, o qual se constitui em sua complexidade por meio das vivências que permitem a incorporação dos elementos assimilados no ambiente (emoções, sentimentos, temperamento).

A criança do Século XXI está determinada pelos fatores específicos da realidade contemporânea e influenciada por ela. Assim, precisamos compreendê-los para promover o sujeito nessas condições, visto que envolvem o meio humano já constituído, os costumes, a moralidade, a religião, a organização político-econômica e a superação de estereótipos das gerações anteriores (decorrentes do processo histórico). O contexto cultural é fundamental para a atividade educativa.

As pedagogias hegemônicas, baseando-se em práticas espontaneístas, apresentam uma visão romantizada sobre o conceito de infância e não podemos deixar que as crianças fiquem à mercê de experiências empíricas, pois elas estão situadas em um contexto determinado que exige compreensão para transformação. O não direcionamento do professor dificulta a sua emancipação enquanto ser humano capaz de modificar a realidade para melhores condições de existência.

A transformação social se torna possível quando o sujeito reage à situação. O ato de reagir implica em três movimentos: aceitar, rejeitar e transformar. A criança é um ser autônomo e livre. Por meio das vivências, desenvolve e estrutura a consciência. A criança que vivencia as relações sociais se envolve pessoalmente, tornando-se capaz de escolher e realizar ações de forma responsável (SAVIANI, 2013).

À medida que desenvolve a sua consciência, a linguagem e o pensamento, a criança ultrapassa os limites da comunicação de modo que a sua percepção de mundo avança os limites das experiências empíricas. O professor que compreende a sua prática e a organiza intencionalmente potencializa a necessidade de conhecimento na criança e a motiva na sua atividade, independentemente da idade com que desempenha a docência.

#### **4.2 Os períodos do desenvolvimento psíquico: uma síntese teórica para contribuir com a formação de professores**

As múltiplas determinações da realidade coadunam para o desenvolvimento infantil, este que ocorre por meio de mudanças qualitativas, ou seja, as experiências do indivíduo na

relação com o mundo combinam processos na atividade que transitam, constituem e aprimoram o psiquismo do indivíduo (PASQUALINI, 2013).

A teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano ensina-nos que não se trata de um processo natural. Não é a natureza que explica as transformações qualitativas no psiquismo humano. E também não é a natureza que delimita os períodos ou estágios do desenvolvimento psíquico (PASQUALINI, 2013, p. 73).

Percebemos o consenso dos estudiosos da Pedagogia histórico-crítica ao trazer como elemento decisivo para o desenvolvimento psíquico infantil a relação criança-sociedade. Por isso, compartilhamos a intenção de que a formação de professores contemple o ensino nessa perspectiva, uma vez que acreditamos na sua potencialidade em promover os seres humanos sob uma ótica de emancipação humana (PASQUALINI, 2013; MELLO, 2020).

Desse modo, fizemos uma síntese do estudo de Pasqualini (2013) para que o educador/professor compreenda como a teoria organiza os períodos da atividade principal da criança em cada fase do desenvolvimento psíquico. Segue o diagrama:

**Figura 1:** Proposta de periodização



Fonte: Pasqualini (2013, p. 77)

A Figura 1 demonstra que o desenvolvimento do psiquismo infantil passa por três épocas: a primeira infância, separadas em dois períodos (primeiro ano e primeira infância); a

infância (idade pré-escolar e idade escolar) e; a adolescência (adolescência inicial e adolescência).

Na metade de cada período, aproximadamente, são gestados os processos que darão encaminhamento à fase de transição — período denominado de crise<sup>8</sup>.

Em cada período, a criança apresenta uma atividade dominante.

A atividade dominante presente em cada período, de acordo com o diagrama, aparece em ordem crescente e sugere o processo de desenvolvimento interno de forma dialética, cujos movimentos qualificam a relação do indivíduo com o mundo. Podemos afirmar que, de 0 a 10 anos (aproximadamente), a relação criança–adulto-social e a relação criança objeto-social aparecem bem definidas. Portanto, a figura do adulto se faz de extrema importância na educação escolar, pois ele medeia o conhecimento para a apropriação cultural dos educandos.

Por isso, compreendemos que não podemos colocar apenas a criança na centralidade do trabalho do professor, mas essa centralidade deve ser pensada na relação estabelecida entre ambos (adulto-criança/professor-aluno), principalmente porque o professor/educador é quem deve desenvolver os motivos na criança para a aprendizagem do conhecimento. Ele se configura como o mediador principal que proporciona mediações (signos, ambientes, linguagem).

Podemos afirmar que a centralidade está na relação de ambos. Tomemos como exemplo os primeiros anos de vida em que o bebê manifesta suas necessidades e o educador precisa satisfazê-las de forma intencional, organizada, mediando o seu contato com a realidade. Como vimos em Leontiev (2004, p. 182), “desde a primeira infância, as relações práticas com os objetos humanos que a rodeiam estão necessariamente inseridas na sua comunicação com os adultos — comunicação evidentemente inicialmente prática”.

De acordo com Pasqualini (2013, p. 79), “a cada nova época, a criança novamente se volta para o mundo das pessoas, mas estabelecendo uma relação qualitativamente superior em função do desenvolvimento da sua atividade e consciência”.

Por isso, o conhecimento sobre os processos da atividade que o sujeito apresenta em cada período do desenvolvimento e os conteúdos a serem trabalhados se tornam componentes necessários para que o professor/educador efetive o trabalho educativo no ambiente escolar.

### **4.3 A didática e a organização do método pedagógico**

---

<sup>8</sup> A denominação indica uma transição, pois é o momento em que o indivíduo ainda se mantém em uma atividade guia, mas com características da próxima. Quando há passagem, ocorre um salto qualitativo no desenvolvimento.

A formação de professores embasada na Pedagogia histórico-crítica considera uma didática que envolve a tríade conteúdo-forma-destinatário, conforme já citado anteriormente, além de abordar uma metodologia que está distante de ser uma estrutura lógico-formal, pois explicita a dinâmica e o movimento nas relações professor e aluno, as contradições e a totalidade. No que tange ao conteúdo e à forma, ambos são indissociáveis no processo de ensino, deve-se levar em consideração o destinatário, ou seja, o indivíduo que se apropriará do conhecimento na respectiva etapa do desenvolvimento.

“A tríade conteúdo-forma-destinatário é determinação essencial para a seleção, organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 111).

O destinatário é o sujeito do processo educativo, o aluno concreto, compreendendo que ele é síntese de múltiplas determinações (o qual agrega uma série de experiências nas suas condições objetivas para além do que é aparente e imediato). Portanto, é aquele que se humanizará por meio dos processos empíricos, condições biológicas, psicológicas e culturais na máxima potencialidade, intelectualizando-se.

O método pedagógico é vivo e expressa a própria prática social, que se constitui de “ponto de partida e de chegada da prática educativa, bem como dos momentos intermediários de problematização dessa prática social”; da instrumentalização — esta entendida como apropriação dos instrumentos teóricos práticos necessários para a transformação da prática social — e da “catarse, correspondendo à efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos da transformação social” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019 p. 112).

Desse modo, compreende-se que a prática social é aquela construída historicamente, denominada de prática social universal (global), a qual é produzida pelo conjunto dos homens. Ela explicita a relação indivíduo singular e homem universal, produtor e produto das relações de trabalho constituídas.

Na didática histórico-crítica, o professor apresenta uma visão sintética da prática social, uma vez que já adquiriu o conhecimento elaborado e é capaz de analisar a realidade além das aparências. O aluno/criança, por sua vez, apresenta uma visão sincrética baseada nas vivências empíricas e imediatas. A mediação que existe nesse processo possibilita a catarse, visto que permite a incorporação do conhecimento, de modo que o indivíduo reelabore sua estrutura de pensamento, formando uma nova consciência.

De acordo com a teoria citada, a tríade conteúdo-forma-destinatário são fulcrais para articular a teoria e a prática pedagógica (MARTINS, L. M., 2013; PASQUALINI, 2019; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Para tanto, é necessário que, no trabalho educativo, os profissionais tenham conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento psíquico para que, ao planejarem o ensino, possam de fato promover aprendizagem, transformando as funções elementares em superiores. Saber a quem se destina o trabalho pedagógico é fundamental, porque:

O trabalho educativo não somente interfere no desenvolvimento, mas é determinante na medida em que lhe confere caminhos e direções. O desenvolvimento, portanto, não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado. Para que haja a aprendizagem e desenvolvimento, há que existir ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade (SACCOMANI; MARSIGLIA, 2016, p. 346).

Em suma, a teoria considera o homem como ser social que produz a humanidade na relação com a natureza pela força do trabalho. As condições objetivas e as relações humanas são determinantes para o desenvolvimento do ser. Se a formação humana ocorre pelo trabalho educativo, entendemos que a educação escolar é o meio de que dispomos para potencializar em todos os indivíduos a humanidade que foi/é produzida historicamente.

Por se constituir desse modo, Saviani (2020) enumera os tipos de saberes que são fundamentais para os profissionais na formação docente: saber atitudinal, que se refere ao domínio dos comportamentos e vivências adequados ao trabalho educativo, incluindo uma postura de respeito em relação ao indivíduo, isto é, disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito e atenção às suas dificuldades; o saber crítico-contextual, que proporciona ao profissional a compreensão da condição sócio-histórico do indivíduo para que, assim, possa desempenhar a sua função com domínio sobre o conhecimento do presente, com base no passado para projetar o futuro – medeie os signos intencionalmente, conforme o modelo de sociedade a se construir; o saber específico que se refere ao campo de conhecimento em que atua, ou seja, a sua especificidade; o saber pedagógico, proveniente das ciências da educação, as quais são sintetizadas nas teorias educacionais e; por último, mas não menos importante, o saber didático curricular, o qual está relacionado às formas de organização da atividade educativa para o indivíduo e envolve o domínio técnico metodológico e a dinâmica com os agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos para alcançar os objetivos.

Enfim, à luz desses pressupostos, pretendemos trazer os elementos formativos que se apresentam na proposta de formação na Educação Infantil do “Movimento pela Base”, pois, em uma sociedade de classes, as condições objetivas desfavorecem o desenvolvimento humano,

visto que ocorrem de forma desigual, ou seja, alcançam apenas uma pequena parcela da população, geralmente as que já têm acesso aos bens culturais.

## V. METODOLOGIA

### 5.1 Princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético

Compreendemos que sociedade é uma estrutura organizada, cujos meios de produção determinam a economia, a política e a vida social. A dinâmica que se forma a partir das relações com o trabalho originam a cultura, fazendo com que ela se torne o patrimônio da humanidade. À medida que os indivíduos se apropriam das objetivações humanas (que vão se constituindo histórica e processualmente) se instrumentalizam, tornando-se capazes de transformar a realidade.

Contudo, os fenômenos problemáticos que surgem na realidade não se manifestam em sua essência. O que emerge inicialmente é a aparência, esta que se constitui de um sinalizador para a investigação e que, ao mesmo tempo em que é ponto de partida, também é ponto de chegada (KOSIK, 1976; OLIVEIRA, 2005; GONÇALVES, 2005; HUNGARO, 2014).

Deste modo, a escolha pelo método materialista-histórico-dialético para a realização desta pesquisa está fundamentada na consciência científica adquirida por meio do estudo da pesquisadora, pois ele apresenta caráter ontológico, epistemológico e filosófico, visto que apreende a historicidade das produções humanas, cuja concepção de mundo, de homem e de conhecimento se estruturam por meio da ação do próprio homem, sob a realidade que é possível de ser transformada (GONÇALVES, 2005).

... o materialismo histórico e dialético mantém a importância do sujeito ativo, como em Hegel, mas também a existência objetiva do objeto. Ou seja, na concepção materialista sujeito e objeto têm existência objetiva e real e, na visão dialética, formam uma unidade de contrários, agindo um sobre o outro. Assim, o sujeito é ativo porque é racional, mas não só. Antes de mais nada o sujeito é sujeito da ação sobre o objeto, uma ação de transformação do objeto. A ação do sujeito transforma o objeto e o próprio sujeito. E essa ação do sujeito é necessariamente situada e datada, é social e histórica (GONÇALVES, 2005, p. 93).

A dialética do método está ancorada na complexidade em compreender o fenômeno na dinâmica singular-particular-universal. Assim, o indivíduo singular é fruto de múltiplas determinações sociais e a relação imediata que ele (sujeito) faz com o objeto de conhecimento é decorrente de sua individualidade. O esforço do pesquisador consiste em captar essa dinâmica, formada pela totalidade e contradição, para reproduzir idealmente, por meio do pensamento, o movimento real do objeto, organizando assim a sua teoria.

As diversas singularidades estão ligadas a uma relação universal, a qual indica uma totalidade. Todavia, esta totalidade não significa abarcar tudo, mas articular as relações entre as partes que compõem o fenômeno e, deste modo, verificar as propriedades inerentes que não

podem ser decompostas e analisá-las conjuntamente, em sua contradição e movimento (ABRANTES, SILVA, MARTINS., 2005; OLIVEIRA, 2005).

Consideramos o trabalho do professor como uma atividade necessária para a produção dos homens, a qual carrega em si inúmeras determinações que foram geradas nas relações construídas pelos homens no processo histórico na sua prática social. Neste sentido, a teoria marxista e o método materialista dialético alicerçam as ideias acerca do objeto a ser investigado, de modo que o fenômeno possa ser compreendido em sua totalidade, contradição e movimento, ou seja, em sua dinâmica, uma vez que a realidade só pode ser entendida na sua processualidade (GONÇALVES, 2005; HUNGARO, 2014).

Deste modo, observamos o trabalho do professor sob a ótica que expressa essa dialética, isto é, quanto maior as objetivações no seu trabalho, mais transcenderá e gerará novas singularidades, pois a “condição existencial humana é a condição das objetivações dos seres humanos” (HUNGARO, 2014, p.42). De acordo com este autor, Marx explica o trabalho como a essência do homem, por isso é a condição para a sua emancipação como ser genérico.

Compreendemos que as objetivações são oriundas do acervo histórico-cultural, ao serem apropriados pelos homens, tornam-se parte de sua natureza humanizada e isso tem relação direta tanto na realização do seu trabalho, em se tratando da sua formação pessoal, quanto na formação dos sujeitos a quem destina o ensino do conhecimento, o qual ocorre na prática da aula (HUNGARO, 2014; ABRANTES, 2018).

Partindo do pressuposto de que não há nada que se passe na consciência que não se tenha passado previamente na própria realidade e considerando as relações de trabalho que possibilitaram o apontamento do problema de pesquisa, buscamos conhecer e analisar como a proposta do Movimento pela Base orientará o trabalho pedagógico da Educação Infantil, visto que os parceiros pelo movimento direcionam o trabalho pedagógico para o sistema educacional do país, tanto para as escolas públicas quanto para as particulares que detém melhores condições econômicas.

A concepção de aula na Pedagogia histórico-crítica carrega em si a necessidade da atividade de ensino dos conteúdos (conhecimentos científicos) produzidos pela humanidade na educação escolar, considerando as lutas de classes, as desigualdades, entre outros aspectos vinculados à prática social (de uma forma genérica):

...a Pedagogia histórico-crítica não segue o fluxo das correntes filosóficas e pedagógicas hegemônicas do período da decadência ideológica do pensamento moderno, tais como o positivismo, o neopositivismo, o pragmatismo, o conhecimento tácito, o construtivismo, o pós-modernismo, entre outras. O processo de transmissão-assimilação do saber por meio do trabalho educativo escolar não deve nem pode

fragmentar a dimensão ontológica da dimensão epistemológica, separando ciência e visão de mundo (LAVOURA; MARTINS, 2017, pág. 535).

Conforme o excerto, corroboramos que a Pedagogia histórico-crítica se posiciona contrariamente às pedagogias hegemônicas que foram amplamente difundidas na sociedade, visto que elas acabaram relativizando o conhecimento científico dos conteúdos escolares, dando abertura à valorização da prática imediata, cotidiana e aos saberes populares, fator que rompe o princípio totalizante das produções humanas em sua forma mais elaborada e desenvolvida no contexto escolar (GONÇALVES, 2005; LAVOURA; MARTINS, 2017).

À luz da teoria marxista, visualizamos que a aula é mais do que um momento em que há ensino e aprendizagem. Ela envolve a dinâmica social da mercadoria do trabalho não-material e, portanto, gera um produto do “vir a ser” humano, que nas condições sociais objetivas realizará ou não uma prática transformadora (SAVIANI, 2012b).

De acordo com Gil (2008), a dinâmica expressada no materialismo histórico-dialético inclui a estrutura econômica e o modo de produzir a vida social como fatores que formam a consciência do homem e a sua subjetividade. Nesse sentido, consideramos a dimensão histórica dos processos sociais e um conjunto de procedimentos para alcançarmos a finalidade do objeto pretendido.

Para tanto, mostraremos, na sequência, os elementos que caracterizaram essa pesquisa, bem como os caminhos percorridos.

## **5.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa**

Pretendemos realizar uma pesquisa do tipo documental com fundamentação no materialismo histórico-dialético para respondermos à pergunta de pesquisa apresentada na introdução deste trabalho, a qual se apresenta da seguinte forma: Como podemos entender a proposta do Movimento pela Base para a formação de professores da Educação Infantil à luz da pedagogia histórico-crítica?

De acordo com Gil (2008, p. 51), “a diferença existente entre este tipo de pesquisa e a pesquisa bibliográfica está na natureza das fontes, uma vez que a primeira não recebeu um tratamento analítico”.

Nesse sentido, podemos utilizar materiais disponíveis em *sites*/plataformas da internet, os quais são de domínio público para as reflexões acerca da teoria de análise.

Embora saibamos que o levantamento das produções acadêmicas é um determinante inicial da pesquisa, apresentamos detalhadamente os trabalhos encontrados, os quais foram utilizados para subsidiar as discussões acerca do objeto em tese.

### **5.2.1 Levantamento das produções acadêmicas**

O levantamento das produções acadêmicas fora realizado no Portal de Periódicos da CAPES, o qual disponibiliza um dos maiores acervos científicos do país, além de outros conteúdos internacionais, em sua forma virtual. Essa base de dados possui periódicos com texto completo, referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência<sup>9</sup>.

Consultamos, ainda, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT)<sup>10</sup>, que reúne os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Os dados atualizados em 2022 indicaram que estão disponíveis 129 instituições, 567.147 dissertações, 214.395 teses, totalizando 781.541 documentos, o que demonstrou um aumento de materiais desde o início dessa pesquisa. No processo de busca, o sistema permitiu o refinamento dos materiais pelos filtros: instituições, repositórios, programas, autor, orientador, tipo de documento, assunto e área de conhecimento e período, o que facilitou à pesquisadora identificar com facilidade os temas relacionados ao objeto de pesquisa a ser investigado.

### **5.2.2 Período:**

O período considerado para consulta foi de 2018 a 2021, ou seja, os últimos quatro anos de produções, tendo em vista que a implementação da BNCC ocorreu em 2018 e as problematizações acerca do trabalho pedagógico no ambiente escolar começaram a emergir nesse contexto.

### **5.2.3 Termos de busca:**

---

<sup>9</sup> <https://periodicos.capes.gov.br>

<sup>10</sup> <https://bdttd.ibict.br>

Os termos utilizados para a busca foram: Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Educação Infantil; Formação de Professores e; Pedagogia Histórico-Crítica.

Dos resultados obtidos, descritos na seção introdutória deste trabalho, verificamos um a um pelo título e resumo. Mantivemos as produções que se referiam ao objeto de estudo desta pesquisa e os dispostos em contrário foram excluídos.

#### 5.2.4 Seleção nos periódicos da CAPES:

**Quadro 3:** Seleção dos periódicos da CAPES

TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	ANO
A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira	CAETANO, M. R.	Contrapontos: Revista de educação da Universidade do Vale do Itajaí	2019
A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a Educação Física.	SOUZA, A. L. de; DOS SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A.; SOUZA, A. L. de; TAVARES, O.	Motrivivência	2019
A Influência Neoliberal Nas Políticas Educacionais Brasileiras: Um Olhar Sobre a BNCC.	VASCONCELOS, C. de M.; MAGALHÃES, C. H. F; MARTINELLI, T. A. P.	ECCOS	2021
Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que base?	CAETANO, M. R.	Educação em Revista,	2020
As Estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização.	FERREIRA, F. da S.; SANTOS, F. A. dos.	Doxa: Revista Brasileira de Psicologia da Educação	2020
Educação infantil: da constituição de 1988 a BNCC, avanços e entraves!	SILVA, J. R. da.	Revista da Educação	2020
Formação e ação docente na perspectiva sócio-histórica: um olhar para humanização dos sujeitos na educação.	ALMEIDA, J. D. F. de; BARROS, M. S. F.; RABAL, T. S.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2019
Neoliberalismo em Questão: influências no campo educacional brasileiro e na produção do conhecimento	TESSARO, N. da S.; COSTA, M.L.F.; SOUZA, V. de F. M. de.	ECCOS	2021
Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do Movimento Todos Pela Base Nacional Comum.	COSTOLA, A.; BORGHI, R. F.	Revista on-line de Política e Gestão Educacional,	2018
Políticas educacionais neoconservadoras e suas implicações para as propostas curriculares da educação infantil.	DIAS, A. A.; SOARES, F. A. P.; OLIVEIRA, I. D. de.	Zero a seis, Especial: O que estamos fazendo da infância? Reconfigurações das políticas públicas diante do neoliberalismo ultraconservador	2021
Produções Curriculares E Educação Infantil – Apostas Ou Garantias?	FRANGELLA, R. de C. P.; CAMÕES, M. C. de L. S. DRUMMOND, R. de C. R	ECCOS	2021

Fonte: Elaboração própria (2021)

### 5.2.5 - Seleção da BDTD – IBICT

**Quadro 4:** Seleção da BDTD

TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO
A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC	FARIAS, M. C. D. R. de.	Dissertação de Mestrado	2020
A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base nacional Comum.	PIRES, M. D. de M	Dissertação de Mestrado	2020
Análise discursiva sobre a Base nacional Comum Curricular.	FONSECA, D. J. R.	Dissertação de Mestrado	2018
Base comum curricular como política de regulação do currículo da dimensão global ao local: o que pensam os professores?	COSTA, V. do S. S.	Tese Doutorado em Educação	2018
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação inicial de professores: análise do curso de pedagogia do CCHSA/UEPB a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball.	RODRIGUES, A. M. A.	Dissertação de Mestrado em Educação	2020
Base nacional Comum Curricular e docência: discursos e significações.	ROCHA, N. F. E.	Tese de Doutorado em Educação.	2019
Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos.	SOUZA, D. L. de.	Dissertação de Mestrado em Educação	2018
Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política.	SILVA, V. S.	Dissertação de Mestrado	2018
Base Nacional Comum para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados.	FERREIRA, M. A. B.	Dissertação de Mestrado	2019
Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil	GHIDINI, N. de A.	Dissertação de Mestrado em Educação	2020
Implementação Curricular Na Educação Infantil No Contexto Da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Perspectivas de coordenadoras da rede municipal de ensino de Fortaleza.	SALOMAO, D. A.	Dissertação de Mestrado em Educação	2021
Processos formativos para além da BNCC: um estudo sobre as contribuições na prática pedagógica dos professores	SANTOS, L. de L. dos.	Doutorado em Educação	2020
Voices que constituem o discurso da igualdade educacional na Base nacional Comum Curricular.	SANTOS, G. dos.	Dissertação de Mestrado em Educação	2019

Fonte: Elaboração própria (2021)

### 5.3 Coleta de dados

Em detrimento da pandemia da Covid-19 em que os espaços públicos foram fechados e uma nova dinâmica de trabalho à distância se estruturava para darmos continuidade às demandas da vida social, optamos por fazer a coleta de dados de maneira indireta — o que é próprio da pesquisa documental — com os documentos disponibilizados nas páginas do Movimento pela Base, pois elas incluíam materiais de formação para os professores, guia de

implementação da BNCC, registros estatísticos, vídeos e cursos para assegurar a implementação da BNCC no contexto educacional (GIL, 2008).

Escolhemos fazer o levantamento dos dados no *site* do MPB<sup>11</sup> e, por uma questão de delimitação de campo e do objeto da pesquisa, escolhemos verificar os parceiros que compunham o movimento pertencentes à iniciativa privada, excluindo-se, nessa ocasião, os das organizações da sociedade civil.

Os *sites* visitados foram: Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), Fundação Itaú/Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, Instituto Natura e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, sendo esta última a que trazia mais dados em termos de orientações para a educação da infância.

### **5.3.1 - Período analisado**

O período analisado na coleta de dados foi durante o ano de 2020 até o mês de abril de 2022, visto que os *sites* são abastecidos de materiais com frequência, o que inviabilizava uma atualização constante por parte da pesquisadora, pois temos um prazo para o término da pesquisa.

### **5.3.2 - A seleção de materiais**

De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental apresenta três etapas: a pré-análise, que se trata do primeiro contato e a organização dos dados; a exploração do material, que faz a seleção dos dados e; o tratamento dos dados.

A pré-análise teve início no *site* criado pelo movimento. Na página principal, apareceram o ícone “Início”, que apresentava mais de 200 materiais e ferramentas organizados por tipo, conteúdos e formatos. Nesse momento, exploramos os conteúdos a fim de visualizarmos os aspectos que pudessem responder à questão do trabalho.

Na opção “Para implementar em Educação Infantil e Ensino Fundamental”, com o filtro “professores”, apareceram 57 resultados, tratando de estudos e pesquisas, documentos da Fundação Lemann, da Escola de educadores, Radar Primeira Infância, MEC, Avante, Instituto Avisa lá, entre outros. Ressaltamos que o direcionamento para essas páginas esteve fora do alcance da pesquisa em virtude do tempo.

---

<sup>11</sup> <https://movimentopelabase.org.br/>

Todavia, seguem os *sites* que foram analisados com seus respectivos endereços eletrônicos:

**Quadro 5:** Endereços das páginas da internet

<b>PARCEIROS</b>	<b>PÁGINA DA INTERNET</b>
Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE)	<a href="https://abave.org.br/">https://abave.org.br/</a>
Fundação Itaú / Itaú Social	<a href="https://www.itausocial.org.br/">https://www.itausocial.org.br/</a>
Fundação Lemann	<a href="https://fundacaolemann.org.br/">https://fundacaolemann.org.br/</a>
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	<a href="https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/">https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/</a>
Fundação Roberto Marinho	<a href="https://www.frm.org.br/">https://www.frm.org.br/</a>
Instituto Ayrton Senna	<a href="https://institutoayrtonsenna.org.br">https://institutoayrtonsenna.org.br</a>
Instituto Inspirare (Grupo de Institutos, fundações e empresas — GIFE)	<a href="https://www.gife.org.br">https://www.gife.org.br</a>
Instituto Natura	<a href="https://www.natura.com.br/">https://www.natura.com.br/</a>
Instituto Unibanco	<a href="https://institutounibanco.org.br">https://institutounibanco.org.br</a>
Movimento pela base	<a href="https://observatorio.movimentopelabase.org.br/">https://observatorio.movimentopelabase.org.br/</a>

Fonte: Elaboração própria (2021)

Os arquivos selecionados para análise estiveram consonantes ao objeto de estudo desta pesquisa, o qual faz menção aos materiais, artigos, cursos disponíveis nas plataformas e *sites* dos apoiadores do MPB para a utilização na formação realizada no contexto de implementação da BNCC.

O treinamento realizado na plataforma do Itaú Social foi na modalidade on-line, de caráter auto formativo, com carga horária de 20 horas, mediante a inscrição da pesquisadora. Abordou o seguinte conteúdo programático: o olhar da criança; olhares para a infância, interações e brincadeiras: experiências estruturantes para o desenvolvimento infantil; os campos de experiência na BNCC; a prática pedagógica que privilegia a criança; o papel e o protagonismo de quem educa; a importância da escuta sensível nas relações e; a intencionalidade de quem educa na gestão de tempos e espaços.

### **5.3 Aspectos éticos**

Conforme previsto no Art. 1º da Resolução CNS nº 510/2016 (BRASIL, 2016), a qual trata sobre a pesquisa em ciências humanas e sociais, parágrafo único, itens II e III, este estudo não precisou passar pelo Comitê de ética desta universidade, uma vez que os dados obtidos para análise eram pertencentes a informações de acesso público. Todas as imagens e os conteúdos utilizados tiveram a identificação da fonte, a fim de que os direitos autorais fossem preservados.

### **5.4 Organização dos dados**

Para cada *site*/plataforma pesquisados foram criadas pastas para o armazenamento dos arquivos selecionados para registro e descrição. As páginas foram printadas e montadas em arquivo formato PDF para que pudesse ser analisada mais detalhadamente. Quando os *sites* disponibilizavam serviços por meio de buscas temáticas, os critérios utilizados para os termos eram as palavras-chave: Educação Infantil e formação de professores.

Os arquivos e documentos que não se referiam aos termos da busca foram excluídos por não serem necessários nesta investigação.

**Quadro 6:** Arquivos encontrados e selecionados

SITES/PLATAFORMAS	ARQUIVOS ENCONTRADOS	
Observatório Movimento pela Base	Campos de experiências — PDF interativo.	
	Curadoria de obras para ajudar professores e gestores a planejar e refletir sobre a prática.	
	Guia de regulamentações: referências para os sistemas de ensino quanto ao monitoramento e avaliação da implementação dos novos currículos.	
	Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo).	
Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE)	Desenvolvimento de uma proposta de avaliação das aprendizagens na Educação Infantil mediada por plataforma digital (REIS, Juliana Pagliareli dos; PEREIRA, Julia Scalco);	
	Instrumento das Aprendizagens na Primeira Infância (INAPI): uma proposta coerente com os princípios de qualidade da Educação Infantil brasileira (SILVA, Camila Martins de Souza; CATELLAN, Thais Isabely; REZENDE, Alessandra Luzia de; MARTINS, Gabriela Dal Forno);	
	Monitoramento do acesso à creche em municípios do Brasil: possibilidades a partir de variáveis sintomáticas (COUTO, André Augusto).	
Fundação Itaú / Itaú Social Formação realizada pela pesquisadora na plataforma	Experiência e protagonismo: a BNCC na Educação Infantil	PDF — Olhares para a infância
		PDF — A criança aprende por meio de experiências
		Artigo: A didática dos campos de experiência
		BNCC na educação infantil – orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas.
		PDF — Direitos de Aprendizagem
Fundação Lemann	Guia de implementação dos currículos alinhados à BNCC para educação infantil e ensino fundamental.	
Fundação Roberto Marinho	Nada específico para Educação Infantil	
Instituto Ayrton Senna	Nada específico para Educação Infantil	
Instituto Unibanco	Nenhum arquivo selecionado.	
Instituto Inspirare	Nada específico para a Educação Infantil	
Instituto Natura	Nova Escola – material educacional – caderno do professor “Educação Infantil: Bebês”.	
	Nova Escola – material educacional – caderno do professor “Educação Infantil: crianças bem pequenas”.	
	Nova Escola – material educacional – caderno do professor “Educação Infantil: crianças pequenas”	
	Formação realizada na plataforma “O protagonismo infantil” – enquête	
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Artigo 31 da convenção dos direitos da criança	
	BNCC na educação infantil – orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas	
	Artigo: Por que brincar é igual aprender (HIRSH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta Michnick).	
	Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil	

	Prêmio Educação Infantil: análise de práticas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular.
--	---

Fonte: Elaboração própria (2021)

## **5.5 Análise dos resultados**

No processo de análise, destacamos os elementos centrais das orientações apresentadas nos materiais disponibilizados na plataforma dos apoiadores empresariais ligados ao MPB, descrevemos a dinâmica organizada por eles para disseminar os conteúdos e dialogamos com os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica, trazendo os aspectos em que ela se distancia desta vertente educacional.

## VI - RESULTADOS

### 6.1 O “Movimento pela Base”

O Movimento pela Base se apresenta como um grupo não governamental e apartidário que, desde 2013, subsidia a construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular. No Movimento, há participação de pessoas, instituições e organizações não governamentais, cujo discurso menciona o objetivo em promover uma educação pública de qualidade em âmbito nacional (MPB, 2021).

Conforme observamos no *site*, o MPB é composto por 14 organizações: Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), Cenpec (Organização da Sociedade Civil), Comunidade Educativa Cedac (Organização Da Sociedade Civil), Fundação Lemann, Conselho Nacional Dos Secretários De Educação (CONSED), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare (GIFE), Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Todos Pela Educação (organização da sociedade civil) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).<sup>12</sup>

De acordo com as informações da própria página do MPB, a finalidade da sua criação é garantir que os direitos educacionais preconizados pela BNCC estejam disponíveis a todos os sujeitos que frequentam a educação básica nas redes e escolas públicas. Os apoiadores do movimento visam contribuir com as políticas e programas curriculares e de formação de professores, assim como com a elaboração de materiais didáticos e avaliações do sistema educacional.

Os membros que o representam pertencem a grupos de iniciativa privada, de instituições bancárias ou empresariais, sendo eles: Ana Inoue – Consultora do Itaú Educação e Trabalho; Anna Penido – Diretora – executora do Inspirare; Claudia Costin – Diretora do CEIPE/FGV; Denis Mizne – Diretor-executor da Fundação Lemann; Mariza Abreu – Consultora Legislativa da área da Educação; Miguel Thompson – Diretor Acadêmico da Fundação Santillana; Pilar Lacerda – Diretora da Fundación SM; Ricardo Henriques – Superintendente Executivo do Instituto Unibanco.

Além do grupo instituído para a elaboração da BNCC, apresentamos o perfil dos parceiros institucionais que financiam o movimento, conforme visualizamos na plataforma.

---

<sup>12</sup> Também visto nas pesquisas de Rodrigues (2020), Silva (2018), Rocha (2019), Pereira (2019) e Pires (2020).

**Quadro 7:** Parceiros Institucionais – Movimento pela Base

<b>PARCEIROS INSTITUCIONAIS</b>	<b>PERFIL</b>
ABAVE	Espaço Plural e democrático para intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.
CENPEC	Organização sem fins lucrativos que tem como objetivo as ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e a participação no aprimoramento da política social
Centro Lemann de Liderança para equidade na Educação	Organização idealizada pela Fundação Lemann que tem como missão promover aprendizagem com equidade na educação básica, por meio da formação de lideranças educacionais e do fomento à pesquisa aplicada.
CIEB	Organização dedicada a promover a cultura de inovação na educação pública brasileira.
Comunidade Educativa CEDAC	Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade
CONSED	O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as secretarias de educação dos Estados e do Distrito Federal.
FGV – CEIPE	O Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais é um <i>think-and-do tank</i> (laboratório de ideias) que tem a missão de melhorar a gestão da política educacional para que o Brasil tenha uma educação básica equitativa, inovadora e de qualidade.
Fundação Lemann	Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação, realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicar-se a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da Educação Infantil e programas de atenção às famílias.
Fundação Roberto Marinho	Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.
Iede	Centro de pesquisa em educação dedicado a utilizar dados e evidências para transformar a educação.
Instituto Alana	Organização de impacto socioambiental que promove o direito e o desenvolvimento integral da criança e fomenta novas formas de bem viver.
Instituto Avisa Lá	Organização da sociedade civil sem fins lucrativos que tem como missão melhorar a qualidade da educação pública por meio do fortalecimento técnico dos profissionais de educação.
Instituto Ayrton Senna	Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.
Instituto Iungo	Instituto que apoia o desenvolvimento integral dos estudantes e a elaboração dos projetos de vida com iniciativas que buscam apoiar e valorizar professores e gestores escolares.
Instituto Natura	Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.
Instituto Reúna	Organização sem fins lucrativos dedicada a colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular.
Instituto Rodrigo Mendes	Organização sem fins lucrativos que tem como missão colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha uma educação de qualidade na escola comum.
Instituto Singularidades	Instituição de Ensino Superior, sem fins lucrativos, focada na formação de professores e profissionais de educação.
Instituto Sonho Grande	Organização sem fins lucrativos que trabalha em colaboração com estados e terceiro setor para a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas.
Instituto Unibanco	Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio.

Itaú Educação e Trabalho	Por meio de apoio e do incentivo à implementação de políticas públicas, o Itaú Educação e Trabalho busca a melhoria da qualidade da educação sobretudo na formação para o mundo do trabalho.
Itaú Social	Desenvolve diversos programas comprometidos com a melhoria da educação pública brasileira.
LEPES/USP	Laboratório que desenvolve pesquisas e faz avaliações de impacto de políticas sociais e programas específicos das áreas de desenvolvimento infantil, desenvolvimento socioemocional, gestão escolar e violência e criminalidade.
Movimento Colabora	Colabora com o fortalecimento da governança e pela expansão das ações cooperativas entre os entes federados em políticas públicas de educação.
Oi Futuro	Instituto de inovação e criatividade da Oi para impacto social, que atua para a criação de novos futuros com mais diversidade e inclusão.
Todos pela Educação	Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que, até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.
Uncme	A União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação foi criada em 1992 e defende a concepção de Conselhos de Educação como órgãos de Estado, de participação, representatividade e controle social.
Undime	A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.
Uncme	A União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, que se pauta nos princípios da universalização do direito à educação, da gestão democrática da política educacional e da inclusão social.
Vozes da Educação	Consultoria de inteligência emocional, formada por profissionais que acreditam no potencial transformador do chão da escola.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos de MPB (2021)

No sistema de informação, estava disponibilizado um documento denominado “Documento Conceito”, que tratava em profundidade as ideias e os princípios defendidos pelo movimento pela BNCC. Esse documento justificava a criação desse movimento e a necessidade da construção dessa normativa, motivo pelo qual o grupo apoiara a causa. *A priori*, justificou-se que todo indivíduo tem o direito à trajetória escolar em idade própria, à frequência e à permanência, bem como ter acesso à aprendizagem, ao desenvolvimento socioemocional e ao engajamento na sociedade da qual faz parte, tanto em relação ao conhecimento quanto ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, argumentou-se sobre as dificuldades que a escola pública apresentava para assegurar esse direito aos estudantes, haja vista que existem problemas de infraestrutura, de ordem pessoal e pedagógica que envolvem a dinâmica na realidade educativa. Da mesma forma, justifica-se que as dificuldades da rotina escolar também se referiam às constantes ausências de professores, fosse pela insatisfação de salário ou desprestígio na carreira, formação inadequada dos profissionais e/ou a insuficiente formação dos gestores para a função que desempenham na escola.

Dentre esses apontamentos, o documento esclarecia que o Projeto Político Pedagógico das escolas — os quais trazem as especificidades locais ou regionais — não eram revisitados constantemente para discutir projetos e o currículo, e esse problema se configura pela dificuldade da gestão na organização do ensino frente às demandas que lhes são colocadas diariamente.

Desse modo, o grupo de apoiadores se fortaleceu para organizar a BNCC, a qual já havia sido pensada desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que cita no artigo 210:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais ou como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), que em seu artigo 26 explicita que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (MPB, 2021, *on-line*).

Assim, os fundamentos do MPB se basearam na premissa de que a falta de uma BNCC traria sérias consequências ao país pelas desigualdades educacionais que se intensificavam de uma região para outra. Os apoiadores explicitaram a importância da BNCC para organizar os materiais didáticos e a formação inicial e continuada de professores. Enfatizaram, no discurso, que acreditavam na educação, pois ela exerce condição *sine qua non* para o desenvolvimento do país, além de ser um direito de todo ser humano.

Argumentaram, ainda, a necessidade de garantir o apoio, por meio da parceria de agentes públicos e privados, para que sua implementação ocorresse por meio de uma política de estado. O grupo argumentou que a Base não intenta ser currículo e que ela objetiva as aprendizagens que cada etapa da Educação Básica precisava garantir, haja vista que o sistema educacional brasileiro vinha formando pessoas com limitações de aprendizagem.

A finalidade da Base Nacional Comum Curricular era criar:

uma linguagem de expressão dos fatos pedagógicos que precisa ser também parte inegociável do currículo dos cursos de formação inicial e continuada dos professores de educação básica, da preparação de estratégias pedagógicas, de materiais de apoio ao ensino, da organização de atividades didáticas, livros e até da organização de sítios na Internet, onde o desenvolvimento de tecnologias de ensino possa ser compartilhado (MPB, 2021, *on-line*).

Nas informações disponibilizadas no *site* do Movimento pela Base, na aba sobre a implementação da BNCC, apareceram indicações para formação pedagógica, estudos e pesquisas nacionais e internacionais, além de trilhas formativas.

No entanto, quando selecionamos os campos para consulta dos cursos on-line, documentos, planos de aula e plataformas nenhum resultado foi encontrado. Os campos e as

palavras utilizadas foram, respectivamente: etapa de ensino - “Educação Infantil”; tipos de conteúdo - “Referências internacionais”; público - “alunos” e; formato - “todos”.

Insistimos e mantivemos no campo “etapa” o termo “Educação Infantil”; nos outros campos, colocamos o item “Todos”. Resultaram 34 orientações, sendo 14 para a Educação Infantil: “Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil”; “Educação Infantil: análise dos especialistas do Movimento”; “Bases Curriculares da Educação Infantil”; “Critérios de Formação Continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC”; “*Key shifts* na Educação Infantil”; “Programa Educação Infantil: cuidados, saúde e bem-estar”; “Programa Educação Infantil: brincar, pensar, expressar-se”; “Plano de aula Nova escola”; “Percurso Formativo Educação Infantil do Instituto Reúna”; “BNCC na Educação Infantil”; “BNCC na creche: bebês em foco”; “Os campos de experiência na BNCC da Educação Infantil”; “Os campos de experiência na BNCC da Educação Infantil – PDF interativo”; “Os campos de experiência na Educação Infantil - completo”.

As formações citadas conduziram a pesquisadora aos *sites* dos apoiadores institucionais do movimento, incluindo o Polo Itaú Social, Instituto Reúna, Instituto singularidades, Revista Nova Escola e BNCC na Prática, da Fundação Roberto Marinho. As plataformas eram de fácil acesso, as quais indicavam como subsídios materiais para a formação de professores, principalmente no contexto da pandemia. O campo “Trilhas” direcionava aos assuntos elencados anteriormente.

Em outro campo do *site*, no qual se situava o item BNCC, havia o marco da construção, descrevendo toda a trajetória, disponibilizando as primeiras versões e as informações sobre a homologação e o processo de implementação nas secretarias dos Estados. O campo “Observatório” explicitava o movimento que a BNCC vinha fazendo nos estados e municípios, demonstrando a situação, passo a passo, da elaboração dos currículos, bem como o monitoramento das ações, discussões e finalizações.

Os dados da plataforma indicaram, na ocasião da consulta, que 97% das redes municipais tinham os currículos alinhados à BNCC. Contudo, não havia no sistema qualquer detalhamento das reuniões ou registros municipais realizados e conduzidos para esse fim.

**Figura 2:** Monitoramento do MPB da elaboração dos currículos

Fonte: **MPB (2021)**

Para atender ao objeto deste estudo, dentre as 14 organizações, foram selecionadas nove delas, pois estamos considerando apenas as que representam o grupo MPB, pertencentes ao setor privado. No entanto, antes de explorarmos as páginas destacadas em negrito, adentramos ao primeiro deles, que é do próprio movimento, ou seja, o denominado Observatório do MPB<sup>13</sup>.

O observatório do MPB apresentou a história do movimento, assim como os interesses em subsidiar a implementação da Base a fim de equiparar as desigualdades no campo educacional do país, além dos dados referentes às ações realizadas para possibilitar a apropriação dos profissionais em relação à exequibilidade da nova normativa.

Para cada tema ou assunto, por exemplo, práticas pedagógicas, avaliação educacional, monitoramento de implementação, currículos regionais e municipais e orientações didáticas, o sistema sugeria as plataformas a serem visitadas.

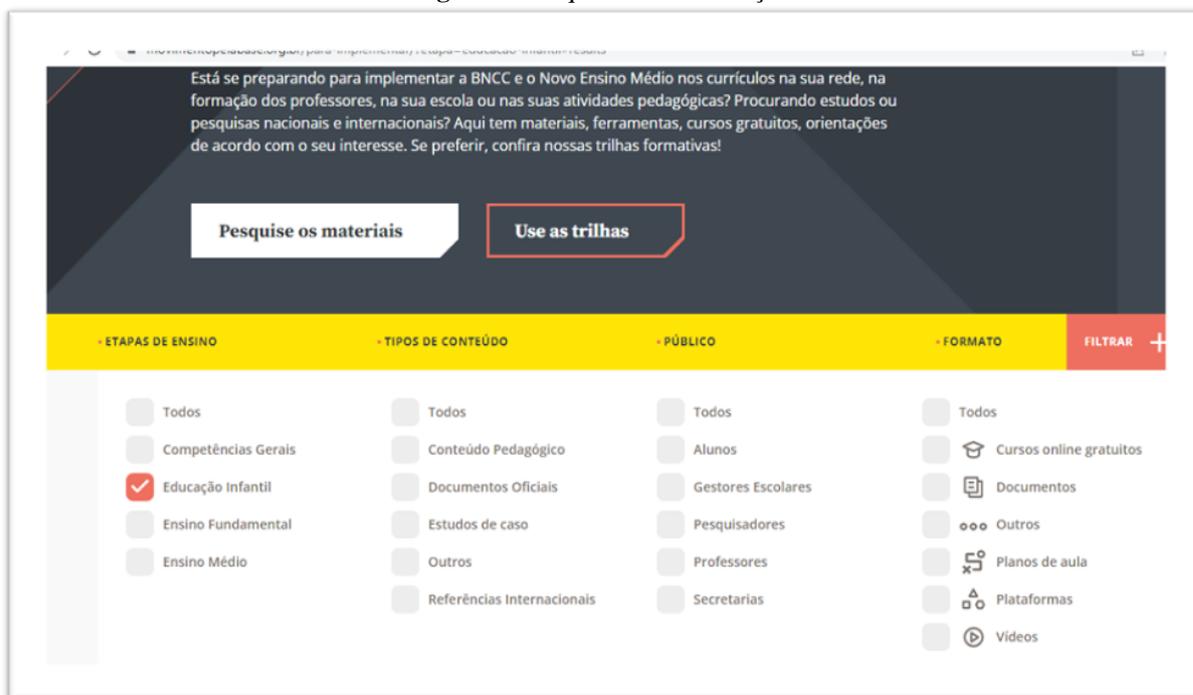
Encontramos uma extensa produção de materiais, os quais eram divulgados também pelos parceiros de maior alcance e que vinham monopolizando o setor público há anos, como a Fundação Lemann (Nova Escola) e os próprios meios públicos, como o MEC e a UNDIME.

No campo da Educação Infantil, emergiram 107 trilhas formativas, as quais indicavam o conhecimento em relação à proposta para a Educação Infantil. Eram explicados os campos de

<sup>13</sup> www.observatorio.movimentopelabase.org.br

experiência e as ações necessárias para utilizá-los, assim como documentos para aprofundamento do professor.

**Figura 3:** Pesquisa sobre formações



Fonte: MPB (2021)

Os arquivos formativos apresentados nas trilhas traziam informações gerais que já estavam contempladas no documento, como os direitos de aprendizagens, as faixas etárias e os objetivos a serem alcançados. Eram textos interativos para facilitar a visualização do professor aprendiz. O primeiro texto separado para a observação se referia aos campos de experiência, os quais indicavam os assuntos, que serão descritos no quadro a seguir.

**Figura 4:** Capa– Campos de experiências – PDF Interativo



Fonte: MPB (2021)

**Quadro 8:** Aspectos abordados sobre os campos de experiências propostos pela BNCC

PRINCIPAIS ABORDAGENS PARA O TRABALHO NAS ESCOLAS		
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS – PDF interativo 2		
PERFIL	ORGANIZAÇÃO	ESCUUTA-AATIVA
O documento reconhecia as crianças como parte de um contexto sócio-histórico, as quais devem ser inseridas nas práticas culturais; porém, destaca que as	Elaborar a rotina de trabalho com base no que está proposto no currículo escolar; no entanto, o professor precisa planejar atividades <b>conforme as ideias das</b>	A finalidade da escuta ativa (neste caso, apenas para perceber elementos de interesse das crianças).

práticas pedagógicas devem ser centradas nos interesses da criança.	<b>crianças e /ou do grupo</b> (parece haver uma contradição).	
<b>O TRABALHO NA ESCOLA</b>	<b>MEDIAÇÃO</b>	<b>OBJETIVO</b>
Acolhimento e despedida; Atividades de livre escolha; Momentos de grande grupo; Momento de pequenos grupos; Momento na área externa; Rotinas de cuidado, higiene e alimentação; Diferentes contextos de aprendizagem, como atividades dirigidas pelo professor, festividades e encontros, com as famílias, rodas de conversa e hora da história. “Essas atividades não devem ser concentradas em aulas específicas, nem realizadas com hora-marcada” (CAMPOS DE EXPERIÊNCIA – PDF INTERATIVO 2, p.12)	Imersão das crianças em vivências que promovam aprendizagem e desenvolvimento, por meio das <b>interações e brincadeiras</b> .	Garantir que as crianças explorem as propostas; Abandonar ideias estereotipadas de que a infância é passiva e dependente; “frágil e incompetente”. Os campos de experiências devem ser pensados de forma integrada com atividades <b>significativas</b> .

Fonte: Elaboração própria com base em “Campos de Experiências” (MPB, 2021)

O material abordou o conceito de mediação do professor da Educação Infantil **a partir da teoria educacional que ampara os fundamentos da BNCC** e o destacou em cada campo de experiência<sup>14</sup>, que está configurado da seguinte forma:

**Quadro 9:** Reprodução: A mediação do professor (EO) – Campos de experiências

<b>O EU, O OUTRO E O NÓS:</b>
<p>Criar situações em que as crianças possam expressar afetos, desejos e saberes e aprendam a ouvir o outro, conversar, argumentar, fazer planos, enfrentar conflitos, participar de atividades em grupo e criar amizades;</p> <p>Apoiar as crianças no desenvolvimento de uma identidade pessoal, um sentimento de autoestima, autonomia, confiança em suas possibilidades e de pertencimento a determinados grupos: étnico-racial, religioso, regional.</p> <p>Fortalecer vínculos afetivos de todas as crianças com suas famílias e ajudá-las a captar as possibilidades trazidas por diferentes tradições culturais para a compreensão do mundo e de si mesmas;</p> <p>Incentivar as crianças a refletir sobre a forma injusta como os preconceitos étnico-raciais e outros foram construídos e se manifestam, e a construir atitudes de respeito, não discriminação e solidariedade.</p> <p>Construir com as crianças, o entendimento da importância de cuidar da sua saúde e bem-estar, no decorrer das ações cotidianas;</p> <p>Criar com as crianças hábitos ligados à limpeza e preservação do ambiente, à coleta do lixo produzido nas atividades, à reciclagem.</p>

Fonte: MPB (2021, p. 21)

<sup>14</sup> Os quadros foram reproduzidos com as mesmas palavras do arquivo, foram transpostos aqui para facilitar a leitura.

**Quadro 10:** Reprodução: A mediação do professor (CG) – Campos de experiências,

<b>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS</b>
<p>Garantir propostas, organizações espaciais e de materiais que possibilitem à criança mobilizar seus movimentos para explorar o entorno e as possibilidades de seu corpo. E fazer com que elas se sintam instigadas a isso.</p> <p>Compreender o corpo em movimento como instrumento expressivo e de construção de novos conhecimentos de si, do outro e do universo, sem interpretá-lo como manifestação de desordem ou indisciplina.</p> <p>Agir sem pressa em momentos de atenção pessoal, contando à criança o intuito da ação que está mediante (“agora vamos vestir a camiseta”), enquanto aguarda sinal de que ela está disponível para participar.</p> <p>Interpretar os gestos das crianças em sua intenção comunicativa e/ou expressiva, verbalizando para elas sua compreensão do significado desses gestos;</p> <p>Reunir crianças com diferentes competências corporais e validar os avanços motores de todas elas, respeitando suas características corporais;</p> <p>Observar as expressões do corpo das crianças nas mais diferentes manifestações culturais e brincadeiras tradicionais.</p>

Fonte: MPB (2021, p. 25)

**Quadro 11:** Reprodução: A mediação do professor (TS) – Campos de experiências

<b>TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS</b>
<p>Compreender as manifestações expressivas dos bebês e crianças pequenas, acolhendo seus desejos e preferências estéticas (cheiros, gostos, sons, texturas, temperaturas, traços, formas, imagens).</p> <p>Incentivar a interação com diferentes companheiros em variadas situações que ampliam suas possibilidades expressivas por meio de gestos, movimentos, fala, sons, no contato com elementos que compõem cada ambiente.</p> <p>Incentivar as crianças a se expressarem em linguagens diferentes, acompanhando percursos de produções de desenhos, pinturas, esculturas, músicas e reconhecer o que elas já sabem, como se expressam, o que gostam de produzir, olhar, escutar, suas intenções e propor desafios que façam sentido para elas.</p> <p>Promover experiências com linguagens musicais e visuais, por um lado oferecendo um repertório musical e objetos sonoros e/ou instrumentos musicais a serem explorados. E, por outro, incentivando a criação plástica, com variedade de materiais e suportes.</p> <p>Proporcionar o contato com recursos tecnológicos, audiovisuais e multimídia, cada vez mais presentes, permitindo às crianças explorar sons, traços, imagens e se arriscar, experimentar.</p>

Fonte: MPB (2021, p. 29)

**Quadro 12:** Reprodução: A mediação do professor (EF) – Campos de experiências

<b>ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</b>
<p>Perceber avanços nas tentativas de comunicação dos bebês, observando seus balbucios, gestos, expressões faciais, entonação e modulação de voz e os ajudando a organizar seus pedidos, relatos, memórias, para que possam pouco a pouco se expressar oralmente.</p> <p>Promover vivências nas quais a linguagem verbal, aliada a outras linguagens, não seja um conteúdo a ser tratado de modo descontextualizado das práticas sociais significativas das quais a criança participa.</p> <p>Possibilitar que a criança explore a língua, exprimente seus sons, diferencie modos de falar, de escrever, reflita por que se fala do jeito que se fala, e por que se escreve do jeito que se escreve.</p> <p>Permitir às crianças se apropriarem de diversas formas sociais de comunicação, como cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados, e de formas de comunicação presentes na cultura: conversas, informações, reclamações.</p> <p>Instigar o interesse pela língua escrita por meio de histórias, do incentivo para que a criança aprenda a escrever o próprio nome e para que comece a organizar ideias sobre o sistema de escrita.</p>

Fonte: MPB (2021, p. 33)

**Quadro 13:** Reprodução: A mediação do professor (ET) – Campos de experiências**ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES**

Oferecer oportunidades para a criança instigar questões acerca do mundo e de si mesmas. A partir disso, o professor pode aprender mais sobre ela e sua forma de conhecer.

Discutir noções de espaço, tempo, quantidade, assim como relações e de transformações de elementos, motivando um olhar crítico e criativo do mundo. A criança deve ser estimulada a fazer perguntas, construir hipóteses e generalizações. Realizar a “escuta” das crianças, para ajudá-las a perceber relações entre objetos e materiais, estimulá-las a fazer novas descobertas e construir novos conhecimentos a partir dos saberes que já possuem.

Estimular a exploração de quantidades em diferentes situações e o desenvolvimento de noções espaciais (longe, perto, em cima, embaixo, dentro, fora, para frente, para trás, para o lado, para cima, para baixo), temporais (quer dizer no tempo físico – dia e noite, estações do ano e cronológico – ontem, hoje, amanhã) e de noções sobre unidades de medida e grandezas, além de oferecer a oportunidade de observar e identificar as relações sociais assim como fenômenos naturais.

Fonte: MPB (2021, p. 37)

No site do MPB, encontramos um material com 322 páginas denominado “Curadoria de obras para ajudar professores e gestores a planejar e refletir sobre a prática”, elaborado em parceria com a UNDIME e a Escola de Educadores (Instituto Reúna). A obra apresenta um conjunto de materiais para subsidiar a formação continuada dos professores no contexto da implementação da normativa.

Os temas que compõem a obra são: 1. Professor: parceiro, mediador e pesquisador; 2. Eixos das práticas pedagógicas: interações e brincadeiras; 3. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: brincar, explorar, expressar, conviver, participar, conhecer-se; 4. Campos de experiências: escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Campos de experiências: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; 6. Campos de experiências: traços, sons, cores e formas; 7. Campos de experiências: corpo, gestos e movimentos; 8. Campos de experiências: o eu, o outro e o nós.

Para cada temática no rol apresentado, há *links* interativos que direcionam a fichas técnicas e a outras publicações para estudo.

**Figura 5:** Material sobre a Educação Infantil alinhado à BNCC



Fonte: MPB (2021)

**Quadro 14:** Curadoria de obras para ajudar professores e gestores a planejar e refletir sobre a prática

<b>Tema 1: Professor: parceiro, mediador e pesquisador</b>			
<b>Título</b>	<b>Sobre a publicação</b>	<b>Objetivo da seleção deste material</b>	<b>Relação com a prática pedagógica</b>
Escuta e observação de crianças	Organizado por Adriana Friedmann. Produzido pelo centro de pesquisa e formação SESC, 2018	Refinar a escuta no cotidiano e reconhecer a criança no seu contexto e nas suas singularidades	Observar as necessidades de aprendizagem das crianças na escola
Para pensar a docência na Educação Infantil	Organizado por Simone Santos de Albuquerque, Jane Felipe e Luciana Vellinho Corso. Editora Evangraf, 2019	Discorre sobre os avanços na área educacional com base na legislação e aborda temas da contemporaneidade: <i>bullying</i> , diversidade, questões étnico-raciais e racismo, gênero, propostas pedagógicas etc.	Abordar a concepção de criança apresentada na BNCC
Parâmetros Nacionais de Qualidade da educação infantil	Escola de educadores, com autoria da especialista em Educação, Dra. Beatriz Ferraz, MPB, FMCSV, com apoio da UNDIME	Explicita quais são os Parâmetros e os indicadores de qualidade para a Educação Infantil brasileira	Esclarece sobre a concepção de criança; concepção de aprendizagem, direitos de aprendizagem e desenvolvimento; planejamento do cotidiano e das práticas pedagógicas
Revista “Em aberto”	MEC, INEP – Organizadores: Rodrigo Saballa de Carvalho e Paulo Fochi	Eixo central da Pedagogia do cotidiano, relacionar os contextos por meio dos campos de experiências	Propostas a serem utilizadas como fonte de estudos para os professores se inspirarem a um planejamento intencional (segundo essa concepção).
Quem está na escuta?	Mapa da Infância Brasileira, 2016. Plataforma educacional	Reflete sobre quem é a criança e como interage com o mundo; apoia professores na vertente das DCNEI/BNCC	Práticas pedagógicas planejadas no contexto cotidiano para promover as aprendizagens e o desenvolvimento infantil.
<b>Tema 2: Eixo das práticas pedagógicas: interações e brincadeiras</b>			
<b>Título</b>	<b>Sobre a publicação</b>	<b>Objetivo da seleção deste material</b>	<b>Relação com a prática pedagógica</b>
Aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras	Angela Pyle Plataforma Enciclopédia sobre o desenvolvimento na Primeira Infância	Compreender as diferenças entre o brincar livre e as situações em que o professor organiza os contextos	Orientar práticas pedagógicas que envolvam o brincar e a brincadeira.
Brinquedos e brincadeiras para crianças pequenas	MEC, SED, 2012. Parceria UNICEF	Identificar quais os tipos de vivências promovem aprendizagem e desenvolvimento nas interações e brincadeiras	Apoiar professores no planejamento de atividades.
Por que as brincadeiras deveriam ser parte da vida de todas as crianças?	Angela Pyle Plataforma Enciclopédia sobre o desenvolvimento na Primeira Infância	Demonstrar ao professor como a brincadeira pode favorecer a construção de conhecimentos com sentido e significado para as crianças	Apoiar professores no planejamento de atividades para o conhecimento de habilidades para a alfabetização inicial.

Brinquedos e Brincadeiras na creche – manual de orientação pedagógica	MEC, UNICEF, 2012  Autoras: Tizuko Kishimoto e Adriana Freyberger	Propõe formas de organizar espaços, tipos de atividades e conteúdo para favorecer a construção da identidade pessoal e coletiva, nas relações da sociedade e da natureza e da cultura.	Proporcionarem brincadeiras de alta qualidade.
Vídeos: “O fazer do bebê” e o “bebê interage com bebês”	CINPED – Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação	Considerar as especificidades dos bebês e suas formas de interagir com o outro.	Formação de professores para compreensão de como melhorar os contextos de aprendizagens.
Guia: Ideia de Parquinhos	Fundação Bernard van Leer, 2019	Organização dos espaços para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento infantil	Subsidiar gestores na escolha do material.
Vídeo: O brincar na Educação nos tempos atuais	Especialista Tizuko Morchida Kishimoto Produção: PIBID-UFMS Transmitido em 09/08/2021	Possibilitar ao professor a compreensão da importância dos eixos estruturantes da BNCC para a infância	Estabelecer a relação entre os conceitos brincar para educar, bem como apoiar o planejamento do professor.
Programa: Território do brincar	Documentário: Renata Meirelles e David Reeks	Explorar os eixos estruturantes da BNCC	Repertoriar o conhecimento dos professores sobre a diversidade das brincadeiras no contexto brasileiro para auxiliar o planejamento.
Brinquedos do Brasil	Editora SESC, 2018. Pesquisa e texto de Adriana Klisys	Produzir contextos de aprendizagem em que as crianças tenham a oportunidade de produzir brinquedos	Repertoriar o conhecimento dos professores, planejamento dos contextos educativos.
<b>Tema 3:</b> Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: brincar, explorar, expressar, conviver, participar, conhecer-se			
<b>Título</b>	<b>Sobre a publicação</b>	<b>Objetivo da seleção deste material</b>	<b>Relação com a prática pedagógica</b>
Caderno Brincar, Vol.1 Propostas de reflexão sobre as brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil	Organizado por Tizuko Morchida Kishimoto  Produzido pela Associação Nova Escola	Formação de Professores	Repertoriar o conhecimento dos professores, planejamento dos contextos educativos.

Fonte: MPB (2021)

As produções destinadas para a formação de professores eram originadas de pesquisas acadêmicas, das universidades do país com o apoio dos financiadores do Movimento pela Base e do Ministério da Educação. Isso demonstra como vem sendo crescente o investimento do setor hegemônico em relação ao setor público para desenvolver a sociedade nesses moldes. Há uma dialética que permeia essas relações que, ao mesmo tempo, beneficia a academia, a formação de professores e os contextos educativos (universal), mas também ampara e fortalece

os interesses de dominação, difundindo naturalmente a ideologia de mercado, produção, consumo e apropriação do trabalho.

## **6.2 O Portal ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional**

O portal ABAVE é um espaço que desenvolve pesquisas na área de políticas em avaliação educacional. Encontramos 71 artigos que compunham os Anais da Avaliação Educacional no contexto de desigualdades da XI Reunião da ABAVE e VII Congresso Brasileiro de Teoria da Resposta ao Item e Métodos Quantitativos em Avaliação (CONBATRI). No entanto, três deles apresentaram a temática da avaliação e monitoramento da Educação Infantil.

O primeiro, intitulado “Desenvolvimento de uma proposta de avaliação das aprendizagens na Educação Infantil mediada por plataforma digital” (REIS; PEREIRA, 2021), considerou o registro das aprendizagens e do desenvolvimento infantil como fato imprescindível para perceber os avanços da criança no processo educacional. Nesse sentido, o artigo discutiu uma proposta de avaliação realizada por meio de uma plataforma digital (CREARE), apresentando como foco os alunos da pré-escola pela abordagem nos estudos de literacia. Argumentou-se que essa plataforma (Plataforma CREARE) atingiu os objetivos e as redes se mostraram favoráveis à sua utilização. Desse modo, poderá ser utilizada pelo contexto público e privado de ensino.

O segundo artigo, “Instrumento das aprendizagens na Primeira Infância (INAPI): uma proposta coerente com os princípios de qualidade da Educação Infantil brasileira” (SILVA *et al.*, 2021), apresentou uma proposta de avaliação das aprendizagens que ainda está em processo de construção e considera quatro princípios: a aprendizagem como um processo situado; o brincar como centro da aprendizagem na primeira infância; a aprendizagem como um processo dinâmico e; as aprendizagens como domínios que integram diferentes áreas do desenvolvimento. Segundo os autores, esse instrumento mediria um conjunto de condições pré-existentes nas escolas e as crianças seriam avaliadas individualmente.

O último artigo, “Monitoramento do acesso à creche em municípios do Brasil: possibilidades a partir de variáveis sintomáticas” (COUTO, 2021), tratou da utilização de métodos estatísticos de indicadores sociodemográficos para representar a quantidade de crianças que têm acesso às creches. O autor observou que, embora seja um direito da criança, ainda não superamos as expectativas do público de 0 a 3 anos em relação às matrículas. Entre as regiões Sudeste e Nordeste, o segundo alcança menos crianças na Educação Infantil. Assim,

as técnicas utilizadas poderiam contribuir para o planejamento governamental para a oferta das vagas e o monitoramento do direito à educação para as crianças.

### **6.3 - Portal “Fundação Lemann”<sup>15</sup>**

A Fundação Lemann aparece como uma das organizações mais influentes em relação à educação brasileira, pois ela atua na educação pública nos aspectos que envolvem a aprendizagem, as políticas educacionais, a tecnologia e inovação, as lideranças e gestão de pessoas no setor público e as universidades. Ela disponibiliza apoio técnico e financeiro para gestores, secretarias da educação, professores e alunos da escola pública. De forma conjunta com seus parceiros (PARC - Instituto Natura), ela organiza programas de alfabetização e oferece material didático e formação de professores, gestores e coordenadores pedagógicos.

Além de fazer parte do MPB, ela se aliou a outros institutos para movimentar a implementação da BNCC, os quais atuam na elaboração de materiais e formação de professores: o Educação Já, liderado pelo Todos pela Educação; Instituto Reúna e; Nova Escola. O CONSED e a UNDIME compõem essa parceria, pois há o monitoramento para que as ações sejam consolidadas nos contextos escolares.

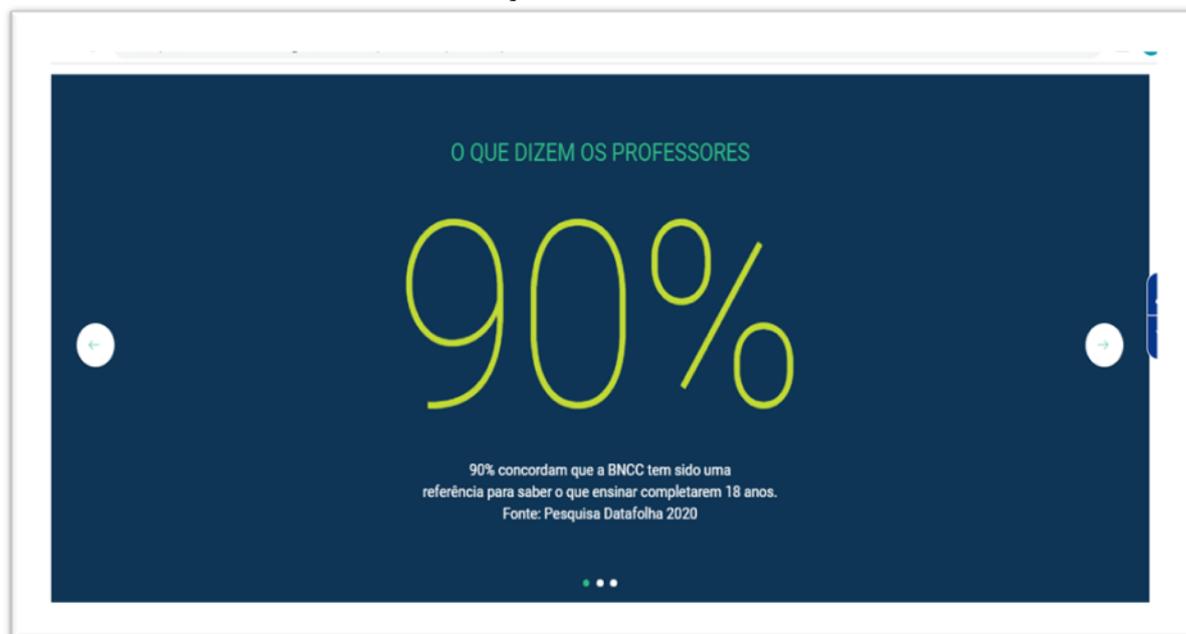
Alguns órgãos internacionais e nacionais do âmbito das pesquisas para o desenvolvimento avaliam o processo e apontam sugestões, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Universidade de Columbia e o Laboratório de Estudo e Pesquisa em Economia Social (LEPES), da USP-RP.

Segundo o portal da fundação, uma pesquisa Datafolha realizada com os professores demonstrou que 90% dos profissionais concordaram que a BNCC é uma referência para amparar o ensino sobre o que ensinar, 88% dos professores afirmaram que a BNCC ajuda a planejar aulas mais engajadoras e 89% acreditam que o documento ajuda a diagnosticar a aprendizagem dos alunos. Ressaltamos que o *site* não informou a quantidade de participantes nessa pesquisa, nem abordou mais informações sobre o campo explorado. Havia um *link* de uma pesquisa Datafolha, em seguida, que se referia ao contexto da pandemia e visava observar o papel das famílias nesse contexto, pedindo maior participação da educação no ambiente familiar.

---

<sup>15</sup> Dados extraídos do portal <https://fundacaolemann.org.br/>

**Figura 6:** Pesquisa Datafolha – 90% dos professores concordam que a BNCC tem sido uma referência para saber o que ensinar até os 18 anos.



Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/politicas-educacionais>.

Em relação à parceria com as universidades, o portal trouxe a informação de que a fundação apoia grupos de pesquisas e oferece bolsas de estudo (mestrado e doutorado) em Harvard, Stanford, Columbia, Oxford e University of South Califonia para os brasileiros.

Na seção “Em pauta” do portal, havia disponível para *download* o guia de implementação dos currículos alinhados à BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. O referido documento foi elaborado pela UNDIME, o grupo MPB e a comunidade educativa CEDAC. Composto por dez capítulos, ele abordava os conteúdos sobre os currículos, o acesso e a permanência dos alunos na escola, formação continuada, materiais pedagógicos, a flexibilização do currículo, avaliação e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

**Figura 7:** Guia de implementação dos currículos alinhados à BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental



Fonte: Lemann (2021)

O guia trazia orientações para os gestores escolares e as secretarias de educação no contexto da implementação da BNCC pós-pandemia, visto que o fechamento das escolas se tornou um entrave para a reelaboração das propostas pedagógicas e a adaptação curricular.

O texto apresentou os fundamentos e a concepção teórica da BNCC, os direitos de aprendizagem. Colocava-se como um referencial que provoca o leitor sobre as práticas que podem ser mantidas e as que devem ser superadas, pensando na modalidade ou etapa de ensino.

No que tange aos fundamentos pedagógicos, o documento abordava a necessidade de se discutir quais os conceitos de ensinar e de aprender, o que se entende por currículos e competências. Fundamentos pedagógicos são prescritos para que as secretarias se mobilizem para promover a formação continuada dos professores, as quais deveriam ser organizadas em uma perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento, segundo Basseda, Huguet e Solé (1999) — autores citados no material.

O guia sugeria ainda, que o direito da formação continuada em serviço fosse garantido para subsidiar a implementação do currículo. Apontava que o planejamento, a execução e o acompanhamento da formação precisavam atender a um plano com cronograma, de modo, a contribuir com as demandas do trabalho e da própria formação de professores.

O objetivo prescrito era de garantir o aprimoramento das práticas pedagógicas, a intencionalidade e o aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos, tendo em vista que os professores são os agentes potencializadores da transformação e, por isso, sua prática precisa estar articulada com os princípios da BNCC. O texto abordou as dificuldades em manter a formação continuada e coletiva no ambiente escolar frente aos desafios imediatos emergentes no cotidiano.

No interior do guia de implementação, havia *links* para o acesso direto aos materiais, como as legislações e outros *sites*, conforme a abordagem do assunto a que se referia cada capítulo.

**Quadro 15:** Documento Guia de implementação dos currículos alinhados à BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental

Link	Produção	Elaboração/ Colaboração direcionamento do site
<a href="http://bit.ly/BNCC-EIEF">bit.ly/BNCC-EIEF</a> Normativa	Base nacional Comum Curricular	Movimento pela Base
<a href="http://bit.ly/ldb1996">bit.ly/ldb1996</a> Legislação	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Portal do MEC
<a href="http://bit.ly/guiaregulamentacoesuncme">bit.ly/guiaregulamentacoesuncme</a>	Guia das regulamentações: referências para os sistemas municipais de ensino quanto à aprovação e normatização dos currículos de referências alinhados à BNCC.	Movimento pela Base

<a href="https://novo.qedu.org.br/Perfil/dos/educandos">https://novo.qedu.org.br/Perfil/dos/educandos</a>	Plataforma QEDU	Fundação Lemann
<a href="http://trajetoriaescolar.org.br/#mapa">trajetoriaescolar.org.br/#mapa</a> <a href="https://trajetoriaescolar.org.br/">https://trajetoriaescolar.org.br/</a> - mapa	Anuário Brasileiro da Educação Básica Trajetórias de Sucesso Escolar – A estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar é uma iniciativa do UNICEF, Samsung e Cidade Escola Aprendiz, que busca apoiar os municípios e estados das regiões na definição, implementação e avaliação de políticas e ações de superação do fracasso escolar e enfrentamento da distorção idade-série.	UNICEF
Plataforma <a href="https://trajetoriaescolar.org.br/#mapa">https://trajetoriaescolar.org.br/#mapa</a>	Painel Trajetórias de sucesso escolar	UNICEF
<a href="http://www.unicef.org/brazil/biblioteca">www.unicef.org/brazil/biblioteca</a> . Materiais de pesquisa	Biblioteca UNICEF Brasil	UNICEF
<a href="http://bit.ly/bnccgestaoescolar">bit.ly/bnccgestaoescolar</a>	BNCC – A Base nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica	Comunidade educativa CEDAC/ Fundação Santillana
Monitoramento sobre a implementação: <a href="http://movimentocolabora.org.br/publicacoes/">movimentocolabora.org.br/publicacoes/</a>	Movimento Colabora	Fundação Lemann
<a href="http://buscaativaescolar.org.br">buscaativaescolar.org.br</a> . Plataforma	Plataforma Busca Ativa	UNDIME/UNICEF
<a href="http://bit.ly/manualclima21">http://bit.ly/manualclima21</a>	Manual de Orientação para aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar	UNICAMP, UNESP, GEPEM, FAPESP, Fundação Lemann, Itaú
<a href="http://indicadoreseducacao.org.br">indicadoreseducacao.org.br</a> Metodologia de avaliação institucional	Coleção Indicadores da qualidade na educação	UNICEF, MEC, INEP
Livro <a href="http://diaxxlogo-ce-cedac.pdf">diaxxlogo-ce-cedac.pdf</a> ( <a href="http://movimentopelabase.org.br">movimentopelabase.org.br</a> )	Diálogo escola-família parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens	Comunidade educativa CEDAC, Fundação Santillana e Moderna.
Reportagem <a href="http://bit.ly/3s8KXax">bit.ly/3s8KXax</a> .	Ensino Híbrido: o que é e como acontece na prática?	Nova Escola
Transcrição <a href="http://bit.ly/cronologias-aprendizagem">bit.ly/cronologias-aprendizagem</a>	As cronologias de aprendizagem: um conceito para pensar as trajetórias escolares	Flávia Terigi
Artigo Bernardo Toro e a educação para o contexto das mudanças climáticas - Centro de Referências em Educação Integral ( <a href="http://educacaointegral.org.br">educacaointegral.org.br</a> )	Bernardo Toro e a educação para o contexto das mudanças climáticas	Centro de Referências em Educação Integral (UNESCO, UNICEF, parceiros MPB)
Vídeo <a href="http://bit.ly/modalidades-organizativas">bit.ly/modalidades-organizativas</a> .	Modalidades Organizativas/ Grandes diálogos com Delia Lerner	Nova Escola
Livro 36082-Ensino Fundamental de 9 anos.indd ( <a href="http://movimentopelabase.org.br">movimentopelabase.org.br</a> )	Modalidades Organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade	MEC
<a href="http://bit.ly/DCN-EducacaoBasica">bit.ly/DCN-EducacaoBasica</a> . Publicação normativa (sem acesso direto)	Diretrizes Curriculares da Educação Básica	MEC
<a href="http://bit.ly/criteriosformacao">bit.ly/criteriosformacao</a> Documento elaborado para secretarias, e equipes formadoras e gestores escolares (sem acesso direto)	Crerios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC	Movimento pela Base

bit.ly/gestao-caminhos. Sites indicativos de vários assuntos	Políticas públicas: oito iniciativas indispensáveis	Direciona a página de internet com vários assuntos: sustentabilidade, formação de eletricitistas etc.
Legislação bit.ly/lei11738	Lei do Piso nacional dos profissionais do magistério	Senado Federal Página Facebook
Guia guia-md-ei.pdf (movimentopelabase.org.br)	Roteiro de apoio à análise de materiais didáticos	Instituto reúna e MPB PNLD
Plataforma diversa.org.br/ materiais- pedagogicos/.	Curadoria de materiais pedagógicos – Diversa	Parceiros MPB – outros envolvidos do setor privado
Materiais para formação Educação Infantil: materiais para apoiar professores e gestores   Observatório Movimento Pela Base	Curadoria de obras para ajudar professores e gestores a planejar e refletir sobre a prática	MPB
Resolução in.gov.br/web/ dou/-/resolucao- cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de- 2020-293526006)	Normatizações que indicam o contínuo curricular	Diário oficial da União
Webinar bit.ly/3rVPZad.	Webinar “Participação para flexibilizar currículo”	Ministério da Educação de Portugal
Site – referenciais para apoiar o planejamento nas redes bit.ly/mapasfoco.	Mapas de foco em redes Anos Iniciais	Instituto Reúna e Itaú Social
bit.ly/BNCCprogressao Material de referências para redes sobre as competências e práticas educativas	Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC	MPB Center for Curriculum Redesign
Plataforma apoioaaprendizagem.caeddigital.net	Plataforma de apoio à aprendizagem	CONSED/UNDIME
Material (EF) bit.ly/acompanhamento- aprendizagem	O acompanhamento das aprendizagens dos educandos e os bons usos da avaliação: a necessidade de documentar o percurso com instrumentos adequados	Comunidade Educativa CEDAC
Modelo utilizado na rede municipal de São Paulo http://bit.ly/orientacaoEI	Orientação Normativa para os registros da Educação Infantil	Rede Municipal São Paulo
Vídeo da Série Educador Nota 10 bit.ly/3AIwwOk.	Case de acompanhamento de aprendizagens com diferentes instrumentos	Fundação Victor Cívita
Documento orientador em: https://www. novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh /files/secretaria_doc/2020/Caderno _2_ Organizacao_da_Acao_Pedagogica _Educ_Infantil.pdf	Caderno de orientação do trabalho pedagógico para a Educação Infantil da rede municipal de Novo Hamburgo (RS)	Secretaria de Nova Hamburgo (RS)
http://bit.ly/visoos-avaliacoes Material digital	Visões e princípios do Movimento pela Base para o alinhamento das avaliações à BNCC e ao Novo Ensino Médio	MPB Observatório
http://bit.ly/EIsubsídios Documento orientador	Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação	GT MEC
Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no tocante às Políticas Públicas de Educação Básica.	Documentação Pedagógica	MEC UNESCO

<a href="http://bit.ly/caderno-docped">bit.ly/caderno-docped</a>	Caderno 1- Documentação pedagógica: concepções e articulações	MEC UNESCO
<a href="http://bit.ly/caderno2-docped">bit.ly/caderno2-docped</a>	Caderno 2- Documentação Pedagógica: uma possibilidade metodológica	MEC UNESCO
Tópicos para revisão e validação PPP- Hyperlink atenção ação 3.docx - Documentos Google	Estrutura e elementos para validação do PPP	---
Texto publicado no site Centro de Referências de Educação Integral, Tereza Perez <a href="http://bit.ly/3o3Tx96">http://bit.ly/3o3Tx96</a>	Reprovação, não; reviravolta, sim!	Comunidade educativa CEDAC
Orientações para o gestor escolar <a href="http://bit.ly/ppp-orientacoesgestor">bit.ly/ppp-orientacoesgestor</a> .	Projeto Político Pedagógico – orientações para o gestor escolar, criar e revisar o PPP	MPB, Comunidade educativa – CEDAC Fundação Santillana, Moderna
Texto publicado no site <a href="http://gestaoescolar.org.br/conteudo/155/avaliacao-do-projeto-politico-pedagogico-o-que-manter-o-que-descartar">gestaoescolar.org.br/conteudo/155/avaliacao-do-projeto-politico-pedagogico-o-que-manter-o-que-descartar</a> .	Avaliação do PPP: o que manter, o que descartar?	Nova Escola
Orientação para mobilização Apresentação do PowerPoint ( <a href="http://movimentopelabase.org.br">movimentopelabase.org.br</a> )	Dia de discussão do Projeto Pedagógico	MPB, MEC

Fonte: Elaboração própria com base em Lemann (2021)

O portal da Fundação Lemann (LEMANN, 2021) direcionava as formações continuadas para os parceiros da Nova Escola, Instituto Reúna, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, entre outros. Ele apresenta trilhas de aprendizagem como recurso didático para professores sobre os mais diversos temas e idades.

#### 6.4 - A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

O portal da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) apresenta um acervo de materiais (vídeos, textos, artigos, reportagens) para a Educação Infantil em diferentes contextos: familiares, creches e pré-escolas, saúde, lazer e outros ambientes de convivência social. A fundação também movimentou programas e projetos sociais voltados para a Primeiríssima Infância, de modo a auxiliar municípios a desenvolver ações estratégicas com as famílias, criar espaços, políticas públicas municipais para assegurar o direito ao atendimento e melhorar a qualidade de vida das crianças de 0 a 3 anos.

Observamos que o *site* disponibilizou formações de professores voltadas à implementação da BNCC, as quais remeteram a pesquisadora ao *site* da Nova Escola e do Instituto Singularidades, sendo este último com formações de alto custo.

No quadro a seguir estão os materiais encontrados no momento da consulta e uma descrição mais detalhada do que foi observado nos conteúdos:

**Quadro 16:** Materiais disponíveis no acervo FMCSV

<b>TIPO</b>	<b>TÍTULO</b>
1. Informativo	Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar
2. Orientações	BNCC na Educação Infantil: Orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas.
3. Orientações	Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil
4. Orientações	Planejando a reabertura das escolas: a contribuição das pesquisas sobre os benefícios da natureza na educação escolar
5. Revista	Políticas educacionais em ação
6. Informativo	Prêmio Educação Infantil: análise de práticas pedagógicas alinhadas à BNCC

Fonte: Elaboração própria a partir de FMCSV (2020)

A produção de materiais nesta plataforma é variada. Nessa consideração, selecionamos os que poderiam orientar a formação de professores. Alguns dos itens elencados já apareceram em outros canais de divulgação, como foi o caso dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, citado no guia de implementação para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, até mesmo, na plataforma do observatório do MPB.

#### **6.4.1 Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar**

O artigo traz informações sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e, por isso, ele se torna um direito da criança. Foi elaborado pela Associação Internacional pelo Brincar (IPA), de caráter voluntário e não-governamental que atua desde 1961. Fundada no Brasil, em 1997, vem desenvolvendo ações de comunicação sobre essa temática. Sua fundadora e presidente é a Marilena Flores Martins.

O texto do documento conceitua o brincar como condição necessária para o desenvolvimento humano, o qual, embora esteja assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pelo Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990), ainda é pouco valorizado pela sociedade, o que dificulta a aplicação dos recursos e investimentos no planejamento e execução por parte dos governantes das esferas públicas.

Abordaram, no texto informativo, sobre os contextos em que a criança desenvolve o brincar e as brincadeiras, sendo primeiramente no ambiente familiar e progressivamente em outros ambientes de convivência com grupos de pessoas.

O referido material compreendia o adulto como agente do brincar, ou seja, alguém que oportuniza situações para as crianças brincarem em segurança. Por isso, há a necessidade da

capacitação desses agentes para promover as habilidades interpessoais, físicas, psicológicas e sociais para que elas ocorram de forma plena.

O artigo indicava o momento da brincadeira infantil como momento de lazer, descanso e diversão, pois permitia experiências para que as crianças expressassem a capacidade criativa (música, teatro, construção de objetos e utilização de diferentes materiais e texturas). Trazia a ideia da criação de espaços lúdicos, como brinquedotecas, visto que o acesso a livros/brinquedos favorece a imaginação e o entretenimento.

#### **6.4.2 BNCC na Educação Infantil: orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas**

O documento foi elaborado pela UNDIME, FGV/EBAPE, FMCSV e MPB, mas contou com o apoio do GT em Educação Infantil composto por membros do Instituto Singularidades, Instituto Avisa Lá, CEIPE e a consultora Beatriz Ferraz (sócia fundadora e diretora executiva da Escola de Educadores). Seu principal objetivo foi o de prestar orientações aos municípios sobre a implementação dos currículos, cujas ações envolviam a reelaboração do currículo conforme a nova normativa e a adequação das Propostas Político Pedagógicas, tanto da rede quanto das instituições escolares, a formação dos professores (planejamento e a intencionalidade educativa) e o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento, de modo que esses dois últimos itens permanecessem interligados.

Estruturava-se em quatro capítulos, sendo que o primeiro abordava as especificidades da Educação Infantil (conceito da infância, as interações e as brincadeiras, campos de experiência, a intencionalidade educativa, acompanhamento do processo e desenvolvimento); o segundo, versava sobre os currículos alinhados à BNCC, o papel dos municípios; o próximo, era sobre a BNCC na escola e a revisão dos PPP e; o último, que discorria sobre a formação continuada dos professores, que explicitava temas do que planejar e abordar inicialmente.

O material, de modo geral, estava alinhado à performance apresentada em outros documentos da linhagem MPB, no que tangia ao protagonismo do aluno/criança, às interações e às brincadeiras, aos campos de experiência e aos direitos de aprendizagem. Sobre a intencionalidade educativa, o texto explica que:

É trabalho do professor refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar as práticas e interações que vão promover o aprendizado e desenvolvimento das crianças. Por isso, ao pensarem na organização dos tempos e espaços das creches e pré-escolas é fundamental que:

- planejem atividades com significado, nas quais as crianças possam experimentar possibilidades e ser protagonistas da ação educativa;
- aproveitem os momentos de cuidado (banho, troca de fralda, alimentação) para

interagir com as crianças e possibilitar a participação, a expressão e o conhecimento de si mesmos (MBCC, 2019, p. 11).

Em alguns momentos, o texto do material expôs o adulto (professor/educador) como guia e colaborador; em outros, o destacou como peça fundamental para promover o desenvolvimento e qualificar as aprendizagens por meio do ensino (atividade direcionada e intencional), sobretudo em relação aos cuidados, visto que ele se constituía no par mais desenvolvido no processo de educação escolar (como indica a Pedagogia histórico-crítica).

As orientações indicavam a necessidade de que as formações continuadas no ambiente escolar fossem organizadas de modo que o professor/educador refletisse diariamente sobre as ações a serem realizadas com as crianças. Nesse sentido, o material sugeria que o formador (coordenador pedagógico) se baseasse nas experiências de elencar um ou mais objetivos, contemplando diversos campos de experiências, e utilizasse vídeos e recursos dos institutos parceiros do MPB (Instituto Avisa Lá).

O material indicava, ainda, que fosse utilizado, nos momentos de formação de professores, os temas referentes a: o planejamento e a intencionalidade pedagógica; a cultura escrita; os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; o currículo e a rotina; a organização do ambiente e os materiais utilizados pelas crianças; a documentação pedagógica e o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento; as boas experiências de transição: casa-creche; a creche-pré-escola; a Educação Infantil-Ensino Fundamental.

#### **6.4.3 - Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PNQEI) (BRASIL, 2006) foram lançados em 2018 pelo MEC e dispunham de uma organização por áreas focais, as quais apresentam seus princípios e parâmetros. No histórico, explicitou-se que desde 2006, vinha-se trabalhando para sintetizar os principais fundamentos e referências para promover a qualidade nesta etapa da educação básica.

Após o PNE (BRASIL, 2014), em 2014, e com a implementação da BNCC (BRASIL, 2018), ele recebeu respaldo das instituições governamentais, não governamentais e da sociedade civil nas pesquisas nacionais e internacionais para concretizar o norteador do trabalho nas escolas para as crianças de 0 a 5 anos.

As oito áreas focais que estruturavam o PNQEI se referiam a: gestão dos sistemas e redes de ensino; formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; gestão das instituições de Educação Infantil; Currículos, interações e práticas pedagógicas; interação com a família e a comunidade; intersetorialidade; espaço, materiais e mobiliários e; infraestrutura.

Um dos aspectos centrais para atender ao princípio da qualidade estava amparado pela figura do professor, o qual assumiria importância para qualificar as interações no ambiente escolar, uma vez que é nessa relação que se promoverá o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. No entanto, essas interações deveriam ser realizadas por meio da escuta-ativa e do interesse infantil.

Dentre os parâmetros, emergiram princípios e conceitos para qualificar as ações a serem realizadas pelos professores, como, por exemplo, o parâmetro (4.1.5): “conduzir e mediar o trabalho pedagógico por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, aos desejos e às formas próprias de agir das crianças, construindo um rico contexto de aprendizagens significativas” (BRASIL, 2006, p. 19).

Sobre o princípio 4.3 – Intencionalidade pedagógica –, o parâmetro (4.3.3) diz: “organizar intencionalmente as atividades das crianças ora estruturadas, ora espontâneas e livres, como campos de experiências que aproveitam e sistematizam as situações, e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. O Parâmetro (4.3.3) – “fazer intervenções pedagógicas visando atender às características e às necessidades das crianças” – permite levantar alguns questionamentos que contradizem o lugar da criança como protagonista, como foi abordado até o momento (BRASIL, 2006, p. 82).

Entendemos que ambos adquirem papel de extrema importância no processo da educação escolar, cada um na posição em que ocupa. Reconhecer que os dois assumem posição de protagonismo seria um salto qualitativo, pois estabelecem uma relação de reciprocidade, um em relação ao trabalho de ensino que objetiva e o outro na aprendizagem de que se apropria.

Contudo, embora o documento aponte a qualidade das mediações no processo de desenvolvimento, pensamos que o caráter naturalista, livre e espontâneo, atribuído à formação das crianças se torna algo a ser discutido mais adiante, pois, na perspectiva histórico-cultural, o processo decorre do ensino que o adulto delibera nos contextos educacionais, o qual promove o psiquismo por meio do desenvolvimento das funções psíquicas, como a memória, atenção, pensamento, linguagem, sensação, percepção e afetivo (emocional e o sentimento).

#### **6.4.4 - Prêmio Educação Infantil: análise de práticas pedagógicas alinhadas à BNCC**

O material reuniu e apresentou uma série de experiências realizadas por familiares no contexto do ensino remoto, as quais foram sugeridas pelos profissionais da educação em detrimento da pandemia do Covid-19, motivo que ocasionou o fechamento das escolas, interrompendo as atividades institucionais.

Denominadas “práticas inspiradoras”, basearam-se em atividades cotidianas de interação familiar, nas quais o adulto também se fazia presente, tais como: piquenique em família, leitura para bebês, observação da natureza, comidas típicas, brincadeira e descobertas na família.

#### **6.5 A Fundação Roberto Marinho**

Os conteúdos digitais disponibilizados no portal da Fundação Roberto Marinho indicaram a responsabilidade dos idealizadores em realizar projetos sociais que contribuíssem para a melhoria da educação no país. O compromisso desses apoiadores consistia em ofertar videoaulas (mídias educativas) para estudantes de Ensino Fundamental II e Médio, sugestões para jovens que buscavam a primeira experiência profissional e material para professores.

Para a Educação Infantil, não encontramos nada específico.

#### **6.6 Portal “Instituto Ayrton Senna”**

O Instituto Ayrton Senna é uma organização não-governamental sem fins lucrativos que desenvolve projetos educacionais para apoiar alunos, educadores e escolas. Foi possível visualizar na página quais os caminhos para apoiar os projetos, principalmente, as marcas e os setores engajados para atender a essa finalidade, incluindo o McDia Feliz (empresa McDonald’s), Compra consciente (apresenta marcas como LENOVO e Sustagen Kids), CPF na nota e Doação mensal.

Os cursos disponíveis no portal para subsidiar a formação de professores eram: Curso socioemocional para educadores; Criatividade e pensamento crítico na escola e; Educação integral e competências socioemocionais na escola. Para a área da Educação Infantil, não obtivemos nenhum resultado.

## 6.7- O Instituto Inspirare

O *site* não foi encontrado no primeiro momento. Realizamos diversas tentativas, mas sem êxito. Em outra ocasião da pesquisa (2022), retornamos à busca e encontramos o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) que investe em projetos de ordem social no país. O GIFE existe há 20 anos e se movimenta com investimentos social-privado. Seu objetivo é promover o desenvolvimento sustentável do Brasil com apoio dos setores empresariais, membros associados. Constituem-se como membros desta associação: Alana, Alicerce Educacional, Associação UMAME, B3 Social, Banco P. J. Morgan, *Bank of America Merrill Lynch*, Beneficência Portuguesa de São Paulo, *Childhood* Brasil, FTD Educação, Fundação Alphaville, Fundação Amazônia Sustentável, Fundação André e Lucia Maggi, Fundação ArcelorMittal Brasil, Fundação Arymax, Fundação Avina, Fundação Banco do Brasil, Fundação Bradesco, Fundação Bunge, Fundação Cargill, Fundação Casas Bahia, Fundação Demócrito Rocha, Fundação Cabral – FDC, Fundação Educar D’Paschoal, Fundação FEAC, Fundação Ford, Fundação Grupo Boticário, Fundação Grupo Volkswagen, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Nestlé, Fundação Raízen, Fundação Rede Amazônica, Fundação renova, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM, Fundação Vale, Fundo Vale, Globo, Insper, Instituto Avon, Instituto Votorantin, Instituto Singularidades, Itaú Social, entre outros.

O grupo desenvolve o trabalho em rede por meio de grupos de trabalho (GT’s) sobre diversos assuntos, como: criança e adolescência, cultura, equidade racial, gestão e políticas públicas, gestão institucional. Os ícones da página direcionaram para conteúdo de notícias, documentários, projetos, agendas e ações. Algumas das temáticas observadas diziam respeito à política de direitos da infância e adolescência, sobre os impactos causados pela pandemia da Covid-19 e a contribuição das avaliações para a criação de projetos educacionais.

## 6.8 - O Instituto Natura

O portal do Instituto Natura apresentou projetos educativos para o público da alfabetização e Ensino Médio. A plataforma digital *Trilhas* também oferecia cursos on-line gratuitos e certificados pelo MEC nas áreas da Educação Infantil e anos iniciais. No campo de artigos e publicações, o *site* direcionou o conteúdo para artigos sobre as aprendizagens nos contextos educacionais pós-pandemia, cujas pesquisas tinham o apoio da Fundação Lemann. Também indicou alguns materiais – como planos de aulas – para a página da Nova Escola e

*lives* sobre as metodologias ativas para a Plataforma do Conviva (ambiente virtual criado para ampliar a visão dos secretários municipais de educação e equipe de trabalho).

A formação realizada pela Nova Escola liberou acesso aos materiais que serviriam para o trabalho com as crianças na Educação Infantil, nas diferentes faixas etárias, os quais foram adotados como referência pelo Currículo Paulista.

## 6.9 - O Instituto Unibanco

O portal do Instituto Unibanco apresentou artigos e reportagens sobre variados temas na área educacional, estes incluem *bullying*, o contexto pós-pandemia e os impactos na aprendizagem, além de apresentar um observatório de materiais que permaneciam à disposição para consulta. Na área da Educação Infantil, encontramos 2410 textos e 33 vídeos, os quais não foram analisados dada a proposta desta pesquisa e o tempo para finalizá-la. Cabe ressaltar que, em uma última consulta, realizada em abril de 2022, o banco de dados do sistema havia sido atualizado e abastecido com informações recentes, inclusive que tratavam do desmonte da educação em virtude dos escândalos do MEC.

**Figura 8:** Assuntos em debate – UNIBANCO



Fonte: Unibanco (2021)

Os temas abordados na ocasião em que explorávamos esse espaço virtual foram: Coleção Feminismos e Educação Escolar; As favelas como territórios de reinvenção da cidade; Abandono e evasão: análise do perfil dos jovens fora da escola; II Congresso Internacional Movimentos Docentes – por uma Educação transformadora; Nunca me sonharam: desafios e expectativas de quem vive a realidade do Ensino Médio; Como escolas podem realizar busca

ativa de jovens evadidos; Encontre dados educacionais, socioeconômicos e demográficos do seu estado e; Oposição busca nomes para CPI do MEC no Senado.

### **6.10 - O Portal Itaú Social**

Observamos que o *site* organizou as formações para professores em cinco áreas temáticas: educação na pandemia; gestão operacional; gestão pedagógica; monitoramento e avaliação e; multiletramentos. Elas visavam auxiliar os profissionais da educação e da sociedade civil a desenvolverem o trabalho educacional com a implementação da BNCC.

Cada área temática apresentava o percurso de formação contendo os respectivos cursos e recursos complementares. O Percurso destinado à gestão pedagógica era composto por quatro percursos disponíveis: Gestão Escolar, BNCC, Educação na Organização das sociedades Civis (OSC's) e Educação Infantil.

O percurso da Gestão Escolar era formado pelos cursos: Avaliações externas e aprendizagem; A BNCC nas práticas de gestão escolar; A BNCC como oportunidade para rever o PPP; Monitoramento de processos de avaliação de recursos educacionais; FUNDEB e Financiamento da Educação; Captação externa de recursos; Gestão Escolar: práticas de tutoria na formação continuada; O coordenador pedagógico como formador; Dimensões do trabalho do diretor e a BNCC; Observação de sala de aula; Projeto institucional na gestão Escolar; Sistematização e compartilhamento de boas práticas e; Experiência e protagonismo: a BNCC na Educação Infantil.

O percurso da Educação Infantil era composto por quatro cursos e quatro recursos complementares: Letramentos matemáticos na Educação Infantil; Leitura para os bebês; Infâncias e Leituras e; Experiência e protagonismo: a BNCC na Educação Infantil.

Os recursos complementares, geralmente eram conteúdos nos quais o profissional precisava investir financeiramente para que a Nova Escola liberasse o acesso.

Os cursos eram treinamentos, isso é, formações técnicas que contextualizavam o professor sobre a organização e estrutura do documento (BNCC), a concepção de aprendizagem, o protagonismo do aluno, o papel do professor e da gestão escolar no processo de implementação da BNCC na unidade escolar.

Na ocasião, o curso realizado foi: “Experiência e protagonismo: a BNCC na Educação Infantil”. A formação geral, de caráter introdutória, considerou a trajetória histórica dos

documentos oficiais que contemplavam a necessidade da elaboração do documento (BNCC) e a obrigatoriedade da sua utilização no processo educativo do indivíduo.

Na sequência, orientou-se os profissionais para a reformulação dos currículos, da metodologia de trabalho, a qual deveria ser orientada pelas metodologias ativas, e a ênfase nos assuntos de interesse dos alunos em relação aos objetos de conhecimento. Explicitou, ainda, a função de cada profissional diretor/coordenador pedagógico no contexto da implementação, que incluía desde a apropriação do currículo pelos profissionais até a garantia dos espaços de formação continuada para os professores nos momentos de ATPC.

#### **6.10.1 - Curso “Experiência e protagonismo: a BNCC na Educação Infantil”, modalidade on-line, auto formativo, carga horária de 20 horas.**

Um dos treinamentos para a Educação Infantil que foi realizado durante a pesquisa para a coleta de dados, intitulado “Experiências e protagonismo: a BNCC na Educação Infantil”, detalhou as concepções da BNCC e a postura do professor em relação à criança.

Abordou, ainda, no conteúdo programático, os seguintes temas: olhar da criança, olhares para a infância, interações e brincadeiras: experiências estruturantes para o desenvolvimento infantil; os campos de experiência – BNCC; a prática pedagógica que privilegia a criança; o papel e o protagonismo do professor; a importância da escuta sensível nas relações e; a intencionalidade do professor na gestão de tempos e espaços.

O treinamento iniciou com um quiz de dez questões para saber quais eram os conhecimentos prévios do professor em formação. As questões se referiam à centralidade da criança no processo educativo, à escuta ativa dos profissionais para verificar o que seria interesse da criança como base para a nova prática que a BNCC propunha ao trabalho pedagógico.

Em seguida, o curso de formação sugeria que o cursista relembresse momentos da infância; na sequência, indicou um curta metragem denominado “Tim-Tim”. O curta apresentou um menino de 3 anos que fazia, todas as manhãs, a trajetória de casa até a casa da avó e quem a conduzia nesse caminho, sem interferências, era a sua mãe.

O formador do curso apontou, comparativamente, a importância de o profissional da escola aderir à postura da mãe no ambiente educacional, ou seja, a de observador do percurso, sem interferências, apenas cuidando para que a jornada seguisse de forma segura e tranquila.

**Figura 9:** Curso: “Experiências e protagonismo: a BNCC na Educação Infantil” - A postura do professor frente às experiências da criança



Fonte: <https://polo.org.br/>

Podemos observar que houve uma supervalorização do olhar da criança sobre a realidade e a desconstrução da figura do professor, por mais desenvolvido que medeia os conhecimentos do mundo para a criança, pois está posto em segundo plano. Nesse sentido, o professor se tornou apenas um cuidador de experiências, as quais são diferentes para cada criança, mesmo que elas estejam inseridas em um ambiente escolar único.

Um fator preocupante nesse tipo de orientação dada aos professores de crianças pequenas diz respeito às experiências a serem proporcionadas no ambiente escolar para as crianças de classe mais baixas, visto que elas já apresentam defasagem de repertório cultural pelas próprias condições sociais que possuem, em relação às de classes mais elevadas, pois a escola é o único espaço de que elas dispõem para ter acesso à cultura e ampliar seu conhecimento de mundo, quando o contexto familiar possibilita apenas situações de sobrevivência e/ou de elementos básicos cotidianos do domínio da cultura.

Entendemos que a escola não pode ter o olhar da mãe, como expressado pela profissional do curso, pois ele é cotidiano, ou seja, voltado para as situações pragmáticas do dia a dia. A escola precisa promover situações intencionais de ensino para que desperte na criança o interesse, a curiosidade, a interação, a brincadeira perante os objetos do conhecimento que lhes são colocados para além do que é comum. Elas necessitam de repertório sobre o conhecimento de mundo.

O olhar para a infância, segundo a formação supracitada, estava voltado para as crianças como sujeitos participantes ativos no processo educacional, protagonistas. Essa lógica é positiva desde que o adulto/professor/educador também esteja na centralidade do processo, proporcionando o ensino, apontando os caminhos, direcionando o contexto para que as crianças

explorem os elementos da cultura humana de forma significativa, que vai desde a manipulação dos objetos aos cuidados, as brincadeiras e jogos, até as relações de convívio e de sociedade que são manifestadas diariamente na vida escolar, conforme o pressuposto da Pedagogia Histórico-Crítica.

Outro ponto a ser considerado é a necessidade de o ambiente escolar oferecer espaços, tempos e materiais de qualidade para promoverem experiências para todas as crianças. Isso implica em investimento para explorar um universo de possibilidades, desde as condições físicas estruturais até os recursos a serem disponibilizados (brinquedos estruturados, não estruturados, lúdicos, parques, livros, cantos etc.). Além do mais, isso inclui intensificar as formações pedagógicas para que os profissionais aprendam a explorar os espaços, desenvolvendo os conteúdos específicos de sua atividade educativa.

No entanto, há escolas que não possuem espaços adequados. Muitas vezes, são casas adaptadas para atender a toda a demanda de vagas e não possuem mobiliário que favoreça a mudança de praxe e/ou brinquedos. Existem escolas de Educação Infantil que não possuem parques ou há falta de manutenção, há pouco investimento e os brinquedos, muitas vezes, são doados pela própria comunidade.

Retomando o curso em debate, observamos que o material “Olhares para a infância”<sup>16</sup>, disponível para a formação de professores, explicita a importância de a Educação Infantil desenvolver um trabalho pedagógico com base nas experiências de Froebel, Dewey e Montessori, o que Oliveira-Formosinho (2007) autor citado no material, denomina de “Pedagogia da Participação” e que contrapõe o modelo tradicional da Pedagogia da Transmissão.

Demonstramos, a seguir, a descrição dos conceitos apresentada no próprio material: “pedagogia da transmissão: interação entre bebês e adultos, uma vez que quando o adulto interage ou mostra imagens, estimula oralmente e mecanicamente os movimentos do bebê”, enquanto “pedagogia da participação: pressupõe a interatividade entre saberes, práticas e crenças, considera todos os atores como co-constructores da própria jornada de aprendizagem em um contexto de vida e ação pedagógica determinada a partir da escuta, diálogo e da negociação” (Olhares para a infância - Itaú Social).

---

<sup>16</sup> O material “Olhares para a infância não explicitou as referências bibliográficas utilizadas – [https://cklscdn.crossknowledge.com/ad3fefed7fac96a1a14d5f59304f96af/learning\\_objects/BA7ED568-66F7-8087-2733-1D95E2B28F35.pdf?cf](https://cklscdn.crossknowledge.com/ad3fefed7fac96a1a14d5f59304f96af/learning_objects/BA7ED568-66F7-8087-2733-1D95E2B28F35.pdf?cf) – ilustração de capa.

Prosseguindo com a sequência das atividades do curso, havia um curta metragem denominado “As crianças são cientistas”, que tratava sobre a importância da manipulação de objetos pela criança, visto que se constituem em elementos da cultura. O profissional (formador) fez as provocações para desenvolver a linguagem na criança.

**Figura 10:** Curso: “Experiências e protagonismo: a BNCC na Educação Infantil” – Olhares para a infância



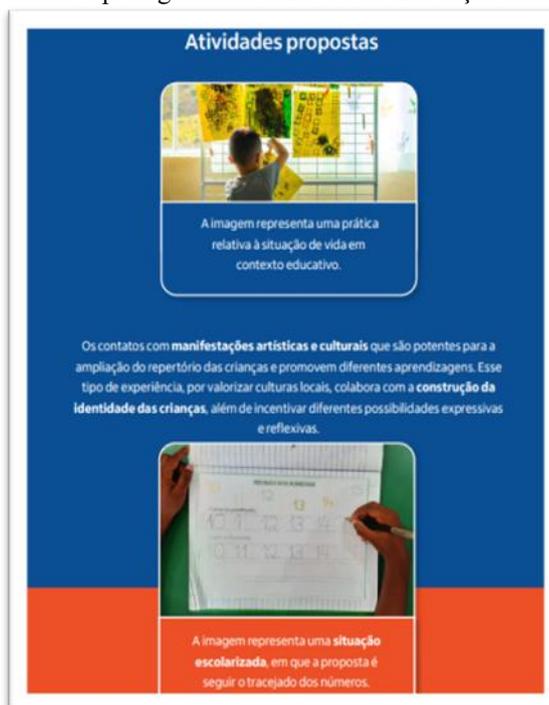
Fonte: <https://polo.org.br/>

No entanto, a crítica que se faz é em relação à criança desenvolver os conhecimentos por si, sem que o adulto demonstre ou oportunize o avanço do conhecimento. Parece que a curiosidade da criança se encerra no momento da própria experiência.

A formação abordou a ideia de que seria necessário tirar do contexto da Educação Infantil as atividades escolarizadas e adotar uma postura de experiências em contexto educativo. Para exemplificar, foi apresentada uma criança da pré-escola fazendo o registro com bolinhas sobre determinada quantidade como um fator positivo e escrever o numeral sobre o pontilhado como um fator negativo (escolarizante).

Consideramos que as duas experiências podem ser desenvolvêntes, uma vez que ambas promovem habilidades distintas e se relacionam. No entanto, o professor precisa pensar se a atividade condiz com a idade da criança.

**Figura 11:** Curso: “Experiências e protagonismo: a BNCC na Educação Infantil” – Atividades propostas



Fonte: <https://polo.org.br/>

Nesse sentido, precisamos entender a que se refere, exatamente, o termo atividades escolarizantes. Ao nosso ver, seriam atividades fragmentadas sem relação no contexto, as quais seriam aplicadas para conter o tempo da criança em um sistema disciplinar. Caso contrário, se o professor mantém uma intencionalidade e ela esteja inserida como uma ação que conduz a uma finalidade, não podemos considerá-la como inadequada, se for compatível com sua idade.

Acreditamos que, se dosadas, as práticas poderão ser complementadas e sequenciadas. Certamente, os estudos e pesquisas vêm avançando no sentido de promover uma Educação Infantil em que a criança passa a ser reconhecida como portadora de direitos e que as políticas públicas caminham no sentido de dar seguridade a esse atendimento. Contudo, não podemos desconsiderar alguns saberes que se constituíram no decorrer do processo histórico, porque eles também são pré-requisitos para a etapa seguinte.

O ponto crucial é a intencionalidade pedagógica para a didática. O profissional deve ter clareza dos objetivos e do conteúdo que precisa trabalhar para promover o potencial da criança entre os períodos no processo de desenvolvimento, os quais permitem a aprendizagem das próximas habilidades.

Voltando a discorrer sobre a formação, no que tange aos campos de experiência, o treinamento citou que seria errôneo classificá-los como áreas do conhecimento, tampouco como objetivo de aprendizagem ou conceito novo para justificar uma prática antiga. Ressaltou, ainda, a importância de compreender o funcionamento da criança, isto é, o que elas aprendem de forma

integral, não podendo dividir os campos de experiência em tempos para ser trabalhados individualmente. Ressaltou, também, a compreensão do professor em relação à clareza do tema trabalhado, dos objetivos de aprendizagem que compõem cada campo de experiência.

Para o treinamento oferecido, o professor teria o papel de colaborador e participante no processo de ensino, que engendra experiências às crianças, construindo sentido e dando significado<sup>17</sup>, desde as práticas de acolhimento até a organização dos espaços e das brincadeiras.

A formação sobre o Protagonismo da Educação Infantil e a BNCC reforçou positivamente que a didática nos campos de experiências inspirada pelo documento tem a finalidade de garantir os direitos a todas as crianças, haja vista as peculiaridades dos diferentes contextos, infâncias e realidades brasileiras. É uma ferramenta que vislumbra o alcance de todos, pois está centrada nos direitos.

Na verdade, a afirmativa apresentada nesse contexto nos leva a questionar sobre o caráter do direito que são postos para a Educação Infantil, visto que ainda vemos a negligência na oferta e no atendimento em várias localidades do país.

No decorrer dessa formação, foi disponibilizado um artigo de Fochi (2016) intitulado “A didática nos campos de experiência”, o qual valorizava as interações entre a criança e o mundo, os pares e os adultos. O autor argumenta que os campos de experiências subvertem o modelo educativo centrado na produção de saberes e colocam a criança como protagonista das experiências da vida cotidiana que produz cultura e difere das abordagens tradicionais (referindo-se a um modelo de educação bancária).

A dinâmica dos campos de experiência, para Fochi (2016), valoriza o contexto imediato que incentiva a criança a criar e a reorganizar o próprio conhecimento. A escola proporciona a organização dos espaços para permitir que seja criada uma cultura entre as vivências da infância.

---

<sup>17</sup> Sentido e significado, nesse contexto, não fazem referência à teoria histórico-cultural.

## VII - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Analizamos os resultados encontrados nesta pesquisa a partir do levantamento das produções acadêmicas sobre o tema e da coleta de materiais nos *sites*/plataformas dos apoiadores de empresas privadas que estabeleceram parceria público-privado, a fim de respondermos a seguinte questão: como podemos entender a proposta do MPB para formação de professores da Educação Infantil à luz da Pedagogia Histórico-Crítica?

### 7.1 O que as pesquisas indicaram em relação à BNCC e à Educação Infantil

O processo de elaboração da BNCC apresentou inúmeras contradições. De um lado, apareceu um grupo que demonstrou os interesses educacionais; de outro, os que indicaram as fragilidades e os problemas para a sociedade, e, enfim, aqueles que se utilizaram da situação e das oportunidades para efetivar a lógica burguesa e a manutenção do capital.

Segundo Rocha (2019), o processo de elaboração da BNCC foi citado como limitado e antidemocrático, o que interferiu nas significações para os docentes. O autor indicou que os professores da rede que pesquisou desconheciam a prática curricular e questionavam a política de padronização. Contudo, outros acreditavam que, por se tratar de um documento normativo, haveria a possibilidade de mudanças nas práticas pedagógicas.

Rocha (2019) apontou que os grupos de maior influência na elaboração do documento foram a Fundação Lemann, Itaú, Unibanco e Natura, comprovando, assim, o real interesse de um projeto neoliberal e mercantilista por parte de seus idealizadores para a educação pública.

Os professores, que foram sujeitos do estudo, apresentaram duas vertentes de pensamento durante a pesquisa, ao mesmo tempo que certa preocupação: a BNCC poderia ser um documento que cairia no esquecimento justamente por ter sido elaborada longe da escola e a não aprendizagem dos alunos poderia acarretar a responsabilização profissional, o que era um fator negativo, mas, talvez, seria uma maneira de superar comportamentos estereotipados em relação à docência (ROCHA, 2019).

O pesquisador constatou a necessidade de se traçar uma diretriz formativa tanto para a formação inicial quanto para a continuada em serviço para que os professores aderissem à normativa. Ele destacou a importância de os eixos norteadores estarem consonantes com o conhecimento, a prática e o engajamento profissional, segundo as informações disponibilizadas pelo MEC (ROCHA, 2019).

Barbieri (2019) desenvolveu sua pesquisa explicando o movimento da formação de professores na Base Nacional Comum Curricular segundo a biopolítica, conceito de Foucault

utilizado para descrever as relações de poder sobre a população, articulando com as ideias de Paulo Freire (FREIRE, 1992). A tese investigou as intencionalidades biolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC e questionou a educação como meio de controle e normalização da sociedade.

Silva (2018) dissertou sobre as concepções dos autores que fundamentaram a elaboração das versões da Base Nacional Comum Curricular, demonstrando o período nacional e internacional que permearam o processo de construção. A análise considerou o significado de educação e currículo e seus efeitos na formação dos alunos.

Apontou que houve contradições em relação à elaboração do documento normativo, no que tange aos princípios democráticos, pois não houve transparência e participação efetiva dos profissionais da educação. Explicou que a BNCC imprime uma visão ideológica de mercado, uma vez que se baseia na formação do homem como força de trabalho produtiva e, não, de caráter emancipatório, segundo a sua condição humana.

Afirmou, ainda, que os processos de globalização incidem sobre as políticas públicas, as quais impactam o currículo escolar, principalmente se considerarmos que o ideário neoliberal é o que molda e define indiretamente as condições para a realização do trabalho docente.

Na sequência, Silva (2018) trouxe a visão de Paulo Freire, afirmando que a educação e a política são indissociáveis, ambas são meios para a transformação social e, por isso, a educação deve ser problematizadora. Considerou, também, que os estudos pós-estruturalistas em relação ao currículo rejeitam a experiência do currículo emancipatório, acreditando em uma pedagogia de desconstrução, com abordagem aberta e pluralidade de sentidos.

A pesquisa apontou que, concernente às políticas públicas educacionais firmadas desde a redemocratização do país – iniciando com a gestão do presidente Collor – até a presidente Dilma, foi no mandato do PT que mais se promoveram políticas de inserção e formação de professores para a democratização do ensino. Ao demarcar os caminhos que resultaram na BNCC, ela concluiu que o princípio democrático na elaboração foi desrespeitado porque a sistematização do documento não considerou as peculiaridades do sujeito sócio-histórico, ou seja, grupos quilombolas, comunidades ribeirinhas ou indígenas e trabalhadores vinculados ao MST ficaram vulneráveis por uma ideia “abstrata, alienada e alienante de um certo – direito de aprendizagem” (SILVA, 2018, p. 136).

Silva (2018) afirmou não ter encontrado dados no portal do MEC que legitimassem a participação da opinião pública em relação à construção da BNCC:

Os relatórios divulgados pelo MEC não explicam como se deu o cálculo destas contribuições. Apresenta apenas um demonstrativo com as somas dos números lá

mencionados em 12.095.795, no que se refere aos 1.712 objetivos de aprendizagem, da Educação Infantil ao Ensino Médio (SILVA, 2018, p. 137).

Ressaltou que faltou um programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular para subsidiar os estados e municípios com maiores recursos financeiros, “haja vista que para a melhoria da qualidade da educação, estados e municípios precisariam deste pacto Inter federativo, como proposto no texto da lei” (SILVA, 2018, p. 140).

Nesse sentido, posta a BNCC para os sistemas de ensino, seria necessário verificar como o currículo está sendo executado nas escolas públicas, já que os processos formativos de apoio à implementação não supriram as dúvidas dos profissionais no que tange à aplicabilidade das ações pedagógicas mediante as demandas que a escola apresenta em termos de infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos em condições e quantidades adequadas, atendimento especializado e números de alunos por sala.

Silva (2018) apresentou como está estruturado o documento da BNCC, ou seja, cada área do conhecimento deve ser desenvolvida de modo a promover no aluno as competências específicas pertinentes a cada componente curricular. Nesse sentido, as habilidades alfanuméricas indicadas para o trabalho pedagógico tenderiam a alcançar a finalidade competente.

Da forma como a BNCC foi estruturada, o documento deixa de forma explícita sua intencionalidade quanto à sua aplicabilidade aos testes objetivos nas avaliações de larga escala, indicando o retorno da lógica taylorista de produção (ou o neotaylorismo), sendo possível afirmar que se tratam de testes que convertem o conhecimento num dado quantitativo e visam criar uma maquinaria da avaliação (SILVA, 2018, p. 143).

De acordo com Nascimento, Gurgel e Almeida (2017), a utilização de membros da sociedade civil citados na elaboração da BNCC, na verdade, foi uma maneira de mascarar as fundações privadas e as entidades sem fins lucrativos que se constituem como agentes políticos dominantes, os quais tiveram o apoio dos agentes do Estado, sendo a UNDIME, o CONSED e os agentes políticos-pedagógicos da ABAVE, CEDAC e CENPEC.

Podemos considerar que essa é uma das críticas basilares à BNCC, pois nela reside a natureza do seu conteúdo, estrutura e intencionalidade. A base apresenta uma política centralizadora que quer padronizar e monitorar os sistemas de ensino, dada a sua obrigatoriedade. Nesse sentido, ela parece desconsiderar os contextos, as diversas realidades e quer padronizar o trabalho pedagógico, o qual deverá ser monitorado e avaliado para os fins de certificação e responsabilização. Para o Banco Mundial, o professor precisa ter um treinamento prático orientado para atender às demandas da sociedade atual, nos quesitos política e economia (NASCIMENTO; GURGEL; ALMEIDA, 2017).

### 7.1.1 – Sobre o trabalho pedagógico na BNCC

Segundo Rodrigues (2016), o trabalho pedagógico proposto pela BNCC deve ser desenvolvido de forma interdisciplinar e a organização do currículo precisa se dar segundo a lógica epistêmica e cultural. O autor justifica que a BNCC é o meio de igualar as oportunidades mediante a diversidade cultural do país. Ele argumenta que a indefinição do currículo não pode ser vista como um defeito, mas sim, como uma iniciativa de consenso.

Explicou que o objetivo do Movimento pela Base é criar uma escola comum, e que os exemplos educacionais trazidos para debate são de origem externa, como Coreia do Sul, Austrália, Chile, Colômbia e França. Ele considerou que a BNCC no sistema educacional brasileiro visa garantir os direitos de aprendizagem para o desenvolvimento dos indivíduos nas diferentes áreas do conhecimento.

O autor argumentou sobre a necessidade de se pensar na formação do professor, investir financeiramente na melhoria de recursos e nas demandas que estão sendo postas no cenário educacional, pois, isso, exige deles uma mudança de postura no trabalho em relação à gestão do tempo, à organização dos espaços e ao acesso aos materiais.

Indicou que há um debate em torno do termo “direito de aprendizagem” no que tange à garantia de efetivação, uma vez que o fato de ser um direito não pressupõe a sua realização como ação do professor para chegar à finalidade.

Corroboramos a afirmativa e os investimos na ideia de que, se pensarmos em objetivos de aprendizagem, as ações no processo do trabalho nos levariam a alcançar a proposta do trabalho educativo, visto que as ações, mediante os investimentos e recursos disponíveis, tenderiam a oportunizar momentos de experiências educativas mais profícuas aos alunos. Em outras palavras, objetivos que oportunizassem as ações para alcançar a finalidade, cujo resultado seria a efetivação do direito.

Justificamos essa ideia, a partir da premissa de que uma base curricular em condições sociais desiguais não equipara o ensino dos filhos da classe trabalhadora ao da classe dominante, visto que a pobreza impacta a aprendizagem de maneira significativa. É necessário considerar os grupos sociais oprimidos e discriminados.

Nesse sentido, a pesquisa de Silva (2018), que fez uma análise crítica a partir do contexto da política, explicou que os professores manifestaram insegurança de serem responsabilizados, no processo de ensino, pelos resultados da aprendizagem dos alunos, pois a ideia de premiação/punição das escolas em relação ao desenvolvimento não levaria em

consideração os investimentos de verbas e as condições objetivas em que se concretiza o trabalho (SILVA, 2018).

Em se tratando das avaliações em larga escala, considerou-se que elas “estão associadas às estratégias neoliberais de transformar a educação em reprodutora de força de trabalho” (SILVA, 2018, p. 170).

Santos (2019) analisou as vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular sob a perspectiva da filosofia bakhtiana e confirmou que o documento se construiu sob uma visão mercantilizada de educação, na qual existem “frestas libertárias”, mas que, contraditoriamente, lutam para manter a ordem social, utilizando-se da educação como meio para esse fim.

Para este autor, a BNCC é uma política educacional consolidada por interesses hegemônicos, a qual se fundamenta na concepção educativa das competências e habilidades para a manutenção da tríade trabalho-capital-educação e o paradigma produtivo. Nesse sentido, considerou que as vozes hegemônicas buscam centralizar e alinhar o discurso, enquanto as não-hegemônicas consideram as especificidades do povo brasileiro e lutam para serem ouvidas na tentativa de explicar o quanto as consequências de um ensino antiescolar podem trazer sérios problemas aos filhos da classe trabalhadora.

O discurso da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ao mesmo tempo em que manifesta autonomia profissional para a escolha da fundamentação teórica e metodológica no trabalho do professor para alcançar a finalidade do trabalho educativo, preconiza este alinhamento para as formações iniciais e continuadas e, isso, se torna contraditório.

Fonseca (2018) indicou que a BNCC, como política, busca regular a formação da população segundo os princípios do neoliberalismo, por isso, age como um aparelho ideológico utilizado para manter a hegemonia do capital. Desse modo, a educação se transforma em meio de produção e procedimento de poder, em vez de emancipar os indivíduos para uma sociedade livre.

Considera que a maioria da população não apresenta consciência de classe. Nesse sentido, o discurso que a BNCC apregoa estimula uma concepção ingênua de educação, haja vista que ele reafirma o compromisso da redução das desigualdades sobre o princípio da equidade, fazendo com que predominem os interesses dominantes (FONSECA, 2018).

Compreendemos que o trabalho educativo forma a subjetividade. Fonseca (2018), desenvolvendo sua pesquisa em uma perspectiva Foucaultiana, afirmou que o poder funciona tanto de maneira positiva, para produzi-la, quanto de maneira negativa, para reprimi-la.

O autor discorreu sobre o papel disciplinador imposto pela Base, que se utiliza de discursos justificáveis para atender à finalidade ideológica governamental. Em suas considerações, frisou a importância de os professores terem os conteúdos bem definidos para o trabalho docente mediante a necessidade de desenvolver as potencialidades humanas, mas de forma pluralizada e, não, utilitarista (FONSECA, 2018).

Dialogando com os autores a esse respeito, em uma perspectiva histórico-crítica, podemos afirmar que o currículo escolar deve contribuir para que os indivíduos se reconheçam no seu locus social, fortalecendo a sua identidade, para que, desenvolvendo suas potencialidades, possam se constituir como agentes sociais, com criticidade (SILVA, 2018; FONSECA, 2018; SANTOS, 2019).

No entanto, o problema está imerso nas relações da sociedade que mantêm o *status quo*. Desde o Século XX, as políticas educacionais são dirigidas pela ideologia neoliberal, atendendo às exigências do setor para promover esse mecanismo e potencializar a (re)produção do capital.

Em relação a isso, Pires (2020) dissertou sobre a influência dos setores empresariais na política educacional do país e, sob a ótica de Gramsci, considerou que estamos vivendo em um período da pedagogia das hegemonias. Esse movimento:

(...) nos ajuda a compreender o processo de relações de poder na sociedade capitalista que se realiza por meio da direção política e cultural de uma classe (ou fração de classe) sobre o conjunto da sociedade, buscando o consenso em torno de uma concepção de mundo. Neste sentido, a dominação não se realiza apenas por meio da força, mas também pelo convencimento, o que permite que o projeto particular de uma classe (ou fração de classe) transforme-se nas perspectivas assumidas pela maior parte dos grupos sociais (PIRES, 2020, p. 107).

As classes empresariais manifestam um grande interesse em fazer com que os indivíduos se apropriem dos valores, conformando-se com a realidade para que eles possam agir naturalmente, segundo os padrões colocados, sem questionar. Desse modo, a ideia de o setor privado influenciar a educação está relacionada ao esforço empregado por eles em redefinir o sentido da luta histórica da classe trabalhadora. A escola passa a operar como instrumento para essa finalidade e os professores recebem formações técnicas para o trabalho simples (PIRES, 2020).

De acordo com Pereira (2019), não é recente que o grupo Lemann, representado pela Fundação Victor Civita e Revista Nova Escola (mais atualmente ANE – Associação Nova Escola), domina o campo das formações para os professores da Educação Básica. O grupo Lemann pertence ao empresário brasileiro Jorge Paulo Lemann, considerado pela Forbes<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Esses dados foram extraídos da pesquisa de Pereira (2019). Atualmente, segundo o ranking atualizado em 01 de setembro de 2022, ele ocupa o 1º no país, com 13,7 bilhões e fica com 133ª posição de pessoas mais ricas do

como o homem mais rico do país e o 29º mais rico do mundo, sendo, ainda, o que mais detém influência sobre a educação brasileira.

As principais instituições de responsabilidade do empresário que atuam na área da educação são a *Lemann Center*, a Fundação Estudar, a Fundação Lemann e a *Gera Venture*. São elas que capacitam as lideranças para assumir e administrar a empresa e os cargos públicos do Estado.

Em seus estudos, Pereira (2019) apresentou que o movimento descrito pela Nova Escola durante o processo de elaboração da BNCC decorreu de forma democrática e com a participação dos professores da rede pública, fato repudiado pelos membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), que justificaram ter permanecido fora das discussões, sendo privilegiados somente os setores do empresariado.

As considerações sobre o ocorrido permitiram o entendimento de que a BNCC é uma política pensada para padronizar as aprendizagens conforme os interesses do capitalismo, a qual busca gerenciar a formação de professores, uma vez que se tornam os principais responsáveis pelo desempenho escolar nas avaliações externas.

Para Pereira (2019), a nova política de formação de professores ligada ao domínio da pouca instrução e o uso frequente das tecnologias para ensinar justifica os treinamentos constantes orientados para a execução da atividade na sala de aula. A ideia do professor eterno aprendiz descaracteriza o seu trabalho da sua essência e da função educativa.

### **7.1.2 - A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil**

Ferreira (2019) problematizou o documento da BNCC em relação aos princípios, concepções e práticas que orientam o trabalho pedagógico da Educação Infantil nas idades de 4 a 6 anos. Nesse sentido, dissertou sobre as abordagens que colocam a criança no processo construtivista, protagonista, sociointeracionista, potente e romântica. O trabalho apontou que a formação pedagógica não supre a explosão da infância, uma vez que ela é múltipla e não aceita objetividades. A análise foi constituída sob a ótica pós-estruturalista, compondo-se como uma pesquisa documental que revisitou os termos da infância compreendidos na normativa.

Ghidini (2020) considerou a escola como um local onde se criam oportunidades para que as crianças vivenciem diversas experiências. Nessa dinâmica, acredita que práticas podem ser organizadas com intencionalidade de modo a inserir as crianças no mundo social e cultural. Explicou, também, que os campos de experiência apresentados na BNCC favorecem esse movimento, segundo a ótica deweyana, pois podem contribuir para o desenvolvimento infantil, haja vista que existe o protagonismo da criança no processo de aprendizagem. A autora discute essa necessidade, uma vez que ainda são mantidas práticas focadas na alfabetização.

Os direitos, os campos de experiência e os objetivos são elementos que servem de instrumento para o profissional da Educação Infantil se reportar em cada momento que for realizar seu planejamento, verificando se as atividades, os projetos a serem executados irão preservar os direitos das crianças, não de maneira engessada, mas de maneira lúdica para que as crianças possam compreender que, através da escola, elas têm direitos assegurados. São sujeitos que têm direitos de brincar, expressar, participar, explorar, de conhecer-se e conviver com seus pares e com outros adultos. Assim, a escola poderá ser um lugar para experimentar e conhecer esses direitos. A BNCC apresenta um olhar focado na criança. A concepção de criança que ela apresenta reafirma a perspectiva de ator social, ou seja, uma criança (GHIDINI, 2020 p. 43).

Compreendemos que, nessa perspectiva, a criança é colocada à frente do planejamento e não ao lado do professor, como a autora se refere, pois ao professor, que assumiu papel secundarizado, cabe dirigir o seu trabalho conforme os interesses da criança e, não, considerando o que de fato lhe é necessário conhecer na etapa escolar em que ela se encontra. O trabalho pedagógico permanece na esfera cotidiana e nas relações de ordem pragmática. Conforme nos apresentou o trabalho, Dewey é um dos protagonistas idealizadores do Escolanovismo, crítico do modelo tradicional de Educação, que coloca o professor como possuidor do conhecimento.

Refutamos a ideia, embasados pela Pedagogia Histórico-Crítica, de que o professor é aquele que tem a síntese do conhecimento e, portanto, é o par mais desenvolvido para promover o trabalho pedagógico, de modo que o aluno/criança se aproprie significativamente da realidade que conhece na pseudoconcreticidade (MARTINS, L. M., 2013).

Para Souza (2018), a infância se estrutura com base em um contexto histórico, pré-determinado, pluralizado e de diferentes modos. Em sua pesquisa, apontou que o significado da infância se modificou no decorrer do tempo e, com isso, foi adquirindo sentidos diversos. O objeto a que se refere o estudo foi analisado por meio do discurso realizado na realidade de Santa Maria/SC, em relação à obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular e à padronização do currículo.

Os sentidos atribuídos para a educação da infância emergiram como sendo a BNCC a promotora de uma educação de qualidade, assim que implementada. No entanto, as

entrevistadas de Souza (2018) indicaram que há o desafio de transpor na prática o que o documento sugere, haja vista todo o contexto objetivo em que os espaços institucionais concretizam o trabalho pedagógico, ou seja, a Educação Infantil, sofre com as limitações da sua formação histórica.

Para Nascimento, Gurgel e Almeida (2017) a dificuldade em realizar uma prática pedagógica efetiva na Educação Infantil advém da trajetória histórica, que refletiu em seus espaços as limitações estruturais por ter permanecido sob a gestão da assistência social até o ano 2000.

Outro aspecto evidenciado sobre o caráter formativo da Educação Infantil está amplamente ligado à antecipação da alfabetização, o que nos permite perceber que isso é uma característica bem marcada na educação brasileira para os profissionais que atuam nessa etapa, mesmo que as discussões contemporâneas se posicionem em direção contrária. Compreendemos que algumas práticas pedagógicas resistem ao tempo por serem positivas para a aprendizagem e, ao que parece, pode ser uma resistência geral (embora precisaríamos de outras pesquisas para afirmar essa percepção).

No que tange aos aspectos de estrutura física e material dos espaços formativos para a Educação Infantil entendemos que o sujeito é um ser situado, que nasce em um local determinado, com os meios postos para se desenvolver e se humanizar. Acreditamos, sob uma perspectiva histórico-cultural, que o significado social da infância já nos é dado. O que modifica na temporalidade são os sentidos atribuídos a ela mediante as concepções que se criam por meio da materialidade produzida pelos homens na sua relação com a vida (LEONTIEV, 2004; VOLPIN, 2016; SAVIANI, 2020).

### **7.1.3 - A Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores para a Educação Infantil**

De acordo com Carvalho e Fochi (2017), a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC/EI) se estrutura segundo as contribuições da Pedagogia da Infância, a qual requer que os profissionais operacionalizem o trabalho de forma a atender a uma pedagogia cotidiana, recebendo e acolhendo as crianças conforme a realidade que elas vivenciam, justificando que as práticas cotidianas se constituem como laboratórios para a aprendizagem social e a sua imersão no mundo da cultura.

Consideramos imprescindível possibilitar às crianças experiências que possam ser exploradas por um corpo que sente e pensa desde o nascimento. Por essa razão

defendemos que a construção do conhecimento na Educação Infantil se efetive nas práticas cotidianas, nas experiências de socialização e no acesso ao patrimônio já sistematizado pela humanidade, pois assim como na visão da criança, o conhecimento não é fragmentado, e sim sempre construído por meio de uma relação dialógica entre o homem e o mundo (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 38).

Nesse sentido, os autores reforçam que a formação inicial e a continuada para os professores precisam atender a uma pedagogia do cotidiano.

O desafio proposto pelo documento curricular aos professores é articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos produzidos, diferenciando, desse modo, de forma radical, o currículo da educação infantil de uma visão propedêutica de escolarização precoce das crianças par as etapas subsequentes da educação básica (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 27).

Os autores ressaltam a importância de desconstruir um modelo de formação para a reconstrução de novos, além de considerarem a necessidade de agregar ao rol de disciplinas do currículo do curso de Pedagogia o ensino voltado para as crianças bem pequenas, uma vez que as formações ocorrem de maneira global e não atendem a esse campo específico.

Abordaram, ainda, que o estágio supervisionado apresenta problemas, visto que se resume a práticas de observação e coleta de informações para produção de análises, as quais focam no planejamento dos contextos, gestão do tempo, organização dos espaços, oferta dos materiais e arranjos dos grupos observados (CARVALHO; FOCHI, 2017).

Do que observamos na pesquisa de Carvalho e Fochi (2017), o termo experiência nos pareceu estar ligado à esfera cotidiana que não ultrapassa o que é comum. Nesse sentido, nos contrapomos a essa ideia pelo fato de que o saber escolar institucional exige o conhecimento das especificidades educativas e imprime uma intencionalidade na condução das experiências a serem oportunizadas pelo professor, portanto, se torna diferente do que é cotidiano. As experiências cotidianas já são vivenciadas no contexto familiar.

Em parte, discordamos dessa abordagem, pois compreendemos que a escola de Educação Infantil deve, sim, manter suas especificidades, mas também agregar elementos novos para que a criança transcenda para além de seus conhecimentos do dia a dia. A apropriação cultural ocorre por meio do ensino de um par mais desenvolvido no processo, que se constitui pela figura do adulto (professor/educador), o qual medeia o conhecimento e possibilita a aprendizagem.

As pesquisas indicadas na sequência discutiram a formação docente e suas implicações para o trabalho pedagógico, por serem fruto da lógica neoliberal. Farias (2020) dissertou sobre a produção da docência no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mediante os processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização, ou seja, as

rupturas existentes e os alinhavos marcados com precisão para reestruturar o trabalho educacional no contexto de mudanças.

Nascimento, Gurgel e Almeida (2017) analisaram a concepção de professor que a Revista Nova Escola nos apresenta segundo o padrão BNCC da docência e demonstraram que o intuito dos idealizadores é formar o professor gerenciado, pois promove a formação técnica à serviço da política, ou seja, subordinada às mudanças do setor produtivo. O interesse é formar pessoas (trabalhadores) flexíveis para o mercado capitalista.

A formação do professor deixa de ser produzida e sistematizada e passa a ser operacionalizada e mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, remetendo ao Tecnicismo, período da educação brasileira que buscava transformar a educação pelo método de produção fabril, apresentado na seção anterior (NASCIMENTO; GURGEL; ALMEIDA, 2017).

O argumento apresentado se refere ao perfil do professor gerenciado, sendo responsável pelo resultado, avaliado pelo desempenho, com certificação periódica e formado pelo lema “aprender a aprender” com enfoque puramente pragmático. Desse modo, compreendemos e corroboramos que o trabalho do professor fica reduzido às experiências práticas do cotidiano escolar.

Segundo os autores, os artigos analisados da Revista Nova Escola para a pesquisa se referiam à: melhores planos de aula alinhados à BNCC; conteúdos exclusivos para você preparar aulas; como aplicar as competências na sala de aula e um guia BNCC. Explicaram que um dos financiadores da Revista Nova Escola<sup>19</sup> pertence à Fundação Lemann, ou seja, ao empresário mais rico do Brasil, Jorge Paulo Lemann, protagonista do MPB (NASCIMENTO; GURGEL; ALMEIDA, 2017).

No que tange às formações, o autor apontou que o papel do professor, segundo a lógica neoliberal, deve ser de eterno aprendiz, pois essa é a chave para a reforma de qualidade. O estudo concluiu que a Revista Nova Escola é uma das estratégias para disseminar o projeto para a educação do capital.

Mediante o exposto neste tópico sobre a formação do professor, caberia, ainda, levantar onde ele busca suporte para sua formação profissional, já que alguns sistemas estão exigindo o seguimento da normativa, mas não estão promovendo formações específicas, sobretudo aos profissionais da Educação Infantil, justamente porque existe um processo de mediação entre a

---

<sup>19</sup> Na década de 1990, a Revista Nova Escola pertencia à Editora Abril e Fundação Victor Civita.

divulgação da BNCC e a sala de aula, o qual é dado na formação do profissional. Compreendemos que é justamente por meio dessa formação que a prática pedagógica será realizada.

Desconhecemos as fundamentações que embasam as formações nos espaços escolares, nos momentos de trabalho coletivo pedagógico, mas temos a impressão de que elas vêm sendo realizadas com base em *blogs* que descrevem experiências pragmáticas, sem cunho científico, ou por programas que atendem ao interesse neoliberal que ampararam a elaboração da BNCC, como a Fundação Lemann, Itaú e Associação Nova Escola.

Assim, seria imprescindível conhecer, investigar e analisar qual o conteúdo disponível aos professores nos cursos de formação disponibilizados pelos investidores do MPB nesse processo de reestruturação da prática pedagógica, para que não haja um esvaziamento dos conteúdos e, conseqüentemente, o empobrecimento do ensino.

Como a lógica neoliberal expressa a concepção educativa baseada nas habilidades e competências, referenciando o saber utilitário e imediato para um modelo técnico de educação, torna-se necessário que os professores adquiram a ciência de tais elementos para reagirem e se posicionarem de forma crítica em relação aos mecanismos que reproduzem/reforçam a alienação cultural no próprio trabalho.

Ressaltamos que, de todos os trabalhos apresentados na busca do banco de teses e dissertações, não encontramos nenhum registro que abordasse a questão da proposta da pesquisa anunciada. No entanto, a pesquisa dissertativa de Pires (2020) foi a que mais se aproximou do objeto em questão, tendo em vista que ela abordou a influência empresarial na política educacional brasileira, à luz do materialismo histórico-dialético.

A dissertação discorreu sobre a presença empresarial acerca da elaboração da BNCC e analisou quais os mecanismos que os membros do MPB utilizaram para validá-la. A autora indicou que existe a intenção de manter a subordinação intelectual dos professores para assegurar o projeto hegemônico, colocando-os como meros executores, bem como o esvaziamento da escola pública em detrimento da vinculação das propostas curriculares pautadas na pedagogia das competências e nas habilidades do aprender a aprender.

Desse modo, consideramos importante verificar qual a proposta de formação que o MPB está oferecendo aos profissionais, bem como os materiais disponibilizados em seus canais de divulgação que poderão ser utilizados para este fim. Analisá-los à luz da pedagogia histórico-crítica que se apoia no materialismo-dialético nos possibilitaria entender como as relações (re)produzidas no presente poderão impactar o futuro se não houver uma formação de abordagem mais filosófica para o trabalho do professor.

## 7.2- A proposta de formação do MPB a partir da pesquisa dos *sites*/plataformas

O contexto histórico vivenciado nos permitiu compreender o quanto a sociedade do capital se movimenta no cenário mundial para se manter dominante e como estende a sua influência e ações para garantir a sua ampliação e a hegemonia. De acordo com Malanchen, Matos e Orso (2020), a educação se constitui como um dos instrumentos utilizados pelas vertentes capitalistas para assegurar o fortalecimento dessa ideologia para que ela, em longo prazo, se naturalize e possibilite a manutenção do *status quo*.

Os dados apresentados indicaram que o cenário brasileiro está, cada vez mais, estreitando laços com as políticas neoliberais e construindo suas políticas públicas de modo a favorecer a abordagem mercadológica, favorecendo esses interesses. A prova disso está relacionada à entrada dos grupos empresariais na construção da nova BNCC, os quais tiveram demasiada influência, resultando em parcerias entre os setores público e privados, além das esferas internacionais no âmbito das discussões na formulação de um documento nacional (COSTOLA; BORGHI, 2018; CAETANO, 2019).

Deprendemos que a apropriação do sistema privado ao público não é recente, tendo em vista que as políticas públicas anteriores brotavam suas raízes, as quais, com o passar do tempo, se firmaram e resistiram sob o discurso de garantir a equidade e a qualidade do ensino para todo o território brasileiro a fim de superar as desigualdades.

No entanto, essas desigualdades ocasionadas por um conjunto de relações históricas que envolvem o trabalho do professor, a gerência dos recursos para a melhoria das condições de trabalho e o pouco interesse do governo em constituir políticas educacionais voltadas para o ensino efetivo dos conteúdos, aos quais as classes mais favorecidas têm acesso, dificilmente serão superadas com uma proposta de formação pedagógica que indique o exercício de práticas escolares que, em sua maioria, são cotidianas e voltadas para o senso comum, mesmo na Educação Infantil.

Todavia, as discussões acerca do trabalho docente, em sua forma aprofundada, que compreendam as contradições da sociedade do capital e os mecanismos, as quais a mantêm forte e dominante, ainda são insuficientes no ambiente da escola pública para ampliarmos os debates e promovermos a educação brasileira sem maiores interferências neoliberais. Isso leva em conta as condições e as demandas da dinâmica real, fatores que inviabilizam um olhar mais crítico dos profissionais sobre a realidade e o tipo de sociedade que queremos alcançar no futuro.

Esse movimento, considerado natural, nos leva a entender por que o professor vem se tornando cada vez mais técnico ao invés de ser um profissional intelectualizado para discutir a educação, pois, como condição primeira, aplica o conhecimento adquirido nos treinamentos e capacitações durante a prática, como bem observou a pesquisa de Pereira (2019); já em uma segunda via, pode opinar sobre as formas de realizar uma prática que acredita ser potencializadora para o desenvolvimento, dada a sua formação científica e experiência acumulada, o que de fato não interessa à classe burguesa.

Podemos considerar essa afirmação com base nas pesquisas analisadas, as quais demonstraram a insuficiente comprovação sobre as contribuições exatas dos professores das redes públicas para o processo da construção da nova BNCC. Conforme os dados apontados, houve a consulta pública, porém, os responsáveis pela sua realização não detalharam os apontamentos, as necessidades e os aspectos positivos da construção dessa normativa (RODRIGUES, 2016; NAKAD, 2017; FONSECA, 2018; SILVA, 2018; ROCHA, 2019; PEREIRA, 2019; PIRES, 2020).

Observando a história da legislação educacional brasileira, consideramos que, em momento anterior, as esferas privadas se apropriavam do setor público de forma hierarquizada, com participações verticalizadas, ou seja, participavam da elaboração das leis e das políticas públicas, mas se moviam sutilmente para alcançar os objetivos e metas colocados.

Como o setor público apresenta morosidade para mobilizar o sistema educacional do país por sua abrangência e diversidade, até mesmo de recursos, as parcerias entre público e privado ganharam força para desempenhar as ações — às vistas dos interesses que possuíam — para criar e elaborar uma proposta curricular única, que seria a Base para o ensino no território nacional. Contudo, não temos a dimensão das considerações feitas pelos agentes das instituições públicas e, desse modo, os apoiadores da iniciativa privada determinaram quais os conhecimentos deveriam ser disponibilizados na BNCC.

Desse modo, com base na premissa de que estamos vivendo uma fase que intenciona ampliar a ordem do capital e retirar as responsabilidades do Estado, intuímos que demos um passo em direção às intenções da era das privatizações do sistema educacional no Brasil, o que seria um enorme retrocesso e, principalmente, um prejuízo aos filhos da classe trabalhadora (CAETANO, 2020).

A falta de diálogo com os professores no processo de elaboração da normativa e a substituição desses agentes pelos membros empresariais demonstraram quem de fato está controlando e influenciando a proposta educacional brasileira, visto que os materiais didáticos, os conteúdos, a avaliação e a formação dos professores estão sendo definidos por eles. A

sociedade legitima as ações de caráter filantrópico (a aparência do fenômeno), o que está vinculado às questões sociais, sem compreender a essência do problema que trará consequências em longo prazo.

Conforme Caetano (2019) apontou, o MPB aproveitou a ocasião para firmar o projeto hegemônico do capital por meio da educação.

Desde a implantação da BNCC, consideramos elementar analisar a proposta de formação na Educação Infantil do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, tendo em vista a grande oferta dos apoiadores da iniciativa privada. Investigamos os *sites*/plataformas desses apoiadores com o objetivo de trazer os instrumentos utilizados para a formação dos professores porque acreditamos que a potencialização e a disseminação dessas orientações se tornariam um mecanismo para seguir os princípios da sociedade capitalista. Isso porque, uma vez que os trabalhadores se convencessem e se motivassem a realizar o trabalho sem questioná-lo, estariam contribuindo com esse modelo de sociedade.

Observamos que o predomínio dos grupos empresariais na formulação do documento já se configura como uma crítica à BNCC, uma vez que a natureza do seu conteúdo e a forma de operacionalizar o trabalho se apresentam como recurso ideológico para a finalidade mercadológica.

Consideramos, por meio da investigação e dos dados obtidos nas plataformas dos apoiadores do MPB, que há uma logística que articula todas as produções elaboradas para a implementação da BNCC, como se fosse uma enorme teia, pela própria dinâmica estrutural que conecta e articula uma referência de dados à outra e, também, pela forma como desperta o interesse e a necessidade na realização das formações.

O movimento realizado para disseminar os conteúdos ocorre por redes de comunicação da internet, canais de televisão, redes sociais (*Facebook*, *Instagram* dos diretores e participantes da assessoria educacional), plataformas como o *YouTube*, institutos de formação de professores e sociedade civil públicos (UNDIME, CONSED) e privados (Nova Escola, Polo Itaú Social e Instituto Singularidades).

Os materiais são bem elaborados e os *links* para o entendimento de conceitos ocorre de maneira que facilite e engaje o leitor para os passos seguintes de leitura e aquisição do conhecimento. Corroboramos Gramsci (2004), quando explica sobre os intelectuais orgânicos da burguesia como mecanismo de reprodução social, visto que ela mesma se incumba de se organizar para realizar o projeto de dominação.

Ressaltamos, ainda de acordo com Pereira (2019), que a Nova Escola atuou significativamente para alcançar os profissionais de todo o país.

A Base ganhou espaço (botão) no menu principal da página da NE na internet e mais de 100 publicações a respeito do assunto foram postadas de 2015 até junho de 2018. O documento foi tema de capa de duas edições (nº 303, jun./jul. 2017, e nº 309, fev. 2018), sendo a mais recente delas dedicada à BNCC. Além disso, um projeto de grande dimensão está sendo realizado por NE, com parceria entre a Fundação Lemann e a empresa Google. Firmado em 2017, com uma doação de 15 milhões de reais à Fundação Lemann por parte da Google.org, braço filantrópico da Google, o projeto disponibilizou gratuitamente, **seis mil planos de aula alinhados à BNCC para Educação Infantil**, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Inglês, História e Geografia (PEREIRA, 2019, p. 48, grifos nossos).

Conjecturamos que, na maioria das vezes, os profissionais responsáveis pela formação continuada de professores das secretarias ou escolas recorrem aos *sites* indicados pela UNDIME e do portal da Nova Escola, esta última pertencente ao grupo da Fundação Lemann (LEMANN, 2021), que apresenta representatividade considerável e amplo alcance nas universidades tanto no setor privado (nacional e internacional) quanto público.

Tal afirmativa está consonante com Pereira (2019), que pesquisou sobre a criação da Revista Nova Escola, na década de 1980, para atuar na (con)formação dos professores para desempenhar o trabalho docente segundo os moldes do capitalismo mundial, alinhando-se aos interesses da classe dominante. Corroboramos essa pesquisa ao identificar que a Nova Escola atua fortemente na educação brasileira, principalmente para orientar sobre os processos de avaliações externas em que o professor é tido como o principal responsável para assegurar a qualidade do ensino, fator que desconsidera as condições que se referem às lutas de classes, às desigualdades e à pobreza.

Visualizamos alguns aspectos de um documento do site do MPB, que trata sobre o desenvolvimento do trabalho do professor nos campos de experiência para a Educação Infantil, que possivelmente seria uma ferramenta a ser utilizada na formação de professores, e apontamos os elementos que consideramos problemáticos segundo a ciência educacional que defendemos.

Os autores do texto “Campos de experiência — pdf interativo” reconhecem a criança como parte de um contexto sócio-histórico, as quais devem ser inseridas nas práticas culturais. No entanto, essa inserção precisa se centrar na manifestação do interesse e da curiosidade pelo objeto de conhecimento por parte da criança.

A Pedagogia histórico-crítica aponta que a criança nasce em um contexto determinado e precisa se apropriar da cultura como meio para se humanizar, tendo em vista que nos tornamos homens pelo processo educativo. Contudo, o protagonismo da criança deve estar relacionado à ciência educacional que permite ao professor compreender os períodos do desenvolvimento, o contexto histórico da realidade em que elas se encontram e, assim, possa planejar e organizar

atividades para interagir e mediar o conhecimento no intuito de promover as capacidades cognitivas e gerar/impulsionar a aprendizagem na criança no universo da cultura.

As vertentes hegemônicas que trazem a criança como protagonista secundarizam a figura do professor, pois a ele atribuem o papel de colaborador que favorece as interações entre os grupos e o interesse da criança no contexto escolar. Considerando que o professor precisa munir-se de um conhecimento específico de sua prática e apresentar um repertório de signos para ampliar o conhecimento das crianças, se permanecer com as orientações voltadas apenas à esfera cotidiana, as crianças permanecerão no âmbito da superficialidade e com capacidade limitada para a elaboração dos pensamentos abstratos em detrimento do esvaziamento dos conceitos.

Na relação do trabalho educativo em que o professor e a criança são colocados com reciprocidade, ambos adquirem a centralidade na atividade, de modo que um está para o outro e cada qual tem sua importância na posição que ocupam nessa relação. Em se tratando da Educação Infantil em contextos institucionais, faz-se necessário demonstrar a dimensão científica que o professor precisa dominar para desenvolver o trabalho pedagógico e a organização dessa transmissão.

A interação criança-criança tem sua importância nesse processo, entretanto, a interação com o adulto ganha importância, pois os adultos que trabalham com a criança são os responsáveis por produzir nela a humanidade. Assim o professor retoma o status daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos. O ato de cuidar modifica-se porque está para além do simples limpar, alimentar...Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc. Ou seja, o professor cria na criança sua “segunda natureza”, é parceiro do seu nascimento para o mundo social. Temos aqui, o resgate do professor como intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos, não bastando apenas gostar de crianças, o professor, aqui, é alguém que deve possuir amplo capital cultural (ARCE, 2013, p. 33).

Assim, o professor assume o papel de ensinar os conteúdos, sejam eles de qualquer natureza, de modo que todos possam ter acesso. O processo de ensino e aprendizagem não permanece na cotidianidade. Ele transcende e oportuniza às crianças ampliação de repertórios do patrimônio humano.

Para a Pedagogia histórico-crítica, o professor/educador é o responsável por estimular, criar os motivos e instigar a curiosidade para que ocorra a aprendizagem, pois os conhecimentos cotidianos já são trazidos de casa pelas crianças na vivência com seus familiares. O agir intencionalmente tem a ver com os objetivos que se quer alcançar, tendo como norte os conteúdos propostos em cada faixa etária. Por isso, ter essa clareza se torna uma ferramenta de trabalho de fundamental importância.

Como vimos, segundo Pasqualini e Martins (2020), a Pedagogia Histórico-Crítica consegue promover um ensino envolvente mesmo diante das novas determinações oficiais que impõem os campos de experiência como estruturantes do currículo da Educação Infantil. Para cada período há um conteúdo e uma forma de conduzir o trabalho pedagógico na escola, as quais se iniciam com a manipulação de objetos e experiências emocionais e afetivas até as diversas brincadeiras (livres e direcionadas, individuais ou em grupo). As interações e as brincadeiras devem compor toda a vivência da Educação Infantil.

O objetivo da Pedagogia histórico-crítica é reagir ao sistema imposto, visto que esse modelo não beneficia em nada a classe trabalhadora, principalmente a educação de seus filhos. A maneira encontrada para alcançar essa finalidade está concentrada na própria formação de professores que, ao serem oportunizados os conhecimentos históricos da vida social, das especificidades da sua prática e da intelectualização acerca das produções históricas, terão condições de realizar uma prática intencional e mediada para os fins do trabalho educativo.

No entanto, é necessário explicar que não se trata de uma prática intencional e uma mediação simplista, como abordam algumas orientações para os professores, mas de conceitos que estão ligados a um método científico e pedagógico que se constitui na atividade docente como ponto de partida e de chegada na realização do trabalho educativo.

Como vimos em Mello (2020), falamos de uma intencionalidade ligada ao campo da ciência educacional que promove o desenvolvimento do ser escolar, que permite a ampliação de suas capacidades e funções cognitivas, não de mera preparação de ambiente ou organização de atividades vinculadas a uma escuta ativa da esfera cotidiana e imediata, como pressupõe as orientações do MPB/EI.

Obviamente, a ação intencional está atrelada ao ato de operacionalizar a atividade pedagógica. Mas a intencionalidade, em essência, para a Pedagogia Histórico-Crítica se refere a algo maior e está articulada ao conhecimento, à prática consciente que une teoria e prática e aproxima o professor da criança de acordo com a faixa etária, favorecendo assim o desempenho no seu trabalho de ensinar e a aprendizagem de quem se apropria. Podemos dizer que há uma relação humanizadora, pois une o sentido ao significado do trabalho (LEONTIEV, 2004; MOURA, 2016; VOLPIN, 2016).

O professor que trabalha em determinado contexto social, pela própria vivência que possui, apresenta condições de entender a prática cotidiana, podendo ampliar o seu conhecimento sobre a realidade<sup>20</sup>. Entretanto, ele deve oferecer condições para que os

---

<sup>20</sup> No caso de precisar trabalhar em contextos diferentes dos que está habituado, como por exemplo, indígena ou quilombola, assentamentos, comunidades ribeirinhas etc.

indivíduos se apropriem dos signos e da cultura. Para isso, pode-se permitir que os alunos se manifestem e exponham o conhecimento, podendo ser da forma mais simples que detém, para que, por meio do trabalho educativo, ele consiga se desenvolver em todos os aspectos que envolvem os fatores biológicos, culturais e sua percepção de mundo.

Ressaltamos que a figura do professor deve assegurar que todos se apropriem dos conhecimentos que quer transmitir, visto que a escola precisa oportunizar aquilo que o indivíduo não tem em seu cotidiano (ARCE, 2013).

Assim como a intencionalidade, a prática da mediação do signo deve estar relacionada e imbricada no processo do ensino, não podendo ser indissociável.

Outro ponto é sobre a organização da aula. As orientações expostas nos documentos e cursos realizados explicitaram que os momentos da Educação Infantil poderão ser organizados de diferentes maneiras e, sobretudo, que “essas atividades não devem ser concentradas em aulas específicas, nem realizadas com hora-marcada” (CAMPOS DE EXPERIÊNCIA, 2021, p.12).

Acreditamos que essa forma de operacionalizar o trabalho dificulta o ensino, a própria organização escolar e a dinâmica da aula. Consideramos a importância das atividades de acolhimento e despedida, de livre escolha, momentos de grande grupo, momento de pequenos grupos, momento na área externa, rotinas de cuidado, higiene e alimentação, diferentes contextos de aprendizagem, como atividades dirigidas pelo professor, festividades e encontros com as famílias, rodas de conversa e hora da história. Entretanto, é necessário que toda essa organização se constitua por meio do planejamento do professor e de sua intencionalidade.

Sabemos que a rotina da Educação Infantil apresenta uma dinâmica específica que difere do Ensino Fundamental. No entanto, em um sentido figurativo, a aula se constitui na célula da atividade docente, pois, por meio dela, o professor intenciona desencadear nas crianças uma série de conexões que viabilizam o processamento das informações que se transformarão em conhecimento, se canalizadas significativamente e, portanto, devem ser bem articuladas e programadas dentro do tempo escolar, o qual pode ser período parcial ou integral. (ABRANTES, 2018; VOLPIN; PEDROSO; MAZZEU, 2020).

O ensino da cultura produzida e humanizada é um direito de todas as crianças. A escola é a instituição que garante essa apropriação e oportuniza o desenvolvimento do psiquismo. Nesse sentido, é durante as aulas que o professor transmitirá essa aprendizagem, não de forma mecânica como uma educação bancária, mas pelas mediações estrategicamente pensadas para alcançar a finalidade na sua prática diária. Assim:

O professor planeja antes de entrar na sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a

aprendizagem. Enfim, ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. Desde o momento em que entra na escola, o professor tem plena consciência de que precisa estar 100% com as crianças, de que suas atitudes e sua fala reverberam a humanização das crianças sob sua responsabilidade (ARCE, 2013, p. 35).

Compreender a Educação Infantil em âmbito escolar institucionalizado e sistematizado é considerar que o trabalho do professor não pode permanecer nos hábitos comuns da vida cotidiana, de senso comum, pois isso justifica os mecanismos de descaracterização docente preconizados pela formação de padrão empresarial, como também foi observado em Pereira (2019), os quais colocam o professor como detentor de pouca instrução, de maneira que domine as ferramentas tecnológicas e seja um eterno aprendiz das competências socioemocionais.

Corroboramos que isso é um mecanismo bem articulado para manter a sociedade neoliberal, visto que as crianças aprendem desde cedo que todo conhecimento permanece à disposição de todos, desde que o esforço seja de cada um, pois há liberdade para se conquistar o mercado, não importando as condições determinadas. Isso certamente não agrega benefício algum para os filhos da classe trabalhadora e reforça as desigualdades em detrimento das disputas de classes.

Devemos frisar que o objetivo deste trabalho não foi realizar uma análise minuciosa dos conteúdos que encontramos disponíveis nos *sites* dos parceiros MPB na construção da BNCC, mas verificar os materiais disponíveis que podem servir de apoio na orientação para a formação de professores e destacar alguns pontos centrais da ideologia de seus apoiadores no movimento para se efetivar as ações docentes por meio da normativa.

Identificamos, desde a BNCC até os documentos disponibilizados nos sites, que há uma apropriação de conceitos utilizados pela Pedagogia Histórico-Crítica e teoria histórico-cultural que podem se tornar esvaziados de sentido, dependendo da forma que estão sendo aplicados no contexto. Tomemos como exemplo a palavra **mediação**, que aparece nos quadros apresentados nos resultados, no documento “Curadoria de obras para ajudar professores e gestores a planejar e refletir sobre a prática” e até mesmo nos PNQEI.

Para a teoria histórico-cultural, a palavra mediação na atividade docente está relacionada à abordagem metodológica do trabalho para que a criança alcance o seu potencial de desenvolvimento, ou seja, pressupõe a presença ativa do professor/educador para relacionar o signo a ser conhecido/ensinado/apropriado, visto que o homem é um sujeito histórico e social que se desenvolve por meio da cultura e das condições objetivas que lhes são impostas no ato de produzir a vida material.

Podemos afirmar que a mediação é a chave de ignição do trabalho pedagógico para promover as funções psíquicas elementares do indivíduo às funções superiores, sendo essas últimas produto da vida social. É a chave que está entre o condutor e o objeto a ser conduzido, o qual também precisa acionar outros elementos internos para que funcione.

O conhecimento, signo a ser mediado pelo professor, é aquele de cunho científico, sistematizado nos conteúdos escolares que apresenta relevância nuclear; são conteúdos universais da prática social global, os quais precisam ser dosados, sequenciados e colocados dialeticamente na relação do trabalho educativo, porque são determinantes para desenvolver o psiquismo humano (MARTINS, L. M., 2013).

O trabalhador da educação é aquele que, conhecendo a ciência educativa, potencializa na criança o avanço do processo, proporcionando-lhe autonomia e repertório social. Nesse sentido, ele é mais do que colaborador, ele é sujeito fundamental, que intervém na prática de ensino para que o indivíduo se aproprie do signo. O professor é o que viabiliza o sentido da aprendizagem (MELLO, 2020).

Embora tenhamos a consciência de que o conceito de mediação abordado nos documentos vistos nos sites do MPB está concernente aos pressupostos teóricos que os embasam, se olharmos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, temos a impressão de que as ações expostas poderão ocorrer de forma isolada, fragmentada na prática pedagógica.

Segundo a teoria histórico-cultural, em Leontiev (2004) entendemos que a apropriação cultural do homem ocorre pela experiência sócio-histórica, por meio da atividade prática nas relações entre o adulto e a criança. Em um primeiro momento, “a estrutura do processo mediatizado caracteriza toda a atividade humana” (p. 182) e no decorrer do desenvolvimento, em cada atividade principal, a criança apreende e faz uso dos objetos que teve conhecimento. Nesse sentido, o conceito de mediação para esta teoria refere-se ao desenvolvimento do trabalho, que inclui a ação consciente baseada nos conceitos teóricos e as especificidades nas situações de ensino e envolve a relação professor-aluno, perspectiva em movimento.

Alguns dos cursos para a Educação Infantil que foram realizados no Polo Itaú Social, por exemplo, apresentavam uma concepção de infância bem alinhada à ideia de que, por si mesma e com as experiências oportunizadas no dia a dia, a criança conseguiria alcançar o seu desenvolvimento. A figura do adulto se tornou elemento de fundo, pois a ele caberia observar as condições ambientais para que a criança realizasse as atividades de forma segura.

Em hipótese alguma estamos desconsiderando a natureza livre do brincar e sua importância com os cuidados, proteção e segurança. Mas o nosso olhar permeia o caráter institucional e sistemático do espaço escolar, que se delinea sob a responsabilidade do

professor. Em um contexto familiar, educativo, sem ser institucional, as práticas cotidianas e espontaneístas agregam grande valor à educação das crianças, pois fortalecem a criação de vínculos, a afetividade e os aspectos de natureza emocional, que certamente são elementos necessários para o desenvolvimento psíquico. Mas, em se tratando de ambiente de educação escolar, até as atividades da fase manipulatória, os cuidados, o acolhimento, a organização do espaço, o direcionamento e orientações para a vida em sociedade, as brincadeiras e os jogos devem corresponder ao conhecimento advindo da ciência educativa, porque o professor é o detentor do saber científico de cunho pedagógico.

O professor, pela própria natureza do trabalho, deve desempenhar a sua atividade para promover a infância na sociedade, projetando os princípios humanos e éticos que queremos no futuro. Requeremos, assim, um ensino na infância que permita as crianças compreenderem os mecanismos da sociedade para transformá-la.

## VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto idealizado e proposto pela Pedagogia histórico-crítica, que busca para a nação uma prática educacional emancipatória e de um trabalho pedagógico intelectualizado e humanizador, infelizmente, não contempla os interesses da burguesia contemporânea. Em outras palavras, as condições objetivas e as políticas educacionais estão contribuindo para uma educação cada vez mais esvaziada de sentido em relação ao trabalho educativo.

Comprendemos, de modo geral, que os professores da Educação Infantil acabam se perdendo da sua prática, cada vez que são implementadas as normativas educacionais. Podemos perceber isso com as pesquisas que abordaram sobre o fazer docente e, principalmente, as que demonstraram a pouca participação desses profissionais na elaboração da BNCC.

Para além do determinante indicado no parágrafo anterior, entendemos que os órgãos competentes não esclarecem suficientemente as dúvidas e/ou oferecem suporte adequado em relação à orientação para o trabalho a ser realizado.

O pensamento que emerge no contexto imediato é o de que estamos sempre reinventando a forma de trabalhar e desconsiderando todas as objetivações positivas produzidas no âmbito do saber docente, além de sofrermos o peso de sermos responsabilizados quando a prática não resulta como esperado.

Em alguns momentos, a angústia se torna maior, quando os professores não apresentam interesse em compreender as políticas públicas para a educação pública e a dimensão histórica e ideológica que são constituídas para projetar o futuro e participar das discussões acerca da realidade.

A Educação Infantil é uma etapa do ensino que pressupõe uma dinâmica para além das carteiras, atividades em folhas que antecipam sua alfabetização; ela necessita oportunizar para as crianças experimentações, possibilidade de realizar novas criações, de conhecer outros saberes, explorar culturas, conviver com a diversidade, participar de novas relações — as quais são oportunizadas nos jogos protagonizados e nas brincadeiras.

O professor é figura central, assim como a criança neste processo.

A inserção da criança no universo da leitura e da escrita, do conhecimento humano produzido, vai sendo feita à medida que o professor desenvolve sua atividade e considera os conteúdos específicos da infância para proporcionar a aprendizagem. Por isso, a importância da mediação intencional e a relação recíproca entre ambos nesse processo.

Buscamos entender a proposta do MPB para formação de professores da Educação Infantil à luz da Pedagogia histórico-crítica e, sobre as formações analisadas, observamos que, em sua maioria, caracterizaram-se como treinamentos com um reduzido referencial teórico, o que limita a possibilidade de o professor analisar o universo teórico-prático para confrontar as ideias com seus pares. Quando isso acontece, o professor se desenvolve na docência dando prioridade ao pragmatismo. A sua fala permanece no âmbito do senso comum e isso o limita para elaborar o conhecimento acerca da sua profissionalidade.

As formações de curta duração (treinamentos), analisadas em formato de ensino a distância, não exigem a troca de informações, a relação mais humanizadora entre o formador e o sujeito em formação, o que acaba tornando no professor uma qualidade passiva em que somente recebe as instruções e precisa aplicá-las no contexto que desenvolve o trabalho docente. Estamos caminhando acriticamente para uma geração de professores que quer atividades prontas, situações de ensino baseadas no estímulo-resposta e com pouca capacidade para inovar e criar situações de ensino que promovam novas objetivações para uma transformação social.

Consideramos essa alienação do trabalho como um agravamento do problema, pois a perda do controle do próprio trabalho não tem gerado revolta dos professores, mas uma acomodação nesse sistema de receber atividades prontas, livros didáticos ao invés de buscarem elaborar um ensino articulado, com conteúdo significativo, promovendo situações de ensino intencionais que viabilizem a aprendizagem da criança em todos os aspectos.

A pesquisa demonstrou o quanto as empresas que elaboram, oferecem e vendem materiais e formações estão ampliando os espaços e ganhando visibilidade, pois já perceberam o esvaziamento das formações em serviço no ambiente escolar, visto que os assuntos/temas não contemplam as necessidades de todas as áreas específicas, fator que dispersa e desmotiva os profissionais além de os fazerem procurar os conteúdos de interesses individuais.

A ideia de protagonismo dos últimos anos veio formando pessoas que apresentam dificuldades de olhar para a coletividade, de entender a dinâmica global da realidade, chegando ao ponto de ficarem presos na sua individualidade — o que é próprio nas relações capitalistas.

É necessário que as formações continuadas no ambiente escolar resgatem essa característica fundamental da humanidade (princípio coletivo) e possibilitem aos professores, cada qual com sua especialidade, compreender o fazer docente de uma forma universal, para que possa colaborar nos pontos em comum e explorar a potencialidade da criança na faixa etária com a qual desenvolve o trabalho pedagógico. Consideramos que o trabalho do professor precisa adquirir uma dimensão coletiva, pois muitos permanecem no individualismo.

Percebemos que, embora a Educação Infantil contemple um rol de documentos oficiais que prioriza as suas especificidades, incluindo cuidar e educar, interagir e brincar, trazendo os elementos da cultura e as práticas sociais, na realidade das escolas, o trabalho pedagógico (pré-escola) ainda apresenta abordagem preparatória para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a qual inclui desde o posicionamento das carteiras até a forma como as atividades são realizadas, o tipo de atividade dada e a forma como se prepara, o que inviabiliza as experiências, pré-requisitos para a aprendizagem de conceitos futuros na educação escolar, talvez porque o professor não tenha interiorizado o significado da Educação Infantil em um ambiente institucionalizado.

A escola da Educação Infantil do Século XXI, segundo a Pedagogia histórico-crítica, precisa ser *lócus* de aprendizagem da natureza humanizada por meio de um processo ativo, interpessoal e mediado pelo signo para que desenvolva o psiquismo no indivíduo, elevando-o das capacidades psíquicas elementares para as superiores.

O professor, em seu trabalho pedagógico, precisa interiorizar na sua profissionalidade que, durante o tempo em que as crianças passam na escola, todos os fazeres se constituem em conteúdos que podem ser explorados com cientificidade, de forma intencional, consciente. O ato educativo está presente nas interações cotidianas. Elas expressam o conhecimento que é patrimônio humano, elemento cultural. Quando o professor executa o trabalho com o domínio sobre a ação, ele favorece o desenvolvimento das capacidades da criança, traz repertórios para além do que é habitual e promove experiências que relacionam a humanidade e o mundo, ampliando o universo da criança.

Analisar a proposta de formação de professores dos apoiadores do MPB, nos permitiu observar que não houve inovação pedagógica nos materiais apresentados para a realização do trabalho nas escolas, mas eles tratam com muita ênfase o papel do professor na organização da prática e ressaltam a necessidade do protagonismo infantil para a preservação da infância, segundo uma filosofia de abordagem naturalizante.

Essa perspectiva não favorece em nada a classe trabalhadora na questão da transcendência para além da realidade que lhe está determinada e o lugar que ocupa nas relações sociais vigentes e, desse modo, concluímos que a proposta do MPB esvazia o trabalho do professor para a Educação Infantil.

A Pedagogia histórico-crítica compreende a necessidade de que, por mais livre que esse trabalho pareça, precisa ter a orientação e a presença constante do adulto (por mais desenvolvido) para que a criança se desenvolva e aprenda os conteúdos dispostos para a sua idade.

Compreender quem são os financiadores da educação brasileira é trazer à luz a quem de fato interessa uma educação que visa formar pessoas para se adequarem nas situações adversas. Não importando as condições, a responsabilidade recai sempre o sujeito que precisa ser competente e dar o melhor de si para não ser considerado um profissional eficiente.

Parece que estamos a um passo de acabar com a educação pública para iniciarmos as privatizações, principalmente em relação ao ensino infantil.

A formação de professores na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica preconiza o caráter intelectual e metodológico da prática educativa, permite que o sujeito entenda as determinações em âmbito universal-particular-singular de modo que ele reflita sobre as relações que regem a sociedade e conheça as especificidades da sua prática com rigor da ciência para que a sua atividade (trabalho) adquira um perfil teórico-metodológico, de modo que o seu discurso se aproxime da sua prática e que o sentido o leve ao significado da humanização.

Vislumbramos que os treinamentos e as capacitações oferecidas pelos apoiadores do MPB podem auxiliar o trabalho do professor desde que, no decorrer da sua formação profissional, ele perceba os mecanismos citados, tenha conhecimento das teorias educacionais e utilize os conhecimentos adquiridos sob uma ótica consciente, sabendo aonde quer chegar, que destino busca alcançar.

Apontar direitos, objetivos e o *modus operandi* em uma normativa está aquém da dinâmica social que vivenciamos no contexto educacional brasileiro. A escola é o lugar para transformar pessoas tanto no processo de trabalho quanto na aquisição do saber escolar, de modo a promover a humanização.

A formação de professores no contexto do trabalho precisa elevar o potencial de seus professores para que possam ir além da esfera cotidiana e de habilidades técnicas. Para além, ainda são necessárias muitas ações para transformar a realidade, pois ainda há falta de materiais, de brinquedos, de estrutura física, de suporte aos profissionais, fatores que comprometem a realização do trabalho e dificulta a oferta de uma educação que promova a igualdade perante as classes mais favorecidas.

Enfim, finalizamos este trabalho acadêmico sabendo que existem lacunas a serem preenchidas, pois diversos fatores dificultaram o processo de sua construção. No entanto, esperamos ter contribuído para o desencadeamento de novas ideias sobre o objeto de conhecimento abordado para que outros pesquisadores apresentem suas contribuições.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. (Orgs). **Método histórico-crítico na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ABRANTES, A. A. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (org.) **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 99-116. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>. Acesso: 26 mar. 2021.
- ANGOTTI, M. Educação Infantil para que, para quem e por quê? . *In*: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil para quê, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. p. 15-32.
- ARCE, A.. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Editora Alínea, 2013, p. 13-37.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do Ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- ASSIS, M. S. S. de. Práticas de cuidado e de Educação na instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras. *In*: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil para quê, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. p. 87-104.
- BARBIERI, S. C. R. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. 2019. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/5465/Tese>. Acesso em: 08 jul. 2021.
- BARBOSA, E. M. Desenvolvimento Infantil: reflexões teóricas, relações e contextos. *In*: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil para quê, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. p. 47-60.
- BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 11, 2016. Doi: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 3 jul. 2022.
- BRASIL, **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 19671. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 out 2022.

\_\_\_\_\_, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 8 out 2022.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 09 out. 2022.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 03 jul. 2022.

\_\_\_\_\_, **Parecer CEB nº22** de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1998a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf). Acesso em 03 jul. 2022.

\_\_\_\_\_,. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998b.

\_\_\_\_\_,. **Resolução CEB nº1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, 1999. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

\_\_\_\_\_,. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021.

\_\_\_\_\_, **Parecer CNE/CEB nº2** de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. 2009a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 jul. 2022.

\_\_\_\_\_,, **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 03 jul. 2021.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e tecnológica. Conselho nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 09 out 2022.

\_\_\_\_\_,, **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 13 out 2022.

\_\_\_\_\_, **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021

\_\_\_\_\_, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a.

\_\_\_\_\_, **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf). Acesso em: 03 jul. 2022.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_, **Ministério da Educação**, Brasília, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional>. Acesso em: 11 out. 2022.

BASSEDA, E., HUGUET, T., SOLÉ, I., **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CAETANO, M. R. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos: Revista de educação da Universidade do Vale do Itajaí**, v.19, número especial, p. 132-141, 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13673>. Acesso em: 30 maio 2022.

\_\_\_\_\_. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. **Que base? Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/download/9993/6548>. Acesso em: 10 jun. 2022.

**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS**: efetivando direitos de aprendizagem na Educação Infantil – pdf interativo. (UNESCO, MPB, FMCSV, Fundação Santillana, MEC e Governo Federal) Documento on-line, [s.n] Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/observatorio>. Acesso em: set. 2021.

CANO, W. Getúlio Vargas e a formação e integração do mercado nacional. *In*: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional – ANPUR, 11, 2005, Salvador. **Anais [...]** Salvador: ANPUR, 2005. Disponível em: <http://www.xienanpur.ufba.br/234.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2022

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano na (da) Educação Infantil. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3212/2947>. Acesso em: jan. 2022.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p. 326-345, setembro/2002. Doi:10.1590/S0101-73302002008000016 Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/26357172\\_O\\_Referencial\\_curricular\\_nacional\\_para\\_a\\_educacao\\_infantil\\_no\\_contexto\\_das\\_reformas#:~:text=Inicia%20com%20uma%20an%C3%A1lise%20das,%C3%A0%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20suas%20professoras..](https://www.researchgate.net/publication/26357172_O_Referencial_curricular_nacional_para_a_educacao_infantil_no_contexto_das_reformas#:~:text=Inicia%20com%20uma%20an%C3%A1lise%20das,%C3%A0%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20suas%20professoras..)  
Acesso em: 10 dez. 2021.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do Movimento Todos Pela Base Nacional Comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 3, Supl., p. 1313-1324, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766274006>. Acesso em: 21 jun. 2022.

COUTO, A. A. Monitoramento do acesso à creche em municípios do Brasil: possibilidades a partir de variáveis sintomáticas. In: REUNIÃO DA ABAVE, 11, 2021, Campinas, **Anais [...]** Campinas: ABAVE, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/358241418\\_Monitoramento\\_do\\_acesso\\_a\\_creche\\_em\\_municipios\\_do\\_Brasil\\_possibilidades\\_a\\_partir\\_de\\_variaveis\\_sintomaticas](https://www.researchgate.net/publication/358241418_Monitoramento_do_acesso_a_creche_em_municipios_do_Brasil_possibilidades_a_partir_de_variaveis_sintomaticas). Acesso em: 18 dez. 2021.

DIAS, A. A.; SOARES, F. A. P.; OLIVEIRA, I. D. de. Políticas educacionais neoconservadoras e suas implicações para as propostas curriculares da educação infantil. **Zero a seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, O que estamos fazendo da infância? Reconfigurações das políticas públicas diante do neoliberalismo ultraconservador, p. 1155-1182, ago/ago, 2021. DOI: <http://doi.org/10507/1980-4512.2021.e81656>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/81656/47107>. Acesso em: 11 jul. 2022.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_. Um montão de amontoado de muita coisa escrita. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. de M.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 31-45.

FARIAS, M. C. D. R. de. **A docência em fio**: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC. 2020, 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9543>. Acesso em: 15 maio 2021

FERREIRA, M. A. B. **Base Nacional Comum para 4 a 6 anos**: os efeitos camuflados. 2019, 129f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2516/Michella%20Adriana%20Bibiano%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

FERREIRA, M. F.; PENA, A. dos A. P.; ZIENTARSKI, C. A escola unitária de Gramsci e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica: vinculações teórico-conceituais no campo da didática. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, n. 00, p. e021021, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8658014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8658014>. Acesso em: 6 jul. 2022.

FOCHI, P. S. A Didática nos campos de experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 49, p. 1-5, Outubro, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319653636\\_A\\_didatica\\_dos\\_campos\\_de\\_experiencia](https://www.researchgate.net/publication/319653636_A_didatica_dos_campos_de_experiencia). Acesso em: 18 out. 2021

FONSECA, D. J. R. **Análise discursiva sobre a Base nacional Comum Curricular**. 2018, 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9107>. Acesso: 16 set. 2020.

FRANGELLA, R. de C. P.; CAMÕES, M. C. de L. S.; DRUMMOND, R. de C. R. Produções Curriculares E Educação Infantil – Apostas Ou Garantias? **Eccos**, n. 59, p. 1-19, e13657 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13657>. Acesso em: 01 jul. 2022

FREDERICO, S. Território e cafeicultura no Brasil: uma proposta de periodização. **Geosp – Espaço e Tempo (Online)**, v. 21, n. 1, p. 73-101, abril. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2017.98588>. Acesso e.: 12 jul. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf/view>. Acesso em 10 abr 2021.

FMCSV. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. São Paulo: FMCSV, 2020. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/>. Acesso em: 25 set. 2021.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GHIDINI, N. de A. **Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil**. 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2017>. Acesso em: 08 fev. 2022.

GONÇALVES, M. da G. M. O método de pesquisa materialista histórico-dialético. *In*: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. **Método histórico-crítico na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 86-104

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais: princípio educativo: jornalismo a filosofia de Benedito Croce. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

HOBBSAWM, E. J. **A Era das Revoluções**: Europa 1789-1848. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014. p. 15-78.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

KUHLMANN JR. M. Histórias da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai-ago, p. 5-18, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27501402.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2022.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface: comunicação saúde educação**. v.21, n.62, p. 531-541, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/?lang=pt&format=pdf>. DOI: 10.1590/1807-57622016.0917. Acesso em: 12 out. 2022.

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. A dialética como fundamento dialético da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. *In*: MALANCHEN, J., MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (Org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020 – (Coleção educação contemporânea).

LEMANN. **Fundação Lemann**. 2021. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/> Acesso em: 21 jan. 2021.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOMBARDI, J. C. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 5-14. (Coleção educação contemporânea).

MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S.; ORSO, P. J. (org). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARTINS, L. M.. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, M. F. **Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança**: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar. São Paulo: [s.n.], 2013. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/>. Acesso em: 15 set. 2021

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro. O processo de produção do capital. TOMO 2. Capítulos XIII a XXV. Coordenação e revisão de Paul Singer Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

MASCARENHAS, A. C. B. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. *In*: CUNHA, C. da; SANTOS, J. V. dos; SILVA, M. A. da (org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados/Brasília:

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014. p. 177-182, (Coleção Políticas Públicas de Educação)

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, n. 1, v. 25, p. 83-104, 2007. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MELLO, M. A. O conceito de mediação na teoria histórico-cultural e as práticas pedagógicas. **APRENDER – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**. Ano XIV n. 23, p.72-89, jan-jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MESZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOREIRA, A. R. P.; SOUZA, T. N. de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 20, n. 2, p. 229-237, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202955>. Acesso em: 10 jan. 2021

MOURA, M. O. de. (Org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

MPB - MOVIMENTO PELA BASE. **Observatório da Implementação da Bncc e do Novo Ensino Médio**, 2021. Dados, informações, análises e experiências para entender e acompanhar a implementação nas políticas nacionais e nas redes de ensino, em todas as etapas da Educação Básica. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MBCC – Movimento pela Base Comum Curricular. **BNCC na Educação Infantil: Orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas**. São Paulo: Estúdio Labirinto, 2019. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/>. Acesso em: 15 set. 2021.

NAKAD, F. A. **Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular**, 2017, 87f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/19945>. Acesso em: 14 set. 2020.

NASCIMENTO, L. F. do; GURGEL, T, F.; ALMEIDA, L. T. de.. A Educação infantil no contexto da Legislação brasileira: reflexões históricas e repercussões atuais, 2017. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba, **Anais [...]** Curitiba: [s.n.], 2017, p. 22106-22113.

NETTO. J. P. **Pequena história da Ditadura Brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. **Método histórico-crítico na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação, as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. *In*: MACHADO, M. L. de A. (org) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-56.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de O. **Educação Infantil** (livro eletrônico): fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção docência em formação. Série Educação Infantil).

Disponível em:

[https://books.google.com.br/books?id=svfDAwAAQBAJ&pg=PT2&lpq=PT2&dq=OLIVEIRA,+Zilma+de+Moraes+Ramos+de+Oliveira.+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil+\(livro+eletr%C3%B4nico\):+fundamentos+e+m%C3%A9todos.+S%C3%A3o+Paulo:+Cortez,2013+\(Cole%C3%A7%C3%A3o+doc%C3%Aancia+em+forma%C3%A7%C3%A3o.+S%C3%A9rie+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil.+ISBN:+978-85-249-2125-4. Acesso em: 18 ago. 2021](https://books.google.com.br/books?id=svfDAwAAQBAJ&pg=PT2&lpq=PT2&dq=OLIVEIRA,+Zilma+de+Moraes+Ramos+de+Oliveira.+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil+(livro+eletr%C3%B4nico):+fundamentos+e+m%C3%A9todos.+S%C3%A3o+Paulo:+Cortez,2013+(Cole%C3%A7%C3%A3o+doc%C3%Aancia+em+forma%C3%A7%C3%A3o.+S%C3%A9rie+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil.+ISBN:+978-85-249-2125-4. Acesso em: 18 ago. 2021)

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. Histórias da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 16 set. 2020

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013, p.71-98

\_\_\_\_\_. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educação e pesquisa**, v.45, e214167, 2019. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100599](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100599). Acesso: 16 set. 2020

\_\_\_\_\_. Periodização do Desenvolvimento Psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 69-95. (Coleção educação contemporânea).

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N.. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? **Educação em Revista [online]**. v. 36, |e221954, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698221954>. Acesso em: 12 out. 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. **Psicol. Soc.**, v. 27, n. 2, p. 362-371, ago. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822015000200362&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000200362&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 set. 2021.

PASQUALINI, J. C. MARTINS, L.M. Currículo por campos de experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.24, n.2, p. 425-447, mai/ago, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso: 24 set. 2020

PEREIRA, J. N. **Nova escola e padrão BNCC de docência**. A formação do professor gerenciado. 2019. 74 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2019.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, M. D. de M. **A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum**. 2020. 358f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11599>. Acesso em: 10 fev. 2022.

REIS, J. P. dos; PEREIRA, J. S. Desenvolvimento de uma proposta de avaliação das aprendizagens na educação infantil mediada por plataforma digital. REUNIÃO DA ABAVE, 11, CONBRATRI. 7. 2021, Juiz de Fora, **Anais** [...] Juiz de Fora: On-line, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xiabave/386091-DESENVOLVIMENTO-DE-UMA-PROPOSTA-DE-AVALIACAO-DAS-APRENDIZAGENS-NA-EDUCACAO-INFANTIL-MEDIADA-POR-PLATAFORMA-DIGITAL>. Acesso em: 09 jul. 2022

ROCHA, N. F. E. **Base nacional Comum Curricular e docência: discursos e significações**. 2019, 146f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15220> Acesso: 14 set. 2020.

RODRIGUES, A. M. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação inicial de professores: análise do curso de pedagogia do CCHSA/UFPB a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball**. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18155>. Acesso: 08 fev. 2022.

RODRIGUES, V. A. da C. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016, 153f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19888>. Acesso em: 15 set. 2020.

SACCOMANI, M. C. da S.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico crítico. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 343-368.

SANTOS, G. dos. **Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base nacional Comum Curricular**. 2019, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3048/1/SANTOS.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. Ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 42º Ed. Campinas: Autores Associados. 2012a. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo; n.º 5).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Ver., Campinas: Autores Associados, 2012b. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Edição, Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

\_\_\_\_\_. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 245-277. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, C. M. de S. *et al.* Instrumento das Aprendizagens na Primeira Infância (INAPI): uma proposta coerente com os princípios de qualidade da Educação Infantil brasileira. REUNIÃO DA ABAVE, 11, 2021, Campinas, **Anais [...]** Campinas: on-line, 2021. Disponível em: <https://abave.org.br/>. Acesso em: 04 dez. 2021.

SILVA, J. R. da. Educação infantil: da constituição de 1988 a BNCC, avanços e entraves! **EDUCERE – Revista da Educação**. Umuarama, v.20, n.2. p. 371-392, jul/dez, 2020. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/7711>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, V. S. da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SOUZA, A. L. de; DOS SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A.; SOUZA, A. L. de; TAVARES, O. A base nacional comum curricular e seus desdobramentos para a Educação Física, **Motrivivência** (Florianópolis), v. 31, n. 59, p. 01-17, julho/setembro, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e58123>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1050408>. Acesso em: 20 jun. 2022

SOUZA, D. L. de. **Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos**. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15904>. Acesso: 08 fev. 2022.

TEIXEIRA, L. Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2020. p.15- 30 (Coleção educação contemporânea).

TESSARO, N. da S.; COSTA, M. L. F.; SOUZA, V. de F. M. de. Neoliberalismo em questão: influências no campo educacional brasileiro e na produção do conhecimento. **Eccos**, n. 56, E10727-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10727>. Acesso em: 01 jul. 2022

UNIBANCO. **Instituto Unibanco**. Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão. Uma plataforma do Instituto Unibanco com mais de 20 mil documentos, entre análises e curadoria de artigos, teses, dados estatísticos e eventos, além de produção audiovisual sobre Ensino Médio e Gestão em Educação Pública. 2021. Disponível em: <ps://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 15 abr. 2021.

VASCONCELOS, C. de M.; MAGALHÃES, C. H. F; MARTINELLI, T. A. P. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **Eccos**, n. 58, E10726-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726>. Acesso em: 01 jul. 2022.

VOLPIN, G. B. C. **O Significado e o Sentido do planejamento no trabalho do professor: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A. N. Leontiev**. 2016, 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136320>. Acesso em: 12 jul. 2022.

VOLPIN, G. B. C; PEDROSO, R. R.; MAZZEU, F. J. C. O significado da aula no trabalho do professor e o sentido da prática pedagógica para o ensino da alfabetização à luz da pedagogia histórico-crítica. **ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO**, 14, 2019, Araraquara. **Anais [...]** Bauru: Editora Ibero-Americana de Educação, 2020.