



Trabalho Encomendado - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos

## **EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE TRABALHO, FORMAÇÃO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

**Ivone Garcia Barbosa<sup>1</sup>**

ivonegbarosa.ufg@gmail.com

**O começo do assunto: como e porque motivo tratar da temática e porque sendo antiga ela é também atual**

Este artigo trata de modo articulado muitos assuntos que envolvem, em última instância, a articulação do processo formativo de professores/as que atuam com crianças de zero até seis anos de idade e a composição de um campo específico de trabalho em Educação Infantil, ambos expostos às políticas públicas e àquelas de cunho privado, ambas assumidas pelo Estado e por certos atores do governo brasileiro, em diferentes momentos.

Nesse sentido, é preciso conceber que os elos que historicamente se estabeleceram entre o mundo do trabalho e a preparação qualificada de diferentes sujeitos sociais – para estes assumirem a totalidade dos processos de ordem econômica, política, social e cultural, todos eles determinantes e estruturantes do trabalho como atividade humana – implicou em um modo contínuo e aberto de elementos contraditórios. Um dos motivos deste cenário se deve ao processo produtivo no Brasil que, sobretudo após o século XIX, ganhou

---

<sup>1</sup> Dra. em Educação (FEUSP, Brasil), pós-doutora em Estudos da Criança (CIEC-UMINHO, Portugal), mestre em Educação (FEUFG, Brasil). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Docente do PPGE e do Curso de Graduação em Pedagogia. Coordenadora do Núcleo de Estudos da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC).



contornos de ampla e visível exploração, exigindo cada vez mais ações socioculturais interessadas daqueles que se responsabilizaram pelas diversas práticas sociais, dentre as quais optamos neste texto destacar a educação.

À medida que a pressão popular exigiu a constituição de saídas para a problemática educacional e social por parte dos governos formatados em torno de representantes da elite nacional e dos políticos conservadores e neoconservadores, nota-se a estruturação de respostas aparentemente consensuais, mas que, ao final, servem para manter a hegemonia de um grupo que serve ao capital nacional e internacional. Essa política de consenso, com uma natureza “adaptativa” aos diferentes tempos históricos e espaços político-sociais, portanto, atravessou o século XX e se mantém no século XXI, expressando-se em diferentes dimensões afetando diretamente a esfera educacional.

É sempre bom lembrar que na condução das ações políticas que se configuraram de modo contínuo e comprometedor nas diferentes etapas de (re) negociação das forças sociais brasileiras, a figura do professor e da professora ganharam espaço de destaque, sendo estes considerados estratégicos no desenvolvimento das atividades preparatórias para a formação dos cidadãos e do trabalhador, desde a tenra infância.

Não é então sem motivo que já em 1927, durante a I Conferência Nacional de Educação, ocorrida em Curitiba, Paraná, muitas teses defendidas realçaram o papel dos professores e das professoras. Ao discutir, por exemplo, a unificação nacional e a alfabetização do país, a professora da Escola Normal Primária, Myriam de Sousa (1927, p. 207), afirmou que o agente principal da estratégia de uniformização dos programas em seus pontos gerais seria o professor: “Deve tomar ao seu encargo os pequeninos brasileiros e, mais tarde, entregá-los à Pátria como cidadãos fortes, unidos, aperfeiçoados os espíritos educados no bem, formados os caracteres para glória do nome dos brasileiros”. Para que os professores e professoras desenvolvessem tal “missão”, inúmeras teses defenderam no mesmo evento uma formação adequada, sendo necessário, por isso, também uniformizar o ensino no Curso Normal, havendo,



además, a defesa da criação do Curso Normal Superior responsável pela formação e preparo pedagógico de professores das/dos normalistas ao nível secundário, admitindo-se, inclusive, que aqueles que estivessem impedidos de cursar o Curso Superior pudessem fazê-lo durante suas férias, aos moldes das propostas de universidades dos Estados Unidos. Muitas ideias acompanharam essas defesas sobre a formação, incluindo algumas sugestões específicas para o sexo feminino: o serviço pedagógico obrigatório para as mulheres que defendiam o direito de votar; o celibato feminino como exigência para lecionar, entre outras providências.

No âmbito de tornar viva a memória dos debates sobre a escola e o papel dos/das professores/as e suas formações, peço licença para retomar uma versão um pouco diferente de escola, a qual foi defendida por quase todos os participantes da I Conferência de modo muito positiva. Trata-se da concepção de Deodato Moraes, cuja tese intitulada “Escola Nova”, provocou a todos os participantes do evento a refletir sobre a função e finalidade da escola, a fim de propor o modelo escolanovista como referência. Para tanto, descreveu àquela de modo inusitado, exaltando seu caráter moralizador e tradicional na educação das crianças e na definição do papel dos professores: um lugar inerte e artificial, que se igualaria a “um verdadeiro cárcere para a infância” (MORAES, 1927, p. 612). Então, no espaço escolar as crianças não conheceriam risos, alegria, atribuindo-se ao mestre-escola o autoritarismo e a rbugice, controlando a todos por medo e castigo: “Esqueceu-se a criança, ou melhor, matou-se a sua atividade, reprimiu-se a sua alegria enclausurando-a dentro de quatro paredes nuas” (MORAES, 1927, p. 612). A ênfase recairia daí na ciência livresca, baseada na memorização e disciplina passiva, “que condena o livre raciocínio e punem a expansão livre do ser” (MORAES, 1927, p. 612). Essa crítica do autor abrangia a todo o sistema:

[...] Os homens de ciência, os filósofos, os pensadores, fechados em seus gabinetes, encarregaram-se das leis, das regras e dos preceitos por que se deviam orientar todos os professores e todas as crianças. Sistemas educativos completos, os mais extraordinários, uns utópicos, outros exclusivistas, foram elaborados; e a eles ficaram sujeitas as práticas da educação e as leis reguladoras do espírito humano (MORAES, 1927, p. 617).



O texto prossegue na defesa da escola nova que, de acordo com o autor, seria a única saída para a criação de uma outra forma de ensinar e fazer as crianças gostarem da escola. Afirma: “A Escola Nova, adaptando-se às necessidades decorrentes da época, tornou-se a escola do trabalho, da iniciativa e da virilidade moral. Ela não só adestra a mão do futuro operário como lhe educa o cérebro e fortalece o corpo” (MORAES, 1927, p. 617), valorizando, outrossim, o processo de democratização, considerando as tendências espontâneas da criança.

Impressiona como essas proposições de quase cem anos atrás nos parece ainda, afinal, familiares. Ao analisá-las, podemos notar que elas tratam sobre a finalidade da educação e o lugar que a formação e atuação docente ocupam naquela, indicando direta e/ou indiretamente o perfil necessário dos professores e professoras para se firmar um projeto de sociedade. Além disso, assim como foi insinuado, já naquele tempo assumiu-se a necessidade de uma unificação curricular para aumentar o controle sobre o campo educacional e seus atores. É visível a perspectiva de que o professor constitui personagem estratégico na manutenção e/ou mudanças no campo político-pedagógico a ser fomentado/implementado pelos grupos econômicos e hegemônicos que atuam no cenário brasileiro, e que se revezam há muito no poder. Por essa razão é sempre dúvida a ideia de que a formação da criança assentada no princípio político deva conduzir aos sujeitos desde a tenra infância para os valores democráticos e do “bem comum”. Mas de qual democracia se tratou, nos vários contextos históricos em que a escola foi chamada a cumprir o papel de mediadora de consensos? O que significa tratar de “bem comum”, quando se tem e se mantêm diferentes interesses de classe em pauta e que, como atualmente no Brasil, é o grupo que assume um governo que estimula atos discriminatórios contra a população aquele que se diz representante do “bem comum”? É necessário um currículo igual para todos e ações reguladoras da formação e do trabalho docente; de toda a ação pedagógica?



São interrogações que permanecem e devem compor parte das reflexões sobre a formação e a atuação de professores da Educação Infantil. Ao tratar, portanto desta temática assinalamos escolhas interpretativas e ideológicas, a que todo pesquisador precisa esclarecer, correndo-se o risco de abstrair do real os seus inúmeros determinantes, primando pela descrição e preterindo a compreensão dos nexos objetivos. Eis mais um dilema para o conjunto de pesquisadores brasileiros.

Considerando esse conjunto de premissas, optamos em delimitar algumas arestas no tratamento do tema formação de professores da Educação Infantil, articulando este aos crescentes e importantes debates realizados por professores e pesquisadores desta etapa educacional cujos trabalhos do GT07 servem de amostra. Optamos em nossas pontuações não fazer alusão aos autores ou diretamente aos textos, posto que nosso foco centrou-se em problematizar elementos de pesquisa sobre a formação e o trabalho docente.

### **As pesquisas do GT07 – Educação da criança de 0 a 6 anos: elementos para o debate sobre formação de professores**

Buscamos conhecer algumas pesquisas veiculadas no espaço de discussão privilegiado do Grupo de Trabalho 07 da Anped no intuito de estabelecer alguns elos entre a pesquisa sobre a formação de professores e o campo de trabalho em Educação Infantil. Tendo por base o descritor “formação de professores”, encontramos 17 trabalhos citados no período 2000 – ano seguinte à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – até 2017 – data da última reunião bianual da Anped –, o que equivale a 39,95% de um total de 365 trabalhos apresentados.

A análise dos trabalhos indica que a formação de professores se constitui em interface com outras preocupações e objetos de estudo do campo, como a docência, as concepções e atividades pedagógicas, ao perfil docente, bem como aos princípios e fundamentos específicos da educação infantil e da educação em geral. Assim, por exemplo, um trabalho apresentado em 2017, ao



discutir o perfil das professoras de pré-escola, explicita a relação entre a proposta de uma “prática” pedagógica, a formação e as características de uma “boa professora”. De outro lado, trabalhos também assinalam a necessidade de se articular a discussão sobre a formação aos processos de ingresso na carreira, nível de formação mínima exigida, acesso aos concursos públicos, vínculo empregatício e direitos trabalhistas, carga horária (jornada de trabalho) e piso salarial.

O conjunto de pesquisas nos leva a considerar, ainda, a diferenciação dos cargos e funções existentes no bojo das instituições – gestores (diretores e coordenadores), professores com diferentes domínios teóricos, nível de formação e conceitos sobre a infância, a criança, função sociopolítica e cultural da educação infantil.

Nessa discussão, cabe salientar as tensões causadas pelo aprofundamento do debate sobre a divisão de trabalho em sala de aula e nos agrupamentos, envolvendo professores e auxiliares na educação de crianças de zero até seis anos. De fato, essa problemática não fica circunscrita às relações interpessoais, já que no mundo do trabalho essas relações deixam de ser algo restrito ao individual e se colocam na esfera social e de um coletivo. Neste caso, entra em jogo a empregabilidade, a questão salarial, o quantitativo e o horário de trabalho, a responsabilidade pelas atividades cotidianas e o poder e status, envolvendo apreço da família, características e vida dos sujeitos envolvidos no processo.

Ao tratar da formação docente vários trabalhos a relacionam diretamente qualidade na Educação, implicando a discussão à dimensão dos direitos sociais da criança e dos trabalhadores da educação. Comparece nessa discussão a existência de carreiras paralelas que assinalam a institucionalização na área e a aceitação da exploração do trabalho, da servidão e da pobreza. Essa, sem dúvida, extrapola as aparentes questões sistêmicas, como se tem indicado em algumas pesquisas. Não se trata apenas revelar essa relação, mas entender que a função docente que pressupõe a naturalização da opressão e exploração do trabalho, com contratos precários e baixos salários, tem relação direta com a



noção de um projeto e manutenção da exclusão social. No caso das mulheres, se percebe não só uma questão de divisão de classes, como também de estratificação dentro da própria classe, como muito oportunamente mostrou há várias décadas Heleieth Saffioti (1976).

Nessa discussão há uma séria polêmica a ser enfrentada: a quem chamar docente? Paradoxalmente, há carreiras dominadas por pessoas de média e alta renda em que não se aceita essa dúvida: quem é médico, o que estudou medicina ou a enfermeira que o auxilia na cirurgia? Quem é o juiz? Por que pesquisas sobre essa dicotomização da profissão aceitam defender que auxiliar e professores sejam consideradas igualmente docentes? Por quais motivações há insistência em separar o que se vê como ações de cuidado daquelas que se considera ação educativa?

A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), instaura uma agenda política na qual se exige a escolarização e a formação de professores em cursos de graduação em nível superior, licenciatura em Pedagogia, havendo significativos estudos do GT7 sobre esta temática. Foi considerado um retrocesso a admissão de formação em cursos de magistério em nível médio para atuar na educação de crianças de zero até seis anos. Obviamente essa exceção permitida em lei tem relação com dois aspectos que não se pode negar: a Educação Infantil continua em linha marginal no tratamento dado aos direitos sociais; há ainda a intenção de barateamento dos projetos educativos por meio de redução de recursos para o atendimento de cuidado e educação voltados às crianças de baixa renda de até seis anos.

Interessante destacar a incidência de estudos no GT07 que se dedicaram a discutir de modo sistemático o binômio cuidado-educação, relacionando-o não apenas à formação continuada, mas também à formação inicial. Uma tônica em destaque nessas pesquisas é a inadequação dos projetos formativos no que se refere às especificidades da educação de crianças menores de sete anos, havendo em muitos casos investigados um viés “escolarizador” na formação de professores, que reflete a realidade das intenções daquilo que ocorre também nas instituições de Educação Infantil, onde



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:  
ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

se tem preocupado em alfabetizar os grupos infantis. Esse recorte talvez dificulte a compreensão do processo de constituição da identidade profissional, interferindo na dinâmica formativa de novos professores, desafio a ser debatido em futuras pesquisas sobre os estágios em pedagogia, a atuação de professores iniciantes, entre outras. Autores como Helena Freitas (2004, 2002, 1996) e Luiz Carlos Freitas (1992, 1995) já haviam desde as décadas de 1990 oferecido pistas importantes para essa discussão, atualizando-a para os dias atuais, inclusive.

Apesar de se considerar a importância dos estudos sobre os currículos dos cursos de graduação em pedagogia e dos elementos que dele fazem parte, ainda se deve exigir que tais investigações sejam ampliados e que pesquisadores se dediquem ao estudo das propostas formativas dos cursos de pedagogia no Brasil, articulando de modo mais profundo e sistemático (e menos sistêmico) outros determinantes dessa formação: como os projetos pedagógicos de curso (PPC) ou os projetos políticos-pedagógicos em que os desenhos de currículo se encontram, além dos planos de desenvolvimento institucional (PDI) de cada instituição formadora, de modo a conhecer a totalidade do projeto formativo. Surpreende-nos verificar que uma das pesquisas apresentadas no GT07 fez considerações muito importantes sobre os currículos de Pedagogia no Brasil, sem analisar instituições da região Centro-Oeste e sem comentar sobre os projetos institucionais a que os currículos de pedagogia correspondem. Fica, assim, um hiato a ser reconhecido e superado por outros pesquisadores.

A indicação de que se tenha a possibilidade de reconhecer a criança e seus processos como objeto de estudo e pesquisa nos cursos de formação de professores, é essencial para novas pesquisas da área. Ademais, acredita-se que a categoria trabalho (MARX; ENGELS, s/d.) deva ser eixo de análise essencial para admitir e analisar a inserção política e a constituição identitária tanto dos docentes da Educação Infantil quanto de professores universitários que atuam no ensino, na pesquisa e na extensão. Por tradição econômica, política e cultural os professores que atuam hoje na educação infantil são em sua maioria pertencentes às famílias de baixa renda e considerados de modo



discriminatório. A formação, então, não só deve implicar na aprendizagem de conteúdos e conceitos, mas, sobretudo, de valores, princípios e revisões críticas sobre o sistema capitalista e o lugar social e cultural que ocupam, inclusive como professores, resgatando o autoconceito positivo destes e de suas ações. A grande defesa dos movimentos sociais é de que o professor de Educação Infantil deve ser formado nos Cursos de Pedagogia, nas Faculdades ou Centros de Educação, havendo neste caso um grande debate com outras áreas de formação devido, entre outros motivos, à questão da empregabilidade. Também existe uma provocação que exige dialogar sobre os limites e superações históricas dos cursos de pedagogia no que concerne à formação que considere as especificidades do trabalho na primeira etapa da educação básica, sobretudo com crianças de zero até três anos.

Outro aspecto a que devemos atentar é para a diferenciação e aproximação de debates sobre a formação continuada e em serviço dos professores que atuam na Educação Infantil. Em alguns trabalhos prima-se pela discussão da ideia de pesquisa colaborativa, em que o pesquisador assume também papel formativo.

Pelo que se pode perceber na análise dos dados das investigações discutidas no GT07, não se tem discutido a formação continuada no seu aspecto político-ideológico, esquecendo-se e confundindo-se quase sempre a categoria prática com práxis (VAZQUEZ, 1977), cindindo-se ilusoriamente teoria-prática e distanciando-se dos debates epistemológicos e da categoria trabalho. Nessa direção, podemos questionar: é possível falar em formação continuada na ausência de uma política de formação continuada? Será a formação em serviço, objeto de análise de diversos trabalhos do GT07, suficientemente estruturada para considera-la continuada?

Provisoriamente, resta dizer que a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil precisa ter por base os vários princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), Do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e de outras produções



da área, no sentido de favorecer aos professores domínios plenos de princípios, conceitos e fundamentos, a fim de viabilizar práticas educativas que assegurem às crianças a “apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 6).

No entanto, conhecer as citadas Diretrizes apenas não será suficiente diante dos ataques que a formação de professores vem sofrendo sobretudo após a ditadura que se implantou no Brasil em 1964, da qual resultou um projeto em que o professor e a professora instruídas e com consciência política passaram a ser considerados perigosos. Daí se origina certamente atentados à liberdade de expressão, como o caso da “lei da mordaza”, entrelaçada à chamada “ideologia de gênero”. Nessa trama de construção de hegemonias e contra hegemonias, exige-se dos pesquisadores que se dedicam às infâncias, crianças, à Educação Infantil e suas várias dimensões constitutivas, novas imersões no debate específico sobre formação de professores. Implica, nesse caso, ampliar o olhar para a legislação, as políticas públicas e educacionais amplas e o movimento dos profissionais da educação e de outros movimentos, os quais têm apresentado densas e comprometidas produções teóricas, dentre as quais é preciso destacar aquelas de caráter sócio-histórico anunciadas pela Associação de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outras entidades acadêmico-científicas.

Observa-se que várias pesquisas no campo da formação apresentadas no GT07 corajosamente se aproximaram de vertentes que quebram a tradição da área em se ater de um ponto de vista mais pragmático e sistêmico nos elementos constituintes da educação da infância. Requer assumir que a Educação Infantil constituem-se em campo de disputas, de contradições e de antagonismos, sendo esses nem sempre aparentes.



Quero mencionar duas outras ações que considero significativas: a elaboração de ação de pesquisa e extensão por instituições do ensino superior, e a proposição de cursos no âmbito da Universidade a fim de promover a formação de professores nos municípios. Esse foi o caso, por exemplo dos projetos de formação inicial (Proinfantil) e continuada - especialização em Educação Infantil e cursos de aperfeiçoamento (currículo e artes) nos anos 2000, que envolveu uma rede de universidades atundo com o MEC a partir de 2007 até o ano de 2015. Os cursos não foram encarados como de “reciclagem”, sendo assumidos pelas universidades como um direito das/dos professores/as.

Ao aprofundar a discussão da obra de Marx sobre a teoria da alienação, Mézszarós (2006) conclui que para o autor alemão toda mercadoria em geral resulta do trabalho, o qual também produz a si mesmo (ou seja, se auto reproduz) e ao trabalhador como uma *mercadoria*. Essa prerrogativa de ter o trabalhador como algo/alguém a ser transformado, objetivado, parece ter sido naturalizada e refletir no uso dos termos em que se concebiam os momentos de formação acadêmica dos professores. Talvez seja por essa razão que muitos especialistas e docentes do Ensino Superior tenham concordado em diferentes épocas em propor, por meio de algum projeto, um curso de “reciclagem” para professoras da Educação Básica ou, como se denominava até a década de 1970, para o pré-escolar ou para a primeira fase do primeiro grau, envolvendo as secretarias de educação municipais e estaduais. Muitos, obviamente, acreditaram melhorar suas propostas à medida que realizam observações *in loco* a fim de conhecer a realidade nas instituições e salas de aula/ espaços de atendimento, delimitando somente daí as problemáticas a serem tratadas na formação de professores. Interessante notar que durante os cursos os formadores de professores parecem ser exigidos a ponto de superar suas possíveis limitações (que podem, por vezes, serem muitas, quando não têm formação verticalizada nos assuntos que lhes cabe tratar no curso proposto). Ademais, em alguns casos, deve-se admitir que ao, ousadamente, se propor a enfrentar/assumir esse lugar (de formador de professores da Educação infantil),



isso só é exequível e ação de sucesso devido ao apoio dos/das próprios/as professores/as “cursistas” e a necessidade que estes têm de aprender.

Portanto, estamos falando de ensinar e aprender por meio de trocas recíprocas. Esse é um aspecto muito interessante que alguns trabalhos apresentados no GT07 da Anped sobre formação de professores e docência da Educação Infantil trazem para o debate. Nos diferentes momentos formativos os pesquisadores constataam a importância da aproximação das professoras à universidade, mas, sobretudo, de ter a concretude das relações e conhecimentos das instituições educativas como referência principal de partida dos projetos de extensão e de pesquisa (BARBOSA, 2018; 2013). Essa prerrogativa tem me conduzido a refletir sobre a forma como a alienação e o trabalho alienado, tal como discutiram Marx e Engels (s/d.) e Mészáros (2006), penetram e compõem inúmeros projetos de trabalho na universidade. Eu, por exemplo, durante minha vida acadêmica, em ações experienciadas enquanto jovem professora universitária em meados da década de oitenta, acreditei, como muito colegas à época, que poderia “intervir” na escola pública, “reciclar” professoras, modificar diretamente suas práticas por meio de um curso, como se a formação fosse o único agente transformador de uma condição histórica ou de suas necessidades pessoais. Essa ilusão pedagógica nos contamina e nos cega às reais possibilidades de abriremos franco diálogo com nossas colegas de profissão que atuam em outras etapas educacionais, silenciando-as e projetando nosso discurso em um vazio de significados e sentidos. Essa análise me é mais visível e passível de enfrentamento quando vejo, por exemplo, as ideias de Paulo Freire (1986) sobre o “método dialógico”, a “pedagogia situada” e o rigor com que se deve discutir a liberdade (MESZÁROS, 2006; MANACORDA, 2012), a autonomia e a alienação no cotidiano do professor.

É por essa ótica, a partir de análise eminentemente crítica, que também se pode perceber em muitas propostas de formação continuada e/ou em serviço, conforme mostram textos de colegas pesquisadores do GT07 da Anped, os fundamentos e a dinâmica da educação compensatória proposta em vários estados no Brasil. Lendo os resultados de estudos como de Nicolacci da Costa



(1999), da saudosa Fúlvia Rosemberg (1999; 2002; 2015), entre outros, é possível compreender o uso da educação compensatória como forma de manutenção dos estigmas da pobreza, sem que necessariamente se modifique os determinantes estruturais provocadores da desigualdade no acesso educacional e na apropriação do conhecimento escolarizado. Isso indica, segundo penso, a necessidade de rever os padrões de coerência epistemológica e teórico-política de certos projetos, que, embora bem intencionados, não se mostram sempre tão progressistas como se poderia imaginar. Com isso, ao analisar esses processos e suas implicações com os membros do NEPIEC, pude concluir que a rigorosidade com o critério do uso da dialética como teoria do conhecimento e como princípio da pesquisa deve ser considerada (MARX, 1983; MARX; ENGELS, s. d; 1989; 2004).

Sobre os projetos de formação de professores propostos e analisados por diferentes pesquisadores, aqueles costumam ser apresentados como projetos articuladores de pesquisa e de extensão, quando formulado por professores e pós-graduandos de Instituições de Ensino Superior. Penso que essas sejam ações significativas para a consolidação de interesses dos docentes e discentes universitários pelos estudos da criança e dos seus direitos. Entretanto, é bom que sejam também explicitadas suas limitações.

### **A Base Nacional Comum Curricular: espaços de lutas contra a regulação e controle na Educação Infantil e Formação de Professores**

Muitas ações oficiais na história da educação brasileira tiveram por finalidade controlar e, por isso, regular os projetos e suas expressões práticas no campo educacional, podendo fazer isso de modo eficiente com a homogeneização de currículos e de avaliação. Penso que o exemplo que tratamos na primeira parte deste artigo deixou claro que a grande disputa que travamos ao longo da nossa história não foi e não é puramente metodológica ou didática, mas de fins da educação e do projeto de sociedade que defendemos. Vimos que trocar uma visão conservadora e autoritária por uma visão



democrática liberal conforme expressou o texto sobre a escola nova, apresentado no início de nossas reflexões, não é o que de fato mudará o rumo da sociedade capitalista brasileira, que tem por base a exclusão e a desigualdade. Assim, vale terminar essa interlocução com o GT07 tratando da BNCC e dos desafios que nos impõem as condições históricas hoje.

É desse complexo movimento que podemos tratar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que no atual momento vem sendo imposta em aliança formada pelo Ministério da Educação – pelo menos parte deste, já que o controle da Base não está totalmente em suas mãos – pelo Conselho Nacional de Educação, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e União Nacional dos Conselhos Municipais (UNCME). Esta aliança conta, por sua vez, com apoio e mediação de várias instituições de cunho privado – Organizações não-governamentais (Ongs), Organizações Sociais (OS) e Fundações privadas – interessadas em ganhar o espaço na concorrência de mercado que se tornou a educação do que o Banco Mundial vem chamando de “primeira infância”. Entre aquelas instituições podemos citar: Fundação Lemann, Fundação Santillana, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Natura, Instituto C&A, Movimento Todos pela Educação, entre outras. Cabe evidenciar a participação de outros atores, gestores e professores que estão, por diversos motivos apoiando esse movimento de ocupação e privatização da educação pública.

Várias expressões traziam a aparência de Base como algo popular e negociável desde a primeira versão, como, por exemplo, a afirmativa que corrigimos desde que a analisamos juntamente com o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em diferentes Contextos (NEPIEC) e o Fórum Goiano de Educação Infantil (NEPIEC, 2017; 2016a; 2016b; 2016c). A BNCC, desde a primeira versão, afirma:

As quatro políticas que **decorrem** a BNCC – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – articulam-se de modo a garantir as condições que geram a qualidade socialmente referenciada na Educação Básica, ou seja, o direito das



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:  
ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

crianças/estudantes de aprender e desenvolver, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva (grifo meu).

Esta afirmativa demonstra uma inversão de todas as lutas históricas dos movimentos sociais e acadêmico-científicos e de entidades (ANFOPE, ANPED, ANPAE, ANDES, entre outras) sobre a formulação de políticas. Pelo que indica o texto, a formulação das quatro políticas públicas – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – decorrerão da BNCC.

Certamente esse contrassenso faz parte de uma política que visa ter sob seu controle todo o processo de produção de espaços de influência sobre a sociedade produtiva e do campo da educação. Fere a história quando impede de se elaborar as políticas de modo democrático, conforme já se pronunciaram as várias entidades e inúmeros pesquisadores. Inicialmente, havia alguma possibilidade de diálogo do Governo, do Conselho Nacional por meio de conselheiros indicado pela própria comunidade científica.

Após o golpe político, parlamentar e midiático contra a presidenta Dilma Roussef, em 2016, ocorreram várias medidas trágicas apoiadas pelo governo de Michel Temer no âmbito das políticas sociais, afetando a educação de modo geral e a Educação Infantil. A desconstrução da Política Nacional de Educação Infantil e de Jovens e Adultos; a proposta de Emenda Constitucional – PEC241/2016 (“Pec do Teto”) – promovendo ajuste fiscal e estabelecendo um teto de 20 anos para os investimentos na educação; saúde e assistência social, acabou por inviabilizar o Plano Nacional de Educação, comprometendo a expansão de matrículas em creches e pré-escolas, o ensino Fundamental e Médio; assim como as Universidades públicas. Enfim, tais medidas e outras tantas condenaram a tentativa de melhoria da qualidade da Educação, conduzindo a outra configuração da Educação Básica, retirando desta o Ensino Médio, o qual passou a ter Diretriz própria, deixando-se de lado ainda as modalidades educacionais de jovens e adultos e a educação especial.



No caso específico da Educação Infantil, a proposição da BNCC contou desde o final do ano de 2015 com leitura crítica de vários grupos e pessoas militantes. Ingenuamente, parte da comunidade acadêmico-política aceitou participar das discussões, supondo ser possível constituir-se forte no espaço de disputa que envolve o campo curricular. A Anped, após consultas, juntou-se à outras vozes, como a Anfope, Anpae, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), e muitas outras, a fim de negar e criticar a BNCC, cujo teor traz em si uma inversão de propósitos, isto é, uma deformação do que em vários documentos legais se denominou por base nacional comum, expressão utilizada pelas entidades para lutar contra a existência de um currículo único para todas as escolas e instituições formativas de professores e pesquisadores.

Após a terceira versão da BNCC e, finalmente, na sua quarta e última versão, tendo sido aprovada no CNE totalmente modificado após a destituição de mandato de vários colegas colocando em seus lugares conselheiros a favor da privatização da educação, a condição pela qual caminhou o fechamento da sua redação e a forma metodológica de aproximação do debate mudou. A etapa de implantação da BNCC com a participação de equipes de especialistas dos estados e municípios, bem como de professores, é um engodo. Tudo se define em bastidores, havendo prioridade e pressa na implantação da BNCC da Educação Infantil. Pode-se afirmar que estão postos inúmeros desafios na luta por projetos para a educação pública e gratuita em um terreno de disputas na sociedade capitalista brasileira. Isso porque o mercado não suporta esperar seus novos investidores, antagonistas da educação pública. Kits e livros didáticos, baús da Base, treinamentos *on line*, plataformas e serviços considerados baratos, tudo isso já está posto no campo, sendo imposto aos professores e instituições educativas adaptarem seus projetos curriculares.

Vale, pois, retomar uma discussão feita por Michael Apple (2003), em seu livro “Educando à esquerda”, quando ele retoma o que chama de “ato de reposicionamento”. Diz o autor: “A melhor forma de compreender o que qualquer conjunto de instituições, políticas e práticas faz é vê-las do ponto de vista



daqueles que têm o menor poder” (APPLE, 2003, p. 244). Lembra ainda que nessas relações de poder, algumas vezes esses são ouvidos, outras não, se beneficiando, segundo mostra a experiência internacional, da área educacional aqueles que já têm vantagens.

Dessa maneira e desse lugar, o mesmo autor chama-nos à razão para pesarmos nossas defesas contra esse caminho que a BNCC tomou no contexto da educação infantil pública: “as reformas prediletas dos neoliberais e neoconservadores (planos de financiamento estudantil, currículos nacionais ou estaduais, provas nacionais ou estaduais) reproduzem as desigualdades, [...] quando não as agravam” (APPLE, 2003, pp. 244-245). Nessas condições, por esse motivo, devemos ter cautela ao aceitar o que parecem intenções meritórias à primeira vista. Muitas destas encontram-se profundamente entrelaçadas às políticas multissetoriais e integradas do Banco mundial, como mostrou Marquez (2016).

A indicação de competências e a retomada da máxima do paradigma individualista e neoliberal como estas são anunciadas, conduzem já no início da leitura da BNCC a uma preocupação com o rumo que tomarão as ações pedagógicas dos professores da Educação Infantil. E para que fique esclarecido, essas competências inspiraram a proposição da Base Nacional Curricular de Formação de Professores, lançada pelo MEC no mês de outubro de 2019, em uma versão já rejeitada por todas as entidades sérias e comprometidas com a educação pública laica, democrática, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

Vários pontos da BNCC, seus limites e contradições, bem como sua natureza regulatória e o estreitamento da autonomia dos professores e das crianças que a ela provoca foram debatidas por Barbosa, Silveira e Soares (2019). Pelo espaço que temos no momento, talvez valha a pena destacar alguns pontos do conteúdo da BNCC, que tem preocupado a mim e a outros colegas pesquisadores e professores. Um deles certamente é a retirada do estatuto de “criança” das crianças de zero até dezoito meses, denominados na BNCC de “bebês”. Conversando com crianças de Centro Municipais de



Educação Infantil, aproveitei para perguntar a elas se elas eram “bebês”, a que prontamente responderam que não, pois, segundo elas, os bebês só sabem chorar e não podem brincar. Percebi que aqui houve uma interpretação com conotação negativa, destituindo qualquer possibilidade de diálogo das crianças com mais idade do que as de menos idade. Isso é ruim porque as crianças devem interagir entre si não apenas com base na idade, mas pelos diferentes interesses, necessidades e pontualidades. A divisão por idade é uma forma alternativa de manutenção do fluxo de entrada e saída do sistema público, para controle de quantitativo de vagas, porém não deveria ser pressuposto de direitos combinados a objetivos/conteúdos de aprendizagem.

Essa afirmativa deve servir para a análise e reconhecimento das crianças de todas as idades, gêneros, classes sociais, grupos sociais e étnico-raciais diversos. Se admitimos a especificidade biológica e da organização das experimentações a que se propõe enfrentar a criança de zero até dois anos de idade, não é verdadeiro que possamos retirar dela o estatuto de criança, situada em determinado momento histórico, em um espaço-tempo geográfico e de relações sociais e culturais. Também não se pode aceitar a noção de círculos concêntricos como unidade de ensino das noções e conceitos da natureza, de si e do outro, como outrora já demonstrou Wallon (1975) e Barbosa (1997).

Penso que um dos maiores prejuízos à proposta interessante de escrita do documento se deu no momento em que se cedeu às pressões de um grupo interessado pelo controle para se delimitar objetivos de aprendizagem. Ademais, os direitos de aprendizagem não poderiam estar citados sem que a eles estivessem citados os direitos sociais constantes na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Vale enfatizar a forma como a implantação da BNCC nos estados e municípios com simultâneos cortes de recursos na educação e a contração do campo de trabalho, com cortes de direitos dos professores, aumentando a exclusão e a pobreza docente, sem assegurar o mínimo de condições dignas de trabalho, promovendo, como indicou Amaral (2016), o expurgo do PNE (BRASIL, 2014).



Queremos analisar, portanto, essa dinâmica e complexa relação da criança com a sociedade e a cultura, como mote imprescindível na proposição de outro projeto educativo, de tal forma que se admita a incoerência em se propor uma Base ou um currículo único para promover as aprendizagens infantis, favorecendo daí novos níveis de domínios socioculturais e de mediações no seu processo de desenvolvimento. Como tão bem já haviam assinalado Marx e Engels (s.d), assim como indicado em obras de autores como Vigotski (2001; 2012; 2008), Leontiev (2004) e Wallon (1975), a criança deve se educar com base no princípio da multirateralidade, articulando conhecimentos da do campo científico, da arte e da tecnologia e técnica. Supera-se, desse modo, a ideia de treinamento artificial e aparentemente desinteressado para defender-se uma educação interessada e democraticamente vivenciada por crianças e professores (BARBOSA; SOARES, 2018). Educação emancipatória que admite que a apropriação da cultura envolva mais do que direitos de caráter subjetivo circunscrito à esfera imediata e individual, apresentando-se como um direito sistêmico e sustentado apenas na relação eu-outro vivenciada em meio restrito, como nos leva a pensar a BNCC. Eis, pois, uma pauta para que nós pesquisadores nos debruçemos, de modo a reagir e resistir aos desmandos e retrocessos que já estão ocorrendo na educação de crianças de zero até seis anos, que desqualifica o trabalho dos professores e professoras e que tem seguido uma agenda desmobilizadora da crítica durante o processo de implantação da Base.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educando à direita: mercado, padrões, deus e desigualdade.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

AMARAL, C. N. **PEC 241: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais,** UFG, 2016.

BARBOSA, I. G. **Trabalho docente e pesquisa: medos e ousadias de uma professora.** Memorial acadêmico. Goiânia, Goiás: Faculdade de Educação/UFG: 2018.



BARBOSA, I. G. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na educação infantil. **Poiesis Pedagógica**, v.11, n.1, Catalão-GO, pp. 107-126, 2013.

BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos**: uma versão sócio-histórico-dialética. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A. Educação estética na perspectiva histórico-cultural: contribuições à educação infantil de orientação dialética. In: PEDERIVA, P. M.; BARROS, D.; PEQUENO S. (Orgs.). **Educar na perspectiva histórico-cultural**: diálogos vigotskianos. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 137-160.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.13, n. 25, p.77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/1990. Brasília: Senado, 1990.

BRASIL. **Lei no 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL, MEC/CNE/CP. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de Formação de professores prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº 100 especial, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. 2002, vol.23, n.80, pp.136-167.

FREITAS, H. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino nos estágios**. Campinas: Papyrus, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação. In: SILVA, A. M. M.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs). **Retratos da escola no Brasil**. Brasília: [s.d.], 2004, p. 81-104.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papyrus, 1995.

FREITAS, L. C. **Neotecnismo e formação do educador**. São Paulo: Cortez, 1992.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MANACORDA, M. A. **Karl Marx e a Liberdade**: aquele velho liberal do comunista Karl Marx. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MARQUEZ, C. G. **As políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil**: a infância como capital humano do futuro. 2016. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I- Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX, K. ; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. v. 1, 2, 3. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

MARX, K. ; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.



MÉSZÁROS, I **Estrutura social e formas de consciência**: a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009.

MORAES, D. Escola nova. In: COSTA, M. J. F. F. da; SHENA, D. R.; SCHIMIDT, M. A (Orgs). **I Conferência Brasileira de Educação**. Curitiba, 1927/. Brasília: INEP, 1997, p. 611-621.

NEPIEC – NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS. **Posicionamento do NEPIEC sobre a 3ª versão da BNCC**. Goiânia, 2017.

NEPIEC – NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS. **Parecer do grupo de trabalho de Educação Infantil do Estado de Goiás (GTEI-GO) ao documento preliminar da base nacional comum curricular (BNCC)**. Goiânia, 2016a.

NEPIEC – NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS. **Parecer do grupo de trabalho de Educação Infantil do Estado de Goiás (GTEI-GO) ao documento preliminar da base nacional comum curricular (BNCC) – segunda versão**. Goiânia, 2016b.

NEPIEC – NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS. **Parecer técnico do NEPIEC à minuta de Resolução do CME / Goiânia**. Goiânia, 2016c.

NICOLACCI-DA-COSTA, A. M. **O sujeito nas camadas populares**. Rio de Janeiro, Campus, 1987.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, F. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015, p. 216-235.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis, Vozes, 1976.

SOUSA, M. de. A uniformização dos programas em seus pontos gerais, contribuindo para unificação nacional e alfabetização do país. In: COSTA, M. J. F. F. da; SHENA, D. R.; SCHIMIDT, M. A (Orgs). **I Conferência Brasileira de Educação**. Curitiba, 1927/. Brasília: INEP, 1997. p. 206-211.



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:  
ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criatividade na infância** – ensaio de Psicologia. Lisboa: Dinalivro, 2012.

VIGOTSKI, L. S.. Quarta aula. In: **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, abril de 2007/publicado em junho de 2008, p.23-36.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.