

---

## Apontamentos sobre a proposta formativa do “Movimento pela Base” para os professores de Educação Infantil: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica

Gizeli Beatriz Camilo Volpin<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-5038-5573>

Francisco José Carvalho Mazzeu<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-8738-5131>

### Resumo

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa que, à luz da pedagogia histórico-crítica, focalizou como o Movimento pela Base atua na formação continuada de professores da Educação Infantil. Adotou-se uma análise documental a partir de materiais disponibilizados em *sites* de instituições ligadas a esse Movimento. O tema é relevante, uma vez que, na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, intensificou-se a influência de entidades ligadas ao setor privado. A análise, centrada em um documento exemplar, indicou uma abordagem pedagógica escolanovista e espontaneísta, particularmente em relação ao ato de brincar, reduzindo o potencial desenvolvente das brincadeiras infantis e esvaziando a especificidade do trabalho docente, em sentido contrário aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

*Palavras-chave:* Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Pedagogia histórico-crítica. Brincadeira.

---

### Apuntes sobre la propuesta de formación del “Movimiento por la Base” para docentes de Educación Infantil: un análisis a la luz de la pedagogía histórico-crítica

### Resumen

Este artículo presenta datos de una investigación que, a la luz de la pedagogía histórico-crítica, se centró en cómo opera el llamado “Movimiento por la Base” en la formación continua de docentes de educación infantil. Se adoptó un análisis documental con materiales disponibles en sitios web de instituciones vinculadas a este Movimiento. El tema es relevante, ya que, en la elaboración de la Base Curricular Común Nacional, se ha intensificado la influencia de entidades vinculadas al sector privado. El análisis de un documento ejemplar indicó la presencia de un enfoque pedagógico antiescuela y espontaneísta, particularmente en relación con el juego, reduciendo el potencial de desarrollo de los juegos infantiles y privando de especificidad a la labor docente, contrariamente a lo que plantea la Pedagogía histórico-crítica.

*Palabras clave:* Base Curricular Común Nacional. Educación Infantil. Pedagogía histórico-crítica. Juego.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara: gi.volpin@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara: francisco.mazzeu@unesp.br.

---

## Introdução

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Araraquara, e tem como objetivo apontar a influência das fundações empresariais na formação de professores da Educação Infantil por meio de cursos e ações ofertados gratuitamente em plataformas virtuais. Estas acabam por atingir um grande público e, dessa forma, produzem impacto significativo nas concepções e práticas pedagógicas das educadoras que atuam nesse nível de ensino.

A pesquisa teve como fundamento teórico o materialismo dialético e histórico e a pedagogia histórico-crítica, os quais consideram que a sociedade e a educação se organizam a partir da forma como os seres humanos produzem sua própria existência por meio do trabalho, entendendo esse processo em sua dupla determinação: *ontológica*, por ser o trabalho a condição ineliminável de toda e qualquer forma de sociedade humana e *histórica*, já que, até o momento atual, caracteriza-se predominantemente como uma atividade alienada para os trabalhadores, em função das relações de exploração e dominação. Ao mesmo tempo, o trabalho é a via pela qual se realiza a transformação da natureza e a produção da essência humana objetivada em produtos materiais e imateriais. Sendo parte da prática social, o trabalho educativo consiste na produção, em cada indivíduo, das capacidades humanas desenvolvidas ao longo da história para que atuem nessa transformação da natureza e da sociedade (Saviani, 2012).

Nessa linha de reflexão, concebemos o trabalho educativo, desde a primeira infância, como uma atividade vital para a humanidade, uma vez que a apropriação pelas novas gerações de todo o conhecimento produzido e acumulado historicamente é condição indispensável tanto ao desenvolvimento pleno de cada indivíduo quanto ao avanço das forças produtivas e das relações de produção. Consideramos também que esse conhecimento precisa ser sintetizado, transformado em conteúdos escolares e organizado em uma forma adequada para sua assimilação pela criança, por meio da docência na Educação Infantil escolar.

No entanto, nas relações sociais vigentes, as classes dominantes recorrem aos mais variados subterfúgios para que a educação escolar dos filhos da classe trabalhadora seja limitada apenas às habilidades necessárias para executar com eficiência os atos laborais, evitando a apropriação das formas mais elaboradas de conhecimento e, com isso, cerceando seu pleno

desenvolvimento intelectual e as possibilidades de transformação social. Esses mecanismos sofisticados de dominação revestem-se de carácter aparentemente progressista e capturam os anseios pela ampliação de acesso e pela melhoria da qualidade da Educação Infantil, de modo a disseminar e naturalizar as concepções pedagógicas hegemônicas, articulando o pensamento de muitos educadores à ideologia neoliberal, sem que se deem conta desse processo. Esse é o sentido que damos neste artigo à ideia de “apontamento”, o que significa tanto a anotação e o registro quanto a indicação de problemas para os quais esperamos chamar a atenção de educadores e pesquisadores.

A Educação Infantil, assim como outros campos do trabalho educativo, também se constitui como lócus de disputas ideológicas, que se manifestam em diferentes vertentes teóricas e abordagens sobre a concepção de infância e desenvolvimento humano, as especificidades do trabalho educativo e as formas de atendimento que deveriam ser efetivadas nas instituições de ensino. Segundo Arce (2013), as orientações dadas pelos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI) demonstraram a preocupação em resolver dois problemas em relação ao atendimento às crianças na idade pré-escolar: o carácter assistencialista/compensatório e o enfoque preparatório para o Ensino Fundamental. No entanto, além de os limites desse binômio *cuidar e educar* não terem sido superados, as orientações predominantes no espaço escolar têm promovido um atendimento à infância voltado ao espontaneísmo e às brincadeiras não direcionadas, como se as instituições educacionais fossem uma extensão do ambiente familiar. Dessa forma, promove-se um esvaziamento dos conteúdos formativos da Educação Infantil, que atende, em última instância, aos interesses dominantes. Diante disso, a hipótese orientadora da pesquisa foi de que essas concepções espontaneístas e escolanovistas seriam aquelas apresentadas e defendidas nos documentos e processos formativos disseminados pelo Movimento pela Base.

Ao mesmo tempo, supomos que essa formação de professores seja marcada por um aligeiramento e ausência de aprofundamento teórico-filosófico, o que limita a percepção das educadoras sobre os problemas da escola e evita discussões mais críticas ou elaboradas para além da superficialidade e do senso comum. Em contraposição a essas tendências, a pedagogia histórico-crítica pressupõe uma Educação Infantil que conduza as crianças, dentro das possibilidades de cada faixa etária, a assimilarem os conhecimentos mais elaborados sobre a realidade natural e social, atuando sobre os produtos humanos sob a orientação e mediação do

educador e não de modo natural ou espontâneo. Consequentemente, essa abordagem defende uma formação de professores fundamentada em um sólido embasamento teórico e nítida consciência crítica, que oriente e dirija o desenvolvimento infantil e ofereça o repertório do conhecimento acumulado para que todos os sujeitos sejam capazes de transformar a realidade (Pasqualini; Martins, 2020).

Nos últimos 10 anos, com a aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ampliou-se fortemente a incidência do setor privado, por meio de seus institutos e fundações, nos rumos da escola pública, o que mostra o crescente interesse das classes dominantes em assegurar sua hegemonia no campo educacional. Ocorre que os mecanismos utilizados nessa atuação são, por vezes, sutis e exploram as próprias fragilidades dos processos formativos e as inúmeras precariedades do trabalho docente. Dessa forma, o discurso das instituições empresariais revela-se bastante sedutor aos educadores, ao proclamar que as parcerias entre o setor público e o privado poderiam diminuir as desigualdades na esfera educacional, conforme indicam as pesquisas de Costola e Borghi (2018) e Caetano (2020). Assim, o problema central que motivou a pesquisa e a produção deste artigo foi a necessidade de apontar elementos das concepções do Movimento pela Base para a formação de professores da Educação Infantil, analisando criticamente esses pressupostos à luz da pedagogia histórico-crítica, a fim de desvelar sua vinculação aos interesses das classes dominantes.

Os dados foram obtidos por meio de uma pesquisa fundamentada no método do materialismo dialético e nas técnicas de análise documental de textos obtidos em *sites* das instituições vinculadas ao referido movimento. Foi selecionado como objeto específico de discussão um material destinado a orientar os professores da Educação Infantil para a implementação da BNCC na prática educativa.

### **Fundamentação teórica**

Para fundamentar as análises, consideramos tanto os pressupostos gerais da pedagogia histórico-crítica quanto o estudo das produções acadêmicas relacionadas ao tema nos cinco anos anteriores à realização da pesquisa (período de 2018 a 2022).

---

### Pressupostos da pedagogia histórico-crítica

No âmbito dessa concepção, ponderamos que o trabalho educativo é indissociável das outras modalidades de trabalho e da prática social, uma vez que a educação é, “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2012, p. 11). Por meio do trabalho, a humanidade produz as capacidades que vão constituir a essência específica do chamado “gênero” humano, que são as características que não estão dadas ao indivíduo da espécie humana pelo nascimento biológico. Sendo assim, a criança passa por uma espécie de “segundo nascimento” ao se inserir nas relações sociais. Segundo Bakhtin ([Voloshinov], 2017, p. 11)<sup>3</sup>,

[...] o indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social na classe e através da classe. Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social. O homem não nasce como um organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal. Ele nasce como russo ou francês e, por último, nasce em 1800 ou 1900. Só essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura.

O autor relaciona o predomínio das concepções biologizantes do ser humano com os processos de crise da sociedade capitalista e decadência da classe dominante, afirmando que,

[...] quando essa ou aquela classe social está em estágio de desintegração e é forçada a abandonar a arena da história, sua ideologia começa a repetir obsessivamente e a apresentar aos quatro ventos novas variantes para um tema: o homem é antes de tudo um animal, e do ponto de vista dessa “revelação”, começa uma nova apreciação de todos os valores do mundo e da história. E, então, se ignora inteiramente a segunda parte da famosa fórmula de Aristóteles (“o homem é um animal social”). [...] É como se os homens dessas épocas desejassem fugir do clima da história, tornado incômodo e frio para eles, e exilar-se no aconchego orgânico do lado animal da vida (Bakhtin [Voloshinov], 2017, p. 7).

---

<sup>3</sup> Embora a autoria dessa obra tenha sido por longo tempo atribuída a Mikhail Bakhtin, sabe-se atualmente que seu autor foi Valentin Voloshinov (que não era “discípulo” de Bakhtin, como informado no prefácio do livro).

Nesse contexto, ocorre a idealização da natureza e, particularmente, da infância como uma “época de ouro”, pura, em que o ser humano ainda não foi corrompido pelas mazelas da sociedade. Essas mazelas são atribuídas, em geral, às imperfeições da própria “natureza humana”, sem qualquer relação com a forma como a sociedade se organiza para produzir sua existência e com o caráter alienado do trabalho no capitalismo. No entanto, são as relações alienadas que fazem com que os produtos da atividade humana apareçam aos homens como se fossem dotados de vida própria, como se fossem parte da natureza. Como explica Marx (1989, p. 49),

[...] o poder social, isto é, a força produtiva multiplicada que nasce da cooperação de vários indivíduos exigida pela divisão do trabalho, aparece a estes indivíduos, porque sua cooperação não é voluntária mas natural [espontânea], não como seu próprio poder unificado, mas como uma força estranha situada fora deles, cuja origem e cujo destino ignoram, que não podem mais dominar e que, pelo contrário, percorre agora uma série peculiar de fases e de estágios de desenvolvimento, independente do querer e do agir do homem e que, na verdade, dirige este querer e agir.

Como se pode notar, o conceito de “natural” aparece como oposto de “voluntário”. Deixar fluir a atividade humana de forma espontânea, sem um controle intencional, conduz à naturalização das relações sociais alienadas e, com isso, dificulta uma ação transformadora que devolva ao ser humano o controle de seu próprio destino. Sendo assim, a luta contra a alienação no campo educativo é uma luta contra o espontaneísmo e pela direção intencional do desenvolvimento da criança, que também passa por série de estágios. Como ressalta Schaff (1967, p. 136),

[...] a luta contra a alienação é, pois, uma luta contra a espontaneidade do desenvolvimento, uma luta por um desenvolvimento planejado pelo homem e sujeito à sua vontade. Por outras palavras, é uma luta pela liberdade do homem; não uma liberdade aparente, mas uma liberdade real, na qual o homem se torna o modelador consciente do seu destino<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> “La lucha contra la alienación es, pues, una lucha contra la espontaneidad del desarrollo, lucha por un desarrollo planeado por el hombre y supeditado a su voluntad. Dicho con otras palabras, es una lucha por la libertad del hombre; no una libertad aparente, sino real, en la que el hombre se convierta en consciente forjador de su destino”.

No discurso educacional, especialmente aquele que se encontra sob influência mais acentuada do escolanovismo, o conceito de ação ou desenvolvimento natural, que se dá de modo espontâneo, é associado com a ideia de liberdade. Nessa visão, as atividades que a criança faz espontaneamente, de acordo com seus interesses e impulsos “naturais”, seriam mais “livres” do que aquelas feitas sob a direção do professor. No entanto, para uma abordagem histórico-crítica, o agir natural e espontâneo não torna o aprendiz mais livre, bem ao contrário, pois o impede de superar a própria condição de aprendiz. Saviani (2012, p. 18) explica esse processo da seguinte forma:

Por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. [...] E só se chega a esse ponto quando o processo de aprendizagem, enquanto tal, completou-se. Por isso, é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz.

Sendo assim, ao se apropriar da cultura acumulada historicamente, a criança adquire algo como uma “segunda natureza”, para além da estrutura biológica do seu corpo, que lhe possibilita agir de modo cada vez mais voluntário, e por isso mais livre, deixando de ser escravo da sua estrutura biológica e de seus impulsos naturais. Dessa forma, conclui Saviani (2012, p. 13),

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

O autor explica que, no decorrer da história, o trabalho educativo passou a assumir cada vez mais a forma institucionalizada, e a educação escolar se converteu na sociedade capitalista, na modalidade dominante de educação. A expansão dos sistemas de ensino, seja na direção da universalização do acesso, seja no aumento dos anos de escolaridade do trabalhador, pela redução da faixa etária de ingresso e ampliação da permanência é uma exigência do desenvolvimento das forças produtivas, já que o trabalho requer um crescente “grau de destreza mínimo” que só pode ser adquirido com um tempo cada vez maior de educação. Ocorre que a

escola, na sociedade capitalista, é perpassada por uma contradição insolúvel: a necessidade de aumentar a produção (e a obtenção de mais valia) só pode se dar por meio do progresso científico e tecnológico, o que passa a requisitar uma melhoria quantitativa e qualitativa da educação e da escola. No entanto, essa melhoria eleva também o grau de consciência da classe trabalhadora, potencialmente levando a uma contestação das relações de trabalho atuais, fundadas na apropriação privada da riqueza produzida coletivamente. A solução encontrada pelas classes dominantes tem sido limitar o conhecimento transmitido pela escola ao mínimo indispensável. Nesse sentido,

[...] a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição. Em Adam Smith, já aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital (Saviani, 2011, p. 67).

Um das estratégias para limitar o potencial da escola na socialização do saber elaborado é a defesa de uma educação escolar que privilegie as atividades espontâneas da criança, o atendimento a seus interesses, a valorização apenas de suas formas peculiares de pensar, expressar-se e agir, bem como de sua própria cultura, em detrimento das atividades dirigidas pelos educadores, da ampliação de seu repertório pela apropriação de formas mais elaboradas de pensar, expressar-se e agir proporcionadas pela assimilação da cultura erudita.

Essas contradições e embates perpassam a elaboração e implantação da BNCC no Brasil. Considerando que a exigência prevista na LDB de uma base curricular comum estaria atendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos vários níveis e modalidades de ensino, Saviani (2016, p. 75) considera que a implantação da BNCC parece atender principalmente a demanda por ajustar “o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas”. Em contraposição a essa tendência, o autor sugere outro direcionamento para a construção do currículo da escola de Educação Básica, centrado no conceito do trabalho como princípio educativo. Em relação ao campo específico da Educação Infantil, indica que,

[...] para a definição da base curricular relativa à educação infantil devemos tomar como referência o aporte da Psicologia Histórico-Cultural que indica como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos (Saviani, 2016, p. 76).

E acrescenta que, na pré-escola (4 a 6 anos), a atividade-guia é a brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado. Sendo assim, trata-se “de organizar o ensino de maneira a possibilitar à criança a apropriação do acervo cultural da humanidade *superando-se as concepções naturalizantes do ato de brincar*” (Saviani, 2016, p. 77, grifo nosso). Como veremos mais adiante na análise do documento, o discurso da BNCC em relação à Educação Infantil, traduzido pela ótica do Movimento pela Base, vai na contramão desses pressupostos e reforça com os professores as concepções naturalizantes do ato de brincar.

#### **Levantamento da produção acadêmica sobre o tema (2018-2022)**

Consultamos o Banco de Teses e Dissertações (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 descritores de busca utilizados foram: “Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, “educação infantil”, “formação de professores” e “pedagogia histórico-crítica”. Nesse banco de dados, 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”, concomitantemente, apareceram 66 títulos. Não encontramos a área “Educação Infantil”. Por isso, dos registros encontrados, olhados um a um, separamos pelos títulos todas as pesquisas que se referiam a esse objeto. A combinação “Educação Infantil”, “formação de professores” e “pedagogia histórico-crítica” não gerou resultados na busca. A partir da leitura dos títulos dos trabalhos encontrados, selecionamos 4 teses de doutoramento para a leitura dos resumos; mas apenas uma delas discutia 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 assuntos relacionados à Educação Infantil. Desses, apenas 1 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 tratavam da BNCC em contexto de implementação, continuidades e descontinuidades na educação da infância e formação de professores.

Outra busca foi feita no Portal de Periódicos da Capes, utilizando como descritor “Movimento pela Base Nacional Comum”. Foram encontrados 8.453 trabalhos, sendo 8.311 artigos, 49 livros, 47 artigos de jornal, 29 resenhas e 8 atas de congressos. Refinando a busca, incluímos a área “Educação”, com um retorno de 347 produções; realizamos a leitura mais profunda dos títulos e resumos; com isso, separamos para análise 7 deles: Costola e Borghi (2018); Caetano (2020); Souza *et al.* (2019); Dias, Soares e Oliveira (2021); Frangella, Camões e Drummond (2021); Tessaro, Costa e Souza (2021); Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021), tendo em vista que esses trabalhos discutiam a influência das políticas neoliberais na educação brasileira. Com o mesmo descritor já citado, pesquisamos na plataforma Google Acadêmico, o que resultou em 88 trabalhos. Já no Scientific Electronic Library Online (SciELO), encontramos 90 trabalhos. Contudo, cruzando os títulos deles, verificamos que, nessas duas últimas plataformas, os artigos que apareceram já haviam sido localizados no Portal de Periódicos da Capes. O Quadro 1 apresenta um resumo dos trabalhos selecionados a partir das buscas. Os critérios de inclusão dos títulos observaram os assuntos abordados, que se aproximavam dos objetivos da pesquisa, o referencial teórico adotado e a disponibilidade dos arquivos na internet.

Quadro 1: Levantamento de pesquisas acadêmicas

Produções acadêmicas sobre o tema no período 2018-2022			
Título	Autores	Publicação	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 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.; MARTINELI, 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 e 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 de 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.	Revista Zero a seis	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
Voices que constituem o discurso da igualdade educacional na Base nacional Comum Curricular.	SANTOS, G. dos.	Dissertação de Mestrado em Educação	2019

Fonte: Volpin (2022, p. 28-29).

Foge ao propósito deste artigo apresentar a discussão completa sobre essa produção bibliográfica, para a qual remetemos o leitor para a tese defendida por Volpin (2022). Apenas cabe assinalar que os estudos, de modo geral, focalizam a influência dos “reformadores” empresariais na elaboração da BNCC, mostram a importância do Movimento pela Base e criticam as consequências negativas dessa influência. A originalidade da pesquisa realizada consistiu em tomar como objeto específico os processos formativos voltados a professores da Educação Infantil e fundamentar a análise nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

### Metodologia

O método amparou-se nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, visto que essa abordagem considera os determinantes históricos e sociais que condicionam a realidade a ser como é, concreta, complexa e síntese de múltiplas determinações, ou seja, uma totalidade concreta (Mascarenhas, 2014). Nessa totalidade, buscamos encontrar um objeto “típico”, que sintetizasse as relações mais gerais que se pretendia estudar. Tendo em vista o objetivo de compreender a influência do setor privado na formação de professores da Educação Infantil, tomamos como foco da pesquisa os cursos *on-line* oferecidos por entidades empresariais do autodenominado “Movimento pela Base”, que se apresenta como um grupo não governamental e apartidário e, desde 2013, subsidia a construção e implementação da BNCC. Esse grupo é composto por 14 organizações, sendo elas: 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).

Portanto, a seleção dos processos formativos promovidos por esse grupo como objeto de estudo decorreu tanto do predomínio de organizações ligadas direta ou indiretamente ao setor empresarial quanto da intenção explícita de incidir sobre as políticas públicas de educação em todos os níveis. Para caracterizar a proposta de formação de professores dessas entidades, recorreremos à análise documental do material disponibilizado com essa finalidade em *sites*

eletrônicos e plataformas digitais gerenciadas pelo grupo em questão. A coleta de dados ocorreu no período de pandemia da Covid-19, o que, por um lado, prejudicou a possibilidade inicialmente prevista de ouvir também algumas professoras que participaram desses cursos *on-line*, mas, por outro, permitiu acesso a um volume significativo de material, já que ocorreu uma produção em maior quantidade, em razão do distanciamento social. O recorte temporal da coleta de dados compreendeu os documentos produzidos e disponibilizados nos *sites* pesquisados no período de janeiro de 2020 a abril de 2022, período significativo por ter sido marcado pela efetiva implantação da BNCC nas redes de ensino.

Foram incluídos na pesquisa os *sites* das seguintes organizações: 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. O Quadro 2 elenca os endereços das páginas consultadas:

Quadro 2: Endereços das páginas da internet consultadas para a pesquisa

Instituição	Página da internet
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: Volpin (2022, p. 85).

Os materiais produzidos e disponibilizados nessas páginas passaram por uma classificação preliminar, tendo sido selecionados para análise aqueles que se referiam diretamente às concepções e orientações para o trabalho do professor da Educação Infantil. Para cada *site*/plataforma pesquisados, foram criadas pastas para o armazenamento dos arquivos selecionados para registro e descrição. As páginas foram salvas em arquivo formato PDF para que fossem analisadas mais detalhadamente e ficassem como registro permanente em caso de mudanças ou retirada da rede. O Quadro 3 sintetiza os documentos encontrados.

Quadro 3: Documentos encontrados e selecionados

Sites/Plataformas	Arquivos Encontrados
Observatório movimento pela base	PDF interativo — Campos de experiências.
	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	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 a Educação Infantil e Ensino Fundamental.
Fundação Roberto Marinho	Nada específico para a Educação Infantil.
Instituto Ayrton Senna	Nada específico para a 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” – enquete.
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 da Qualidade da Educação Infantil.
	Prêmio Educação Infantil: análise de práticas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular.

Fonte: Volpin (2022, p. 86).

O levantamento de dados nos *sites* e plataformas das entidades citadas resultou em uma grande quantidade de documentos e uma diversidade de questões e trilhas de análise. Observando o conjunto das produções com intenção formativa do Movimento pela Base no campo de Educação Infantil, destacamos para a análise neste artigo um documento intitulado “Campos de Experiências: efetivando direitos de aprendizagem na Educação Infantil”, elaborado em 2021 pelo Movimento, com apoio da representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil, da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, da Fundação Santillana e do Ministério da Educação (MEC). Esse documento será analisado criticamente à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica já citados.

### Resultados e discussão

O documento em questão consiste em um conjunto de quadros e infográficos destinados a apresentar a estrutura e os conceitos envolvidos na BNCC da Educação Infantil. O material foi produzido a partir da publicação *Campos de Experiências: Efetivando Direitos e Aprendizagens na Educação Infantil*, de autoria de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, lançada pelo MEC, em 2018. Trata-se, portanto, de um resumo com a finalidade de divulgação da BNCC e de seu uso em processos formativos, com sugestões para aplicação das orientações da Base na prática educativa.

O material explica que a BNCC prevê seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: brincar, explorar, expressar, conviver, participar, conhecer-se. De início, já podemos notar que não constam entre os “direitos” itens como: assimilar conhecimentos mais elaborados ou mesmo ampliar seu repertório cultural. Observando com mais detalhe como a ideia do “brincar” é apresentada, podemos colher elementos para identificar a concepção de brincadeira adotada como referência: “Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais” (Movimento pela Base, 2021, p. 5). Notamos que esse trecho: não menciona a brincadeira de papéis sociais como forma específica de atividade da criança pré-escolar, não destaca o lugar especial da educadora infantil entre os “diferentes parceiros” da brincadeira, não aponta em qual direção se deve “ampliar e diversificar” o acesso da criança nem indica qual tipo de produção cultural deveria ser acessada por ela. São omissões e termos propositadamente

vagos, que desenham um tipo de brincar espontâneo, desvinculado de um trabalho educativo que poderia dirigir intencionalmente a atividade da criança, a fim de possibilitar uma apropriação (de acordo com as possibilidades da faixa etária) das formas mais elaboradas de cultura e conhecimento, ou seja, da produção cultural historicamente acumulada.

A sequência do documento reforça o caráter espontaneísta da abordagem pedagógica da brincadeira ao dizer que

[...] a participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Movimento pela Base, 2021, p. 5).

A ideia de valorizar a participação e “transformações” que a própria criança introduz nas brincadeiras, sem ao menos mencionar a participação da educadora e as transformações que ela intencionalmente deveria introduzir para atingir os objetivos educacionais, reforça uma abordagem pedagógica não-diretiva, com a desvalorização da função docente e, no limite, um esvaziamento do trabalho educativo. Tudo isso ocorre a pretexto de estimular a imaginação, a criatividade e as experiências da criança. Podemos mencionar, de passagem, a profunda distância entre essa concepção e as ideias de Vigotski (2014, p. 12) sobre a imaginação e a criatividade na infância, já que, para esse autor,

[...] a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. É essa a razão pela qual a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, por ser menor a sua experiência.

Dessa reflexão, o autor deriva uma importante conclusão pedagógica:

[...] a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, *quanto mais aprender e assimilar*, quanto *mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição* na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (Vigotski, 2014, p. 12, grifos nossos).

Talvez uma leitura apressada dessas citações de Vigotski levasse a crer que ele avalizaria a ideia adotada pela BNCC de organizar o currículo da Educação Infantil em torno de “campos de experiência”<sup>5</sup> em lugar de áreas do conhecimento ou conteúdo. No entanto, o conceito de experiência, para esse autor, pressupõe a assimilação do saber historicamente acumulado, já que, segundo ele, a forma superior da relação entre a fantasia e a realidade consiste na possibilidade de imaginar (e, dessa forma, vivenciar e compreender) situações e contextos experimentados por outros, indo muito além da própria experiência individual. Nesse sentido, ressalta que

[...] essa forma de ligação [entre a fantasia e a realidade] torna-se possível *apenas graças à experiência alheia ou à socialização*. Se ninguém tivesse visto nem descrito um deserto africano e a Revolução Francesa, formar uma ideia adequada de deserto ou de Revolução Francesa seria uma tarefa completamente impossível. É só porque a minha imaginação trabalha, *não livremente*, em ambas as situações, *mas sim orientada pela experiência alheia*, agindo como se fosse conduzida através de outros, é só graças a isso que se pode conseguir o resultado obtido na situação presente, no qual o produto da imaginação coincide com a realidade (Vigotski, 2014, p. 14, grifos nossos).

No caso da criança de 4 a 5 anos e 11 meses (e mesmo antes e depois dessa faixa etária), a brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado fornece as condições ideais para essa assimilação da experiência alheia. Isso porque a vivência de situações imaginárias, a representação dos papéis e o uso de objetos ou brinquedos com substitutos de objetos do mundo adulto possibilitam à criança assimilar conceitos, desenvolver formas de pensamento e de sentimento que vão muito além do que é possibilitado por seu meio imediato e por atividades espontâneas. Com as situações imaginárias da brincadeira de papéis sociais, a criança poderá

[...] imaginar aquilo que nunca viu, poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas pode também ir além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros (Vigotski, 2014, p. 15).

---

<sup>5</sup> Para uma crítica consistente desse conceito na BNCC, ver: Pasqualini e Martins (2020).

Sendo assim, a forma como a brincadeira é compreendida no documento analisado vai no sentido oposto ao pretendido pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica, que buscam uma educação que desenvolva plenamente a criatividade e a imaginação da criança. No que se refere à avaliação dos resultados, constatamos que, dos 30 indicadores a serem observados na criança de 4 a 5 anos e 11 meses para verificar se os objetivos educacionais foram atingidos, apenas 3 se referem ao ato de brincar:

- Brincam no pátio, praça ou jardim, em constante contato com a natureza.
- Brincam de esconde, de pique, de siga o mestre. Andam como robôs, zumbis e de outros jeitos.
- Brincam de vender frutas na feira, contar pontos em um jogo, olhar lista de preços, localizar data no calendário (Movimento pela Base, 2021, p. 47).

Portanto, o resultado esperado de todo o processo educativo da Educação Infantil, ao final de quase seis anos de escolarização, é um brincar limitado aos conhecimentos e relações do cotidiano — tais como: comprar, vender, ver datas — bem como às brincadeiras tradicionais. Não se espera sequer que a brincadeira tenha incorporado algum elemento da produção material e imaterial, pois não se pede às educadoras que verifiquem se a criança brinca de pedreiro, professor, médico, agricultor, piloto de avião ou algo assim. Não se verifica se brincam de escola, se nessas brincadeiras utilizam formas mais elaboradas de linguagem oral e rudimentos da escrita. No entanto, espera-se que saibam andar como robôs ou zumbis! É um brincar limitado e empobrecido, que incentiva a criança a manter-se alheia às relações sociais mais amplas, a incluir na brincadeira somente conteúdos e objetos do seu cotidiano (e do que a mídia coloca nesse cotidiano). Nesse brincar, que se apresenta como um fim em si mesmo, o ato pedagógico se reduz a observar, estimular a “espontaneidade” e participação, evitar problemas, discriminações, fornecer materiais de apoio etc.

Essa concepção, que o documento focalizado revela, aparece de forma recorrente no conjunto das publicações e cursos encontrados na pesquisa e, ao contrário do que proclamam as entidades do Movimento, conduzem o trabalho educativo no sentido de esvaziar a Educação Infantil de conteúdos relevantes, dificultando o acesso das crianças das classes populares a formas mais elaboradas de conhecimento, pensamento e atividade. Esse esvaziamento também

se revela na forma como são tratados dois conceitos fundamentais do trabalho docente: a intencionalidade e a mediação.

Segundo o documento, são os campos de experiência que “dão intencionalidade para as práticas pedagógicas e colocam a criança no centro do processo” (Movimento pela Base, 2021, p. 11). Isso aconteceria por que esses campos “são um arranjo curricular que organiza e integra brincadeiras, observações, interações que acontecem na rotina da creche/escola” (Movimento pela Base, 2021, p. 11). Sendo assim, a noção de intencionalidade da prática se reduz a organizar e integrar as atividades espontâneas que têm “a criança como centro”. Deixando de lado esse eterno chavão escolanovista do ensino centrado na criança, podemos apontar aí o esvaziamento da própria noção de currículo e de trabalho educativo. A continuação do documento reforça esse problema ao afirmar que

[...] os campos de experiências precisam ser trabalhados com INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA. Isso significa planejar atividades que integrem o que está proposto no currículo com os interesses e ideias das crianças do grupo. A partir da escuta ativa da turma e do conhecimento aprofundado do documento curricular, o professor promove aprendizagens significativas às crianças. *Essas atividades não devem ser concentradas em aulas específicas nem realizadas com hora marcada* (Movimento pela Base, 2021, p. 12).

Esse trecho revela um dos mecanismos discursivos de manutenção do pensamento hegemônico, que Saviani (apoiado em Gramsci) chama de desarticulação-rearticulação: consiste em se apropriar de conceitos de concepções contra hegemônicas, desvinculando as ideias de seu quadro original e realocando em outro sistema, no qual perdem seu sentido original. A ideia de intencionalidade tem grande importância na pedagogia histórico-crítica por estar ligada a um traço essencial do trabalho humano: a capacidade de antever resultados e dirigir a ação para alcançá-los. Para Saviani (2009, p. 63),

[...] o professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem, que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência, cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa.

A orientação do documento é que o professor deve “planejar atividades”, mas, ao mesmo tempo, defende que essas atividades não devem “ser concentradas em aulas específicas nem realizadas com hora marcada” (Movimento pela Base, 2021, p. 12). Ora, se não vão existir momentos específicos nos quais determinados temas ou conhecimentos serão inseridos nas atividades (chame-se de aulas ou não), qual o sentido desse “planejar”? Uma tarefa essencial para assegurar a intencionalidade da prática pedagógica, ou seja, para que ela não perca de vista os fins que devem ser alcançados, consiste exatamente em dosar e sequenciar os conhecimentos e habilidades previstos no currículo para que sejam assimilados nos espaços e tempos escolares (Saviani, 2012, p. 17). De acordo com o documento, as atividades planejadas pelo professor “devem fazer parte de todos os momentos da jornada na Educação Infantil”, como:

[...] acolhimento e despedida; atividades de livre escolha; momentos de grande grupo; momentos de pequenos grupos; momentos na área externa; rotinas de cuidado e diferentes contextos de aprendizagem, como atividades dirigidas pelo professor, festividades e encontros com as famílias, roda de conversa e hora da história (Movimento pela Base, 2021, p. 12).

Nessa listagem, podemos identificar 13 momentos a serem utilizados para realizar as atividades, sendo um deles as “atividades dirigidas pelo professor”, o que nos leva a indagar: nos outros 12 momentos, essa direção pode estar ausente? Como a intencionalidade do trabalho educativo seria assegurada nesses momentos? Parece evidente a incompatibilidade dessa abordagem não-diretiva e espontaneísta com o conceito histórico-crítico de intencionalidade, que pressupõe a direção consciente do professor em *todas* as atividades pedagógicas.

O mesmo problema pode ser constatado em relação ao conceito de mediação do professor. Como o documento não define esse conceito tentamos inferir a partir da forma como são propostas atividades em um dos campos de experiência, referente à *escuta*, à *fala*, ao *pensamento* e à *imaginação*. Seria de se esperar, de um ponto de vista histórico-crítico, que, nessas atividades, estivesse evidenciada a ideia de fazer a mediação entre a linguagem oral já assimilada pela criança e as formas mais elaboradas de oralidade, bem como os rudimentos da linguagem escrita, fornecendo informações e explicações que ajudassem a criança a compreender a natureza dessas formas de comunicação e registro do pensamento, incluindo explicações adequadas à faixa etária sobre as diferenças dialetais, a necessidade da fala padrão,

o cuidado com o preconceito linguístico, entre outros temas. Não é o que a proposta sugere, pois a mediação do professor consistiria em:

*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.

*Possibilitar* que a criança explore a língua, experimente 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.

*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.

*Instigar* o interesse pela língua escrita por meio da leitura 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 (Movimento pela Base, 2021, p. 33).

Dessas orientações, podemos inferir que: o professor não precisa apresentar formas de linguagem oral mais elaboradas, que não sejam aquelas com que a criança já tem familiaridade ou que fazem parte de sua vida cotidiana. Em relação às diferenças de fala, é a criança quem deverá refletir para tentar entendê-las, já que uma explicação do professor poderia transformar a linguagem em conteúdo descontextualizado. No que se refere à escrita, a mediação se resume a ler textos e incentivar a criança a escrever seu nome. Com base nisso, como ela poderá organizar ideias sobre o sistema de escrita? Portanto, o conceito de mediação se reduz à lógica escolanovista do professor como facilitador da aprendizagem, que não dirige a atividade do aluno no sentido da apropriação de formas mais elaboradas de linguagem, nem compartilha com ela conhecimentos elementares sobre a natureza e o funcionamento da língua falada e escrita<sup>6</sup>.

### Considerações finais

Os dados encontrados na pesquisa nos permitiram apontar alguns dos mecanismos por meio dos quais o Movimento pela Base dirige seus esforços para a formação das trabalhadoras que atuam na Educação Infantil. Isso reforça as concepções pedagógicas escolanovistas, não-diretivas e espontaneístas, limitando, dessa forma, o potencial transformador de sua prática.

---

<sup>6</sup> Para uma discussão mais detalhada sobre o conceito de mediação, ver Mello (2022).

Ao mesmo tempo, a influência dos grupos empresariais na construção da nova BNCC revela a importância da prática educativa como campo de disputa da luta de classes no atual momento histórico do país. Os diversos estudos (compilados no Quadro 1 deste artigo) mostram que o setor privado vem se apropriando de modo cada vez mais explícito de espaços de influência sobre os rumos da educação pública, sob o pretexto de diminuir as desigualdades e melhorar a qualidade do ensino. No entanto, essas desigualdades são produzidas por um conjunto de condições objetivas e históricas, que tem como fundamento as relações de trabalho marcadas pela opressão e exploração. Acresce que muitas das dificuldades e precariedades que perpassam o trabalho dos educadores na escola pública são decorrentes das políticas de contenção de gastos ardentemente defendidas pelos mesmos atores que se apresentam como reformadores da educação e defensores de uma escola pública de qualidade.

Diante desse quadro não cabem ilusões de que os problemas da Educação Infantil serão superados com base em propostas de formação pedagógica baseadas em concepções e práticas escolanovistas e espontaneístas, focadas no senso comum e nas atividades cotidianas. Somente uma Educação Infantil que forneça à criança, desde cedo, meios para compreender com mais profundidade a realidade em que vive, o que implica a apropriação de conhecimentos científicos, artísticos e culturais acumulados historicamente, pode levar a uma superação das condições que geram o quadro atual de desigualdades sociais e educacionais.

Na Educação Infantil, a assimilação desses conhecimentos mais elaborados ocorre por meio das atividades próprias de cada faixa etária, o que a psicologia histórico-cultural denomina de atividade-guia (ou atividade principal, ou ainda atividade dominante). No caso da criança de 4 a 6 anos, é o jogo protagonizado ou brincadeira de papéis sociais que possibilita uma assimilação ativa da experiência transmitida pelos adultos. Essa transmissão ocorre, na prática social, de modo difuso, não intencional, o que implica que geralmente fica nos limites dos conhecimentos e práticas do cotidiano, orientados pelo senso comum e perpassados pela naturalização das relações sociais vigentes. No entanto, a educação escolar precisa superar esse caráter difuso e assistemático da intervenção dos adultos nas atividades infantis. Daí a necessidade de intencionalidade para mediar adequadamente a brincadeira da criança.

Ocorre que a intencionalidade histórico-crítica não se confunde com uma ação que reforce essa espontaneidade naturalmente alienada e limitada com a qual as crianças já convivem e que as estimula a agir como “robôs e zumbis”, mas implica uma clareza sobre os

resultados esperados em termos da formação de um sujeito que se apropria de ferramentas culturais essenciais para lutar pelos seus direitos na sociedade. É essa visão de um indivíduo que não se sujeita aos limites impostos pela atual etapa histórica, mas que aspira ao pleno desenvolvimento humano e, por isso, busca a superação da sociedade atual que serve de guia para uma ação pedagógica intencional em todas as etapas do ensino. Na mesma direção, a mediação histórico-crítica nada tem a ver com essa ideia de intermediar as relações das crianças com os objetos e demais pessoas somente para que elas descubram ou construam conhecimentos imediatos e atrelados ao cotidiano. A prática pedagógica é mediadora por possibilitar à criança transitar entre diferentes formas de prática social, a cotidiana e a não-cotidiana (científica, artística, técnica) e entre a prática social atual, baseada no trabalho alienado e na exploração e uma prática social possível na qual trabalhadores livremente associados produzem a riqueza e dela usufruem plenamente. Essa ação pedagógica mediadora e intencional exige das trabalhadoras da Educação Infantil uma formação teórica sólida e uma compreensão crítica da realidade, em oposição ao aligeiramento e esvaziamento conceitual das formações promovidas pelo Movimento pela Base.

### Referências

- ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do Ato de ensinar. Campinas: Editora Alínea, 2013. p. 13-37.
- BAKHTIN, M. *O freudismo: um esboço crítico*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que base? *Educação em Revista*, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65>
- 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*, Araraquara, v. 22, n. 3, p.1313-1324, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.11889>
- 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, p. 1155-1182, ago. 2021. DOI: <http://doi.org/10507/1980-4512.2021.e81656>

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*, São Paulo, n. 59, p. 1-19, e13657 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13657>

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

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.

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. DOI: <https://doi.org/10.22481/aprender.v0i23.7317>

MOVIMENTO PELA BASE. *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/11/campos-experiencias-direitos-aprendizagens-educacao-infantil-infografico.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

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, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento: Revista de educação*, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SCHAFF, A. *Marxismo e indivíduo humano*. Tradução: María Rosa Borrás. México: Editorial Grijalbo, 1967.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criatividade na infância. Textos de Psicologia*. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VOLPIN, G. B. C. *A proposta do “movimento pela base” para a formação de professores na educação infantil: uma análise a luz da Pedagogia histórica-crítica*. 2022. 157 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) —Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2022.

---

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>

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*, São Paulo, n. 56, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.10727>

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*, São Paulo, n. 58, E10726-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.10726>

Submissão: 31.03.2024.

Aprovação: 23.05.2024.