

A materialização da Base Nacional Comum Curricular no Referencial Curricular Amazonense da Educação Infantil: uma análise à luz da Pedagogia Histórico-crítica

The materialization of the National Common Curricular Base in the Amazonas State Early Childhood Education Curriculum Framework: an analysis in the light of Historical-Critical Pedagogy

Rodrigo Lima Nunes¹

Caroline Barroncas de Oliveira²

Monica de Oliveira Costa³

Resumo:

O artigo analisa como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se materializa no Referencial Curricular Amazonense (RCA) da Educação Infantil (EI), tomando a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como orientação teórico-metodológica. Com base em análise documental, guiada pelo Materialismo Histórico-dialético (MHC), examinam-se os fundamentos curriculares da BNCC e do RCA-EI. Os resultados indicam que o referencial estadual para a EI preserva a estrutura e dinâmica da BNCC, deslocando o foco do conhecimento sistematizado para matrizes focadas em competências e habilidades, “não-ensino”, espontaneísmo infantil e para a gestão de evidências de desempenho. Evidencia-se uma tensão entre o enunciado de “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e a exigência, própria da PHC, de recentrar conteúdos elaborados sob mediação intencional docente. Além disso, singularidades socioterritoriais do Amazonas favoreceram processos decisórios verticalizados, com baixa participação qualificada de escolas e universidades na construção de tal referencial. Sustenta-se que a formação omnilateral na primeira infância depende do acesso escolarmente mediado ao patrimônio cultural, não da mera padronização curricular e busca indiscriminada por resultados.

Palavras-chave: Política Curricular; Educação Infantil; Pedagogia Histórico-crítica.

Abstract:

The article analyses how the BNCC is materialised in the Amazonas Curricular Framework for Early Childhood Education, adopting Historical-Critical Pedagogy as its theoretical-methodological orientation. Based on documentary research, guided by Historical-Dialectical Materialism, it examines the curricular foundations of these documents. The findings show that the state framework preserves the structure and dynamics of the National Base, shifting the emphasis from systematised knowledge to matrices centred on competences and skills, “non-teaching,” child spontaneity, and the management of

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, Campus de Presidente Prudente. Professor adjunto da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional do Vale do Ivaí. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal e no Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF pela UEM. Líder do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar, Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica (GEIPEE/thc-phc). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5784-0081>. E-mail: rlnunes2@uem.br

² Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática / REAMEC-UFMT; UFPA e UEA. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Amazônia - PPGECC/UEA e professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Vidar em Intensões. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8430-2855>. E-mail: cboliveira@uea.edu.br

³ Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela REAMEC - Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática / REAMEC-UFMT; UFPA e UEA. Atualmente é professora/pesquisadora na Universidade do Estado do Amazonas. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3771-3955>. E-mail: mdcosta@uea.edu.br

performance evidence. A tension becomes evident between the discourse of “learning and development rights” and the requirement - intrinsic to Historical-Critical Pedagogy, to recentre elaborated content under intentional teacher mediation. Moreover, the socio-territorial singularities of Amazonas have favoured verticalised decision-making processes, with limited qualified participation of schools and universities in constructing the framework. It argues that omnilateral formation in early childhood depends on school-mediated access to the cultural heritage, rather than on mere curricular standardisation and the indiscriminate pursuit of results.

Keywords: Curriculum Policy; Early Childhood Education; Historical-Critical Pedagogy.

Introdução

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) tem produzido impactos substanciais nos currículos da Educação Básica em todo o território brasileiro, o que torna imprescindível analisar de que modo essa política educacional vem se materializando em contextos regionais diversos, marcados por especificidades geográficas, políticas, econômicas, sociais e culturais.

No Estado do Amazonas, cuja extensão alcança 1,56 milhão de km² e se compõe de 62 municípios interligados majoritariamente por vias fluviais, resultando em densidade demográfica de apenas 2,23 hab./km², os obstáculos, sobretudo os logísticos, ultrapassam aquilo que os documentos oficiais costumam reconhecer quanto à participação efetiva da comunidade escolar na efetivação de seu referencial (Bissoli; Momo, 2020). Além das distâncias extensas, o elevado custo do transporte aéreo e a inexistência de rodovias contínuas limitam os encontros presenciais e deslocam o debate sobre o Referencial Curricular Amazonense (RCA) (Amazonas, 2019) para ambientes mediados por tecnologia. Tal cenário aprofunda o caráter verticalizado do processo, no qual o “diálogo” converte-se em recepção passiva de diretrizes elaboradas na capital, relegando o debate crítico às margens dos polos decisórios (Bissoli; Momo, 2020). Dessa forma, as singularidades geográficas e infraestruturais, combinadas aos condicionantes político-empresariais intrínsecos à construção e à implementação da BNCC, evidenciam as fragilidades de um processo que se pretende democrático, mas que pouco dialoga com a complexidade amazônica.

Inscrita no que Dale (2004) denomina “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE) (um conjunto de recomendações dirigido sobretudo a países em desenvolvimento), a BNCC (Brasil, 2017) incorpora diretrizes como a padronização curricular, a ênfase em competências demandadas pelo mercado e a valorização de avaliações em larga escala (Hypolito, 2021). Tais características repercutem diretamente na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil (EI) ao Ensino Médio (Francisco; Gonçalves;

Pais, 2023). Embora a ideia de uma base nacional comum já constasse do art. 210 da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), Aguiar e Dourado (2018) argumentam que a formulação da versão atual se distanciou dos propósitos originais, sobretudo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, quando o Ministério da Educação passou a adotar uma orientação mais empresarial e privatista. Essa perspectiva foi consolidada na terceira versão da BNCC, homologada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2017 (Brasil, 2017).

No Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-AM) liderou a elaboração dos RCAs para orientar as práticas pedagógicas no estado. Respaldados pela Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) n.º 331, de 05 de abril de 2018, que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da BNCC - ProBNCC -, o percurso metodológico de materialização da base no referencial estadual envolveu: (i) constituição da Comissão Estadual de Implementação da BNCC (fev./2018); (ii) redação preliminar (mar.–jul./2018); (iii) consulta pública com contribuições municipais; (iv) pareceres analíticos de leitores vinculados a universidades e órgãos educacionais; e (v) aprovação final do RCA em dezembro de 2018 (Amazonas, 2019).

O presente artigo integra o macroprojeto “A BNCC e as políticas educacionais em diferentes estados brasileiros: materialização nos currículos e intervenção formativa de gestores escolares”, financiado pelo Edital Universal CNPq/MCTI/FNDCT n.º 18/2021 – Faixa B (Grupos Consolidados). A iniciativa reúne 25 pesquisadores doutores do Brasil e do México, além de bolsistas de iniciação científica, mestrandos e doutorandos, vinculados a diversos grupos de pesquisa e redes internacionais, como a Red Latinoamericana de Estudios sobre Educación Escolar, Violencia y Desigualdad Social (Resvides). Neste estudo, em específico, objetiva-se a análise do processo de materialização da BNCC no RCA da Educação EI⁴ contrapondo-a aos pressupostos teórico-metodológicos orientadores da prática pedagógica nesta etapa da educação básica com base na PHC, analisando-o quanto a: (a) Finalidades e projeto formativo; (b) Concepção de infância e de criança; (c) Organização didática.

⁴ A extensão e heterogeneidade do RCA inviabilizam, no escopo deste estudo, uma explicitação de todos os segmentos da educação básica, o que justifica a escolha da EI como locus de análise para esse artigo; além disso, sendo a etapa inaugural de escolarização, o recorte assegura profundidade e consistência aos procedimentos de análise documental e de conteúdo, preservando a possibilidade de ampliação para os demais segmentos em pesquisas subsequentes. Tal delimitação não desconsidera o conjunto do documento; antes, toma a EI como “eixo articulador inicial” cujas tensões e potencialidades tendem a se reiterar, com mediações próprias, nas demais etapas.

Diante desse panorama, o estudo reveste-se de relevância por (i) explicitar as tensões entre as condições políticas, econômicas, culturais, sociais e territoriais amazônicas e as exigências padronizadoras da BNCC, e (ii) confrontar a BNCC da EI e o RCA-EI com os fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica (PHC), colaborando para o debate acerca da educação numa perspectiva efetivamente emancipadora e da qualidade social dos currículos dos diferentes contextos regionais brasileiros.

1. Estrutura e dinâmica da implementação da BNCC no RCA

Com vistas à efetivação da BNCC nas redes estaduais, a Portaria MEC n.º 331, de 5 de abril de 2018, instituiu o ProBNCC (Brasil, 2018). O ato normativo definiu perfis e critérios de seleção das equipes estaduais encarregadas, simultaneamente, da formação continuada e da elaboração das propostas curriculares, estipulando a composição de 31 docentes por estado e 30 no Distrito Federal (Bissoli; Momo, 2020).

Conforme Bissoli e Momo (2020), o Amazonas instituiu a Comissão Pró-BNCC, coordenada por dois Coordenadores Estaduais do Currículo, com participação do Conselho Estadual de Educação (CONSED), a SEDUC-AM e a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), incorporando ainda uma Articuladora do Regime de Colaboração, responsável por integrar redes estadual e municipais, articular equipes regionais e planejar/monitorar a formação continuada, e um Analista de Gestão com formação jurídica. Além disso, foram incluídos na equipe três Coordenadores de Etapa (EI, Ensino Fundamental Anos Iniciais e um para os Anos Finais), encarregados da formação de formadores e do apoio à (re)elaboração dos Projetos Pedagógicos (PP) das escolas. Selecionaram-se 22 redatores formadores que, em parceria com as coordenações estadual e de etapa, organizaram formações para multiplicadores, gestores, coordenadores pedagógicos, docentes e técnicos. Essa equipe sistematizou os documentos RCA-EI e o RCA do Ensino Fundamental (anos iniciais). O grupo foi formado com três redatores para EI e dois a três por componente curricular do Ensino Fundamental, concentrados por área, em conformidade com a Portaria MEC n.º 331/2018, com apoio de consultores (SEDUC-AM, UNDIME e docentes da Universidade Estadual do Amazonas), leitores críticos (da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus), colaboradores e articuladores da SEDUC-AM, UNDIME e das secretarias municipais (Silva; Sampaio; Santos, 2022).

A elaboração do RCA partiu do diagnóstico de ausência de documentos orientadores dos PP nos municípios, atribuindo-lhe a função de unificar a referência curricular estadual. O entendimento converge com a Resolução CNE/CP n.º 2/2017 (Brasil, 2017), segundo a qual “[...] a BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos” e, por consequência, das propostas pedagógicas, articulando políticas federais, estaduais, distritais e municipais nas áreas de formação docente, avaliação, materiais didáticos e infraestrutura (Bissoli; Momo, 2020).

Ainda na fase de elaboração do Referencial, em maio de 2018, abriu-se um formulário on-line para contribuições à versão preliminar produzida pelas equipes redatoras. Houve adesão de 83% dos municípios e o envio de 5.766 contribuições de docentes da educação básica da rede pública, posteriormente analisadas e sistematizadas para subsidiar a versão submetida ao CONSED. Entre 6 de agosto e 6 de setembro de 2018, a versão final foi disponibilizada em consulta pública em plataforma do MEC, reunindo participações em todo o estado (Bissoli; Momo, 2020).

Pesquisas recentes, contudo, apontam fragilidades no processo de construção dos RCAs. Sobrinho e Bettiol (2022), ao examinarem o RCA da EI, verificaram que a participação “efetiva” de docentes das universidades foi limitada por um estreitamento progressivo do diálogo. Silva, Sampaio e Santos (2022) identificaram apenas três leitoras críticas (da UFAM, IFAM e SEMED-Manaus) convocadas já na etapa de finalização, quando o texto estava em vias de finalização por instâncias governamentais e pela UNDIME. Entre os docentes da Educação Básica, o envolvimento também se mostrou frágil. Embora o formulário on-line tenha reunido milhares de sugestões, ao alcançar apenas os já citados 83% dos professores, converte quase um quinto da rede em espectadores do processo. Esse estreitamento do diálogo e participação residual transforma a universidade e os atores das escolas de educação básica em meros coadjuvantes, enquanto agentes externos assumem papel estratégico na implementação curricular, deslocando o debate da estruturação desses referenciais para lógicas de mercado (Hypolito, 2021).

Para a etapa de implementação, planejou-se a organização dos 62 municípios em polos formativos, nos quais os formadores realizariam “1) Formações presenciais; 2) Formações mediadas pelas tecnologias (aulas ao vivo transmitidas para os locais que fazem parte do sistema da SEDUC-AM); 3) Formações a distância (tais como aulas gravadas e plataformas digitais)” (Bissoli, Momo, 2020, p.82). Em cada município, previu-se um corpo de 25 multiplicadores: dois articuladores (CONSED e UNDIME), um responsável por Educação

Infantil (UNDIME), dois responsáveis pelos Anos Iniciais (CONSED e UNDIME) e vinte docentes responsáveis pelos componentes curriculares do Ensino Fundamental (CONSED e UNDIME). A seleção seria realizada pelos municípios, com base em critérios definidos pela Comissão ProBNCC, cabendo aos dirigentes municipais o apoio logístico.

As formações mediadas por tecnologia (como transmissão de vídeos orientadores e aulas temáticas) ganharam centralidade como estratégia para atender às especificidades geográficas do estado e às metas fixadas pelo MEC, que estipulam 30 horas de formação para 70% do corpo docente e a revisão de 70% dos PP. Se, por um lado, as plataformas ampliam o alcance informacional em áreas de difícil acesso presencial, por outro, suscitam questões sobre a efetividade participativa em um modelo “em cascata”, pois essa lógica fragiliza a autonomia docente e transforma a adesão ao RCA em requisito burocrático, esvaziando o potencial de construção coletiva, publicizado pelos órgãos governamentais envolvidos (Bissoli; Momo, 2020).

Destaca-se ainda a atuação de agentes empresariais, entre elas editoras, fundações e consultorias na elaboração dos referenciais de todos os estados, inclusive no do Amazonas, como a Itaú Social, Fundação Lemann, Google.org, UNDIME, Conviva Educação, CONSED, Todos pela Educação, Movimento pela Base, Nova Escola, dentre outras, que, de forma direta ou indireta, intervieram tanto nas formações quanto na redação do documento, influenciando escolhas curriculares e metodológicas calcadas na reforma empresarial para a educação (Hypolito, 2021). Consequentemente, o RCA também reproduz a racionalidade técnico-empresarial da BNCC, privilegiando competências instrumentais em detrimento da apropriação crítica e historicamente situada do conhecimento.

Essa perspectiva segue linha contrária aos pressupostos da PHC, que entende o currículo escolar como o conjunto sistemático de atividades por meio do qual se realiza a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente pela humanidade, superando a apreensão espontânea, efêmera e pseudoconcreta da realidade objetiva. Nessa perspectiva, a seleção dos conteúdos deve atender à relevância social do conteúdo, adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno e objetividade e enfoque científico do conhecimento⁵, articulando ensino, conteúdos e princípios metodológicos para o

⁵ Atender à relevância social do conteúdo significa escolher, para o currículo, conhecimentos que contribuam para compreender e explicar a realidade social e seus determinantes históricos, possibilitando ao estudante situar-se criticamente no mundo. A adequação às possibilidades sociocognitivas implica a definição de conteúdo de modo sequenciado e dosado, respeitando o nível de desenvolvimento e as condições concretas dos alunos para que possam assimilá-los efetivamente. Já a objetividade e o enfoque científico do conhecimento correspondem à

trato com o conhecimento⁶ de forma intencional e planejada. Tal concepção se apoia no Materialismo Histórico-dialético (MHD), entendendo que o currículo não é neutro, mas uma mediação fundamental no processo de formação omnilateral dos sujeitos, orientado pelo princípio educativo do trabalho. Assim, a PHC propõe um currículo que privilegie os “clássicos” da cultura e organize o ensino de forma dosada e sequenciada, garantindo que os estudantes tenham acesso, por meio da escola, ao patrimônio cultural sistematizado como condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a efetivação de uma liberdade concreta e coletiva (Gama; Duarte, 2017).

2. Metodologia

A investigação em tela está alicerçada no MHD, método que possibilita apreender a complexidade dos fenômenos em sua totalidade, historicidade e nas contradições que os configuram (Paulo Netto, 2011). Essa perspectiva sustenta a análise crítica da forma pela qual a BNCC se materializa no RCA-EI, articulando dispositivo normativo, condições socioterritoriais e correlações de forças presentes no processo de elaboração curricular.

Evangelista e Shiroma (2019) recordam que toda produção humana, material ou simbólica, é histórica, carregando significações vinculadas a seus emissores e ao contexto de produção. Examinar documentos educacionais, portanto, exige relacionar o momento histórico de sua implementação às determinações políticas que lhes atribuem sentido. As autoras destacam, ainda, a potência do MHD para revelar a “materialidade da documentação”, explicitando determinações que, à primeira vista, permanecem encobertos pela aparência fenomênica. Assim, “[...] não vemos o mundo como ele é; igualmente, a política em sua concretude não se deixa apreender imediatamente pela documentação” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 89).

exigência de que os saberes selecionados expressem, de forma rigorosa e fundamentada, as objetivações humanas consolidadas historicamente, superando o senso comum e favorecendo a apropriação crítica do patrimônio cultural. (Gama; Duarte, 2017).

⁶ Segundo Gama e Duarte (2017), os princípios metodológicos que orientam o trato com o conhecimento na PHC são: da “síncrese à síntese”; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; ampliação da complexidade do conhecimento e Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos. O “da síncrese à síntese” expressa o percurso pelo qual o ensino conduz o aluno da visão inicial, difusa e espontânea, à compreensão elaborada do objeto. A “simultaneidade dos conteúdos” implica trabalhar os conhecimentos em sua inter-relação, evitando fragmentação seriada. A “ampliação da complexidade do conhecimento” refere-se a retomadas sucessivas no processo pedagógico que aprofundam e enriquecem os conteúdos, nas diferentes etapas de escolarização. Já a “provisoriedade e historicidade dos conhecimentos” destaca o caráter processual e histórico do saber, revelando a necessidade de que o estudante o apreenda em sua gênese e transformação.

A tarefa analítica, nesse caminho, não se limita a avaliar a qualidade intrínseca dos textos; ela busca desvelar suas determinações históricas, apreendendo tanto os objetivos manifestos quanto os implícitos de uma política, quem os formula, com quais finalidades e segundo qual lógica interna. A linguagem empregada, sobretudo quando oferece respostas aparentemente simples para problemas complexos, constitui indício relevante para captar intenções mais amplas, situadas no plano da essência e não apenas no plano aparente (Evangelista; Shiroma, 2019).

Assim, o conjunto documental analisado compreendeu: (a) BNCC-EI (Brasil, 2017) (b) RCA-EI (Amazonas, 2019); e de forma indireta (c) normativas complementares - portarias e instruções da Seduc-AM relativas à implementação do RCA-EI. A seleção adotou dois critérios: pertinência (documentos que orientam diretamente o currículo Amazonense na EI) e completude temporal (publicações posteriores à homologação da BNCC, em 2017).

Quanto aos procedimentos de análise, o mesmo foi desenvolvido em três etapas: (1) pré-análise - leitura exploratória, organização inicial do material e delimitação das unidades analíticas; (2) exploração - codificação dos textos a partir de categorias derivadas da literatura respaldada pela PHC quanto a: (a) Concepção de infância e de criança; (b) Finalidades e projeto formativo; (c) Organização didática; (3) tratamento e interpretação - articulação das categorias, contrapondo BNCC e RCA-EI aos pressupostos da PHC para identificar convergências, divergências, lacunas e deslocamentos.

Esse desenho metodológico, consonante ao referencial teórico, evidencia as tensões entre a padronização nacional e a pluralidade regional, além de situar o currículo amazonense no quadro mais amplo das disputas que atravessam a política educacional brasileira.

3. Resultados e discussão

Os resultados da análise documental, interpretados à luz do MHD e da PHC, estão organizados em três eixos estruturantes que dialogam diretamente com as categorias analíticas definidas na metodologia. Inicialmente, discute-se a concepção de infância e de criança presente nos documentos oficiais; na sequência, examinam-se as finalidades educativas e o projeto formativo subjacente às competências prescritas; e, por fim, problematiza-se a organização didática proposta para a EI. Essa estruturação visa explicitar, de forma articulada, as tensões e os distanciamentos teóricos entre as prescrições normativas da BNCC e do RCA-EI e os

fundamentos de uma educação voltada para a formação omnilateral e a apropriação do conhecimento sistematizado, pautada na PHC.

3.1 Crítica à concepção de infância no RCA-EI e na BNCC à luz da PHC

Para a PHC, a infância não se reduz a um estágio “natural” do desenvolvimento individual a ser apenas “acompanhado” pelo professor nos processos educativos. Trata-se, antes, de um momento do processo de humanização no qual a criança, enquanto ser histórico e situado, apropria-se, pela mediação intencional dos adultos e pelo trabalho escolar, das objetivações culturais historicamente produzidas (ciência, arte, filosofia) (Saviani, 1991). Parte-se, assim, do princípio de que o trabalho educativo implica formar intencionalmente, em cada criança, as aquisições humanas produzidas coletiva e historicamente pelos seres humanos (Saviani, 2020). Essa formulação recusa o espontaneísmo subjacente a leituras acríticas do “protagonismo infantil”, tendo em vista que sem direção docente intencional e sem critérios claros de seleção de conhecimentos, da escolha das melhores formas de transmissão desses conteúdos e do conhecimento profundo do destinatário a quem se destinará o ato pedagógico, as experiências tendem a converter-se em fins em si mesmas e não em mediações de acesso a formas superiores de pensamento.

À luz desse marco, a BNCC (Brasil, 2017) para a EI, com base nas DCNEI (Brasil, 2009) define a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Além disso, organiza a etapa segundo dois eixos estruturantes: interações e brincadeira⁷. A partir deles, formula seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), desdobrados em cinco campos de experiências: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são distribuídos seguindo a linearidade etária, divididos em três grupos: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), ambas etapas referentes a creche, e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), etapa referente a pré-escola, com codificação

⁷ Também retomando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (Brasil, 2009).

alfanumérica a serem desenvolvidas, o que “permite” o monitoramento por idade e campo de experiência (Brasil, 2017).

A BNCC traz para a Educação Infantil os direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. Os direitos se efetivam por meio dos objetivos de aprendizagem de cada campo de experiência, apresentado numa ampla discussão de contextualização e vivências. Divididos por faixa etária [...] (Amazonas, 2019, p.17).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento se efetivam na prática diária por meio dos objetivos dos Campos de Experiências [...] Na Educação Infantil não há uma fragmentação em conteúdos possíveis de divisão em bimestres, trimestres ou semestres (Amazonas, 2019, p. 58).

Em relação a intencionalidade educativa a partir de tal concepção de infância e criança, o documento indica que “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”, traduzindo-se nas atividades de cuidado higiênico, brincadeiras, experimentação de materiais, no contato com a literatura, com as produções científicas e no encontro com os pares (Brasil, 2017, p. 39).

Em uma leitura inicial, tais enunciados parecem rejeitar o naturalismo, o conhecimento estritamente pragmático e o espontaneísmo pedagógicos e, ao mesmo tempo, ao reconhecer a centralidade do brincar, valorizam a especificidade do desenvolvimento infantil estruturado no eixo das atividades lúdicas. Todavia, não explicitam critérios públicos de seleção, gradação e sistematização de conteúdos, nem a função do professor como responsável pela mediação intencional do processo pedagógico, núcleo conceitual decisivo para compreender a formação omnilateral pela educação escolar na perspectiva da PHC (Saviani, 2020). Ademais, ao adotar o termo “educador” em lugar de “professor”, acentuam-se tensões entre docência (como trabalho pedagógico intencional, sem desconsiderar o binômio cuidar-educar) e assistência (como cuidado ampliado), reintroduzindo ambiguidades históricas na delimitação do papel docente na EI.

Ao contrastar essa definição com a concepção da PHC (Saviani, 2020), evidencia-se uma tensão central. Enquanto o texto normativo acentua o protagonismo infantil e atribui às vivências a capacidade de formação integral, a PHC enfatiza que a criança é um ser situado, potencialmente humano, que apenas se realiza plenamente pela apropriação, mediada e intencionalmente dirigida, do patrimônio cultural historicamente produzido. Brincar, imaginar, experimentar e narrar são meios, que precisam ser organizados e articulados pelo professor a conteúdos sistematizados para que se convertam em aprendizagens significativas e em desenvolvimento omnilateral.

O RCA-EI (Amazonas, 2019) reproduz a mesma concepção e estrutura da BNCC, reafirmando a criança como “protagonista de seu fazer” sob uma pretensa “liberdade”, adotando a matriz eixos/direitos/campos de experiência/objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com trechos que citam textualmente a BNCC ao definir finalidades e a forma de efetivação dos direitos por meio dos objetivos de cada campo.

O Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil apresenta uma concepção de criança protagonista de seu fazer. Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, a concepção de criança é definida como ‘sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura’ (Amazonas, 2019, p. 16).

Para além disso, introduz a discussão de Kramer (1987), enaltecendo a compreensão da criança como produtora de cultura e fortalecendo a defesa do protagonismo infantil no processo pedagógico.

Esse paralelismo, marcado por transposições mecânicas, complementadas por discussões e objetivos outros que nada avançam em relação à concepção adotada, revela baixa elaboração teórico-crítica própria. O resultado é a valorização de um *ethos* procedimental no qual o “protagonismo” se confunde com o espontaneísmo das experiências, frequentemente secundarizando a responsabilidade do professor e deslocando o conhecimento sistematizado do centro da ação pedagógica. Mesmo quando o RCA-EI menciona mediações, tais indicações aparecem como recomendações tópicas, e não como desdobramentos de uma teoria do ensino-aprendizagem capaz de articular concepção de criança, mediação docente e universalização do patrimônio cultural (Amazonas, 2019).

A retórica de “protagonismo infantil” e “liberdade” expressa, na verdade, uma noção formal-liberal de autonomia, centrada na espontaneidade e no “aprender a aprender”, que obscurece a mediação docente e a socialização do saber sistematizado como condição objetiva da liberdade real. Na perspectiva da PHC, liberdade não é ponto de partida, mas resultado do domínio consciente das objetivações humanas pelo trabalho pedagógico intencional; o aprendiz, inicialmente “subordinado” aos procedimentos do estudo, conquista autonomia quando internaliza operações e conceitos, superando o espontaneísmo (o conhecido paradoxo do aprendizado). Assim, a ênfase em vivências e escolhas imediatas da criança, sem a centralidade de conteúdos e sem organização lógico-histórica do ensino, converte-se em falsa autonomia (Gama; Duarte, 2017).

Em síntese, BNCC/RCA-EI operam majoritariamente no plano declaratório (direitos, experiências, competências e evidências), ao passo que a PHC demanda o plano estrutural do trabalho pedagógico, com a explicitação de finalidades, critérios de seleção/progressão de conteúdos culturalmente necessários e sua transposição didática sob o plano da intencionalidade docente.

3.2 Finalidades e projeto formativo na BNCC e no RCA-EI: tensionamentos à luz da PHC

Para a PHC, a finalidade formativa na EI exige recentrar o conhecimento sistematizado no trabalho educativo. A BNCC, por outro lado, proclama a “formação humana integral” e a operacionaliza por meio de dez competências gerais que orientam eixos, direitos de aprendizagem, habilidades e objetivos nos diferentes segmentos da educação básica, inclusive a EI (Brasil, 2017). O RCA-EI adere a essa estruturação, reproduzindo competências e reafirmando que os direitos se efetivam via objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos cinco campos de experiência, distribuídos linearmente nas diferentes idades, rejeitando a pretensa fragmentação por conteúdos (Amazonas, 2019).

Por um lado, no campo das finalidades pedagógicas, ao traduzir “formação integral” em desempenho por competências, a BNCC desloca o centro do currículo do conhecimento objetivo (na sua forma historicamente elaborada) para a resolução de problemas do cotidiano e para a adaptabilidade, arriscando esvaziar a função específica da escola de transmitir/assimilar ativamente o patrimônio cultural (Brasil, 2017; Saviani, 1991). Por outro, do ponto de vista do projeto educacional assumido, embora declare que os campos de experiências entrelaçam cotidianos infantis, produção científica e patrimônio cultural, a BNCC não explicita critérios públicos de seleção e gradação de conteúdos; em seu lugar, propõe uma gestão de situações que reduzem o trabalho pedagógico a administrar experiências, com pouca ênfase na passagem do vivido ao saber elaborado, o que demandaria intervenção sistemática do professor (Saviani, 1991; 2013).

Na prática, quando objetivos por idade são redigidos como verbos de ação (por exemplo, explorar, expressar-se, participar), o “o que ensinar” tende a ficar subsumido à gestão de situações e evidências; sem critérios públicos de seleção e progressão, o foco se desloca do conteúdo sistematizado para a mensurabilidade de desempenhos, fragilizando a mediação docente.

Cruz (2021) reforça esse diagnóstico ao mostrar que a pedagogia das competências (matriz da BNCC) é orientada por uma lógica pragmática do “saber-fazer” e pela mobilização de conhecimentos para resolver “demandas complexas da vida cotidiana, da cidadania e do trabalho”, deslocando o conteúdo sistematizado para um plano instrumental e dando ênfase ao espontaneísmo pedagógico. Nesse quadro, a não transmissão do saber acumulado e a não intencionalidade docente aparecem como riscos de alienação via escola, pois convertem a formação em treinamento de competências adaptativas, aderentes às exigências do sistema produtivo. Daí a crítica ao esvaziamento de conteúdos e à conversão da “qualidade” em *accountability*, uma vez que “competências” dissociadas de conteúdo tendem a atender às demandas do capital mais do que às necessidades formativas da classe trabalhadora (Cruz, 2021).

Esse modo de operacionalizar finalidades por competências não é neutro, alinha-se a uma governança gerencial que associa “qualidade” a metas e indicadores, fortalece parcerias público-privadas (plataformas, consultorias, materiais padronizados) e reproduz, no plano curricular, uma lógica empresarial de produtividade e performance (Hypolito, 2021). Assim, a chamada “formação integral” tende a ser refratada por métricas e evidências que promovem a padronização curricular, formativa e avaliativa, cenário que se articula, de modo analítico, à expansão de modelos corporativos na educação, inclusive na Educação Infantil, como se observa no alinhamento do Novo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Novo-SAEB) à BNCC⁸, que já incorpora nessa etapa da educação básica avaliações em larga escala (Lima, 2023).

Do ponto de vista da PHC, cumprir a finalidade de formação humana exige recentrar o conhecimento sistematizado ao centro do trabalho educativo. Experiências, sim, mas como mediações para a apropriação, pelas crianças, de linguagens artísticas e literárias, jogos de linguagem, noções lógico-matemáticas, ciências da natureza, história e vida social, com progressões planejadas e intencionalidade docente explícita. Só assim a “formação integral”

⁸ O alinhamento do Novo-SAEB à BNCC incorporou a EI ao sistema nacional de avaliação, deslocando-a para a lógica das avaliações em larga escala. A BNCC, por sua vez, declara influenciar diretamente “as matrizes de avaliações e os exames nacionais”, aproximando-se de orientações internacionais como o *Programme for International Student Assessment/International Early Learning and Child Well-being Study* (PISA/IELS); esse arranjo induz padronização, gestão por resultados e responsabilização dos sujeitos, com tendência de transitar de medidas indiretas para testes diretos com crianças, como já ocorre no IELS. Tal movimento, além de ajustar currículo e formação às métricas externas, tensiona as especificidades da EI previstas em lei e historicamente defendidas no campo, ao privilegiar evidências de desempenho e formatos de ranqueamento em detrimento do acompanhamento processual (Lima, 2023).

ultrapassa a retórica e se converte em garantia de acesso às objetivações culturais que humanizam em uma direção omnilateral.

3.3 Crítica à organização didática da BNCC e do RCA-EI com base na PHC

Convém iniciar este item reafirmando a defesa do ato de ensinar na EI. Tal posição confronta o cenário hegemônico que, ao supor que o ensino violaria a autonomia e a liberdade da criança, prescreve o “não-ensino”. Nessa lógica, a atuação docente reduz-se à organização de espaços e materiais, com tarefas e projetos emergindo prioritariamente das sugestões das crianças; valorizam-se manifestações e experiências infantis e aquilo que a criança “aprende sozinha”, em atividades lúdicas supostamente livres, cabendo ao professor o papel de facilitador. Sem direção e objetivos claros, instala-se uma forma frágil de promover aprendizagens, ora restrita ao cuidado⁹ (higiene, sono, segurança, alimentação), ora à antecipação mecânica da alfabetização com exercícios pré-formatados (Lazaretti; Mello, 2018).

De acordo com o RCA-EI (Amazonas, 2019, p. 36):

O objetivo do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil é organizar os espaços, tempo e materiais para que os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se sejam garantidos desde a entrada do bebê e da criança bem pequena na creche e da criança pequena na pré-escola, ao longo de todas as suas experiências cotidianas e não cotidianas, no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens e na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

Na perspectiva da PHC, o ensino intencionalmente planejado e mediado é condição para a apropriação do patrimônio cultural historicamente produzido (ciências, artes, filosofia), promovendo aprendizagens desenvolvendo. Na EI, a didática deve exprimir a unidade entre objetivos, conteúdos e metodologias, cabendo ao professor selecionar e organizar conteúdos sistematizados e planejar metodologias efetivas e contextualizadas, considerando a especificidade do desenvolvimento infantil e as atividades-guia de cada faixa etária (comunicação emocional direta, atividade objetiva manipulatória, brincadeira de papéis sociais), de modo a criar situações didáticas favoráveis à apropriação desses conhecimentos (Lazaretti; Mello, 2018). Para que essa proposta se efetive, é indispensável que o docente disponha de condições concretas para articular teoria e prática, de modo que o planejamento, a seleção de

⁹ Ao problematizar a redução da EI ao mero cuidado assistencialista, não se nega a importância de o binômio cuidar-educar nem a necessidade de garantir às crianças pequenas a atenção que elas ainda não conseguem dispensar a si mesmas. O que se sustenta, é que inclusive esse cuidado deve ser compreendido e organizado de modo intencional e pedagógico, articulando-se ao ensino e à socialização dos conhecimentos culturalmente elaborados, para que a dimensão assistencial não se sobreponha nem se separe da dimensão educativa.

conteúdos e a organização das atividades não se reduzam a tarefas formais, mas componham um momento de síntese crítica capaz de transformar a prática pedagógica e garantir a apropriação significativa dos conhecimentos historicamente elaborados pelas crianças.

Em consonância com essa defesa, Mazzeu (1998) adverte que, no cotidiano escolar, a teoria frequentemente é negada ou aparece de modo fragmentado porque a prática é regulada pelo senso comum pedagógico, produzindo uma ruptura entre ambas as dimensões de compreensão da realidade. Romper a imediatividade entre pensamento e ação torna-se, então, condição para superar a rejeição tanto da reflexão filosófica quanto das teorias educacionais mais elaboradas. Na EI, isso implica recusar o espontaneísmo que reduz a docência à mera gestão de rotinas e experiências e assumir a mediação intencional do conhecimento sistematizado desde a creche e a pré-escola. Assim, brincadeira e interação operam como meios de acesso às objetivações humanas, de modo que a prática educativa se torne um momento de síntese entre teoria e prática, orientando efetivamente o ensino e favorecendo a superação dos limites de aprendizagem já na etapa inicial da escolaridade.

Ainda à luz da PHC, a sistematização do ensino deve ser compreendida como mediação intencional no interior da prática social, realizada em cinco momentos articulados. Parte-se da prática social como terreno do processo educativo, tensionada pela síntese do conhecimento sintético sob domínio do professor e pelo sincretismo do pensamento do aluno. Assim, mediado pela problematização, ou seja, a identificação dos problemas a serem tratados, e instrumentalização, com a disponibilização de ferramentas conceituais necessárias à compreensão fidedigna da realidade, alcança-se a catarse, entendida como síntese consciente do aprendido. Retornando-se, então, à prática social, agora requalificada. Desse método decorrem a intencionalidade docente, a seleção sistemática de conteúdos elaborados e a sua graduação e sequenciação em saber escolar assimilável, critérios didáticos fundamentais para o planejamento, a execução e a avaliação do processo pedagógico (Saviani, 2008).

A BNCC para a EI, entretanto, estrutura-se menos por essa concepção e mais pela busca de resultados, balizadas pelas competências e habilidades a serem desenvolvidas no educando, deslocando o foco do conhecimento sistematizado para matrizes de desempenho e experiências espontâneas. O “o que ensinar” dilui-se em verbos de ação (por exemplo, explorar, expressar-se, participar), sem critérios públicos de seleção, sequência e grau de sistematicidade. O RCA-EI reproduz essa matriz e adota a definição de competência como mobilização de saberes, atitudes e valores (Amazonas, 2019; Brasil, 2017).

Esse traço evidencia-se quando cada objetivo vem acompanhado de contextualização (que situa o sentido do objetivo no cotidiano da criança (Quadro 1)) e de vivências (propostas de ação, materiais, ambientes e interações). Embora o referencial afirme ter ampliado e enriquecido essas camadas, a estrutura prescrita privilegia a mediação por situações de experiência na organização de tempos, espaços e materiais, sem explicitar critérios ou a sistematização dos conteúdos indispensáveis à passagem do senso comum ao conhecimento elaborado. A mesma dinâmica reaparece em rotina, tempo didático, planejamento e avaliação, vinculando a prática à garantia de direitos e objetivos (habilidades) e a seus registros (Amazonas, 2019).

QUADRO 1 – Objetivos e contextualização do Campo “O eu, o outro e o nós” (RCA-EI)

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS			
Campo de experiências: “o eu, o outro e o nós”			
	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
OBJETIVO 2	<p>(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.</p> <p>(EI01EO02-AM) Expressar-se por meio dos movimentos e dos diferentes tipos de brincadeiras ao rolar com o corpo no chão sobre esteiras, tapetes emborrachados.</p> <p>Exercitar com segurança o ato de engatinhar, rolar, sentar e consequentemente reconhecer suas possibilidades de movimentos.</p>	<p>(BI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.</p>	<p>(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</p> <p>(EI03EO02-AM) Manifestar autonomia nas atividades individuais e coletivas, considerando seu tempo e ritmo.</p> <p>Participar de diferentes atividades manifestando iniciativa e interesse na escolha destas e das brincadeiras cotidianas.</p> <p>Reconhecer-se como integrante do grupo social ao qual pertence.</p>
CONTEXTUALIZAÇÃO	O professor deve possibilitar o acesso às aprendizagens significativas e de interação social por meio de atividades que possibilitem o movimento corporal integral do bebê. Essa mediação deve considerar sempre os limites que cada bebê apresenta durante a atividade, portanto, a presença e atenção do professor é indispensável, não apenas para evitar riscos, mas também para incentivar os movimentos.	Conforme a criança vive suas primeiras experiências sociais (na família, na escola, na comunidade), estrutura percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro, construindo, nesse processo, sua identidade.	As crianças participam de/nas atividades individuais e coletivas de diferentes maneiras, assim, é preciso criar condições de participação delas nas atividades propostas, considerando os tempos e os ritmos de cada uma com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia.

Fonte: Amazonas (2019)

No que se refere às formas de ensino-aprendizagem, o documento (Quadro 2) descreve modos de organizar tempos, espaços e materiais orientados por interações e brincadeiras, além de registros (relatórios, portfólios, fotografias, desenhos, textos). Tais estratégias configuram orientações amplas, atribuindo às interações e brincadeiras um estatuto quase autossuficiente e não assegurando, necessariamente, a passagem acima referida. Além disso, ao priorizar a organização das vivências sobre os conteúdos, o referencial alinha-se à lógica do “aprender a aprender”, valorizando o conhecimento de senso comum em detrimento do conhecimento sistematizado (Gama; Duarte, 2017).

QUADRO 2 - Vivências do Campo “O eu, o outro e o nós” (RCA-EI)

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS			
Campo de experiência: “o eu, o outro e o nós”			
	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
VIVÊNCIAS	<p>Propor experiências de movimentos ao bebê, permitindo que ande, se desloque e se comunique com outras pessoas, sentindo-se seguro e confiante.</p> <p>Inserir no processo diferentes formas, texturas (rugosa, lisa, fria, áspera, macia, fofa etc.) e cores. Proporcionar momentos para a exploração de brinquedos diversos; todos disponíveis e de fácil acesso ao manuseio do bebê.</p> <p>Possibilitar que os bebês se toquem, se observem e convivam juntos no chão da sala, exercitando movimentos autônomos, participação e interação.</p>	<p>Oportunize atividades coletivas entre creche e família, como um passeio em um espaço cultural do bairro/comunidade. Disponibilize brinquedos em que mais de uma criança possa manuseá-los e brincar em pequenos grupos.</p> <p>Construa, com a criança e com a colaboração da família, um portfólio ou álbum que traga informações acerca do espaço onde ela vive para que a turma explore em conjunto.</p> <p>Construa brinquedos com as crianças e permita que elas explorem os materiais em conjunto, refletindo sobre a melhor forma de utilizá-los.</p> <p>Leve a criança a conhecer outros espaços da instituição de maneira que elas se sintam parte deles. Oriente todo o corpo de funcionários da instituição quanto à comunicação respeitosa e acolhimento das crianças pequenas, garantindo o direito de conviver e participar.</p>	<p>O jogo simbólico, também chamado de faz de conta, mostra a presença de regras criadas pela própria criança e alteradas se assim o preferir; é muito importante para o desenvolvimento motor, intelectual e social; utiliza as convenções e a simulação; possibilita a vivência de situações que na realidade a criança não teve oportunidade de vivenciar; oportuniza projetar, na atividade lúdica, seus problemas e emoções.</p> <p>Para além dos jogos, existem também as danças, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas socialmente pela criança.</p>

Fonte: Amazonas, 2019

Dessa leitura decorrem, ao menos, mais três críticas a serem tecidas com base na PHC. Em primeiro lugar, a centralidade das competências tende a substituir a centralidade do conteúdo por desempenhos multifatoriais de ordem cognitiva, atitudinal e socioemocional orientadas pela linearidade etária, o que obscurece o estatuto do conhecimento escolar enquanto patrimônio universal que exige tempo didático, progressão lógica e tratamento sistemático, além de naturalizar o desenvolvimento infantil (Saviani, 2020). O uso de códigos por idade alimenta um regime de mensuração que reifica perfis de desempenho e afasta a avaliação de um caráter formativo e diagnóstico, aproximando-a de controle de metas, o que impacta planejamento, registros e rotinas. Objetivos por campos de experiência, apresentados isoladamente, e fracionados etariamente, exigem o controle de metas, não assegurando por si só a passagem do saber vivido ao saber elaborado. Ao contrário, essa estrutura, associada a outros dispositivos gerenciais, consolida um regime de resultados coerente com a lógica empresarial na educação, abrindo espaço, inclusive, para a entrada de avaliação em larga escala na EI.

Em segundo lugar, ao tomar experiências e direitos como critérios organizadores, BNCC e RCA-EI pedagogicizam o cotidiano sem assegurar intencionalidade pedagógica e envolvimento ativo da criança com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos dosados e sequenciados; embora a BNCC declare articular cotidiano e patrimônio cultural, não oferece orientações para seleção de conteúdos com densidade e progressão compatíveis com um ensino verdadeiramente humanizador (Brasil, 2017).

Em terceiro lugar, a lógica das competências fragiliza a ação pedagógica ao polarizar os papéis e transferir à criança a responsabilidade por seus percursos, diluindo a intervenção docente em seu caráter intencional de selecionar, explicitar, sequenciar e executar os conteúdos. Isso contrasta com a necessária valorização dos saberes sincréticos infantis como ponto de partida do ato pedagógico (contradição que constitui o motor da prática pedagógica escolar) (Saviani, 2020). Na PHC, a brincadeira e a interação configuram meios privilegiados de acesso às objetivações humanas (conceitos, normas, obras, linguagem etc.) pelas crianças, e não fins em si mesmos (Lazaretti; Mello, 2018).

BNCC e RCA-EI, portanto, operam por meio de um enunciado com eixos, campos de experiência, objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento distribuídos por idade e competências gerais, além de uma estrutura e dinâmica empresarial para a EI. Incorporar a crítica ao gerencialismo é essencial para compreender por que, sem critérios claros de seleção de conteúdos, das melhores formas de ensinar e da compreensão explícita das especificidades físicas, motoras, psicológicas, políticas, morais e sociais das crianças da educação infantil, a promessa de direitos e de protagonismo não se converte em humanização efetiva.

Considerações finais

O estudo teve por objetivo analisar de que modo a BNCC da EI se materializou no RCA-EI, tomando a PHC como horizonte teórico-metodológico e valendo-se de análise documental orientada pelo MHC. A síntese analítica indica que a transposição da base nacional ao documento estadual preserva a estrutura e dinâmica de eixos, direitos, campos de experiência e objetivos codificados por faixa etária, deslocando o foco do conhecimento sistematizado para matrizes de competências e para a gestão de evidências de desempenho.

No plano conceitual, constatou-se tensão persistente entre o enunciado dos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e a exigência, própria da PHC, de recentralizar conteúdos elaborados, explicitando seus critérios públicos de seleção, gradação e sequenciação, sob intencionalidade pedagógica docente. O RCA-EI herda da BNCC um *ethos* procedimental que, ao enfatizar experiências e protagonismo infantil, mergulha no risco de atenuar a necessária mediação pedagógica para a passagem do vivido ao saber elaborado, condição para a formação omnilateral já na primeira infância.

Do ponto de vista da organização didática, a codificação por competências/habilidades, a falta de mediação pedagógica intencional e a ênfase em rastreabilidade e monitoramento favorecem um regime de resultados que padroniza práticas e estreita a autonomia intelectual do

professor. Em termos práticos, brincar e interagir devem figurar como meios para acessar a linguagem, as artes, as ciências e a filosofia e não como fins autossuficientes.

No plano das condições de implementação da BNCC, as singularidades socioterritoriais do Amazonas (dispersão geográfica, alto custo logístico e centralidade de mediações tecnológicas) associadas a processos decisórios verticalizados e à participação restrita de universidades e docentes da educação básica na constituição do RCA-EI, contribuíram para consolidar um modelo “em cascata”, mais aderente à conformidade normativa do que à construção coletiva e regionalizada do currículo. Tal arranjo, ainda que amplie o alcance informacional, limita a efetividade participativa da comunidade escolar e das próprias universidades, reforçando a baixa elaboração teórico-crítica tão pretendida no documento.

Em resposta, uma organização histórico-crítica do currículo supõe: (i) a necessidade de recentralizar os conteúdos elaborados sem negar direitos e ludicidade às crianças. Isso exige, primeiro, explicitar os critérios para a seleção das objetivações que atendam à relevância do conteúdo, a adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos e à objetividade e o enfoque científico do conhecimento, com progressões adequadas às situações sociais de ensino-aprendizagem-desenvolvimento na primeira infância; (ii) vincular cada objetivo e cada experiência a formas de atividade pedagógica que viabilizem a passagem da vivência cotidiana ao saber elaborado, explicitando ainda a concepção de mundo a qual defende, direcionada ao acesso dos filhos da classe trabalhadora aos conhecimentos sistematizados; (iii) fortalecer a intencionalidade docente, o que inclui planejamento, mediação e avaliação formativa, de modo que brincar e interagir funcionem como mediações e não como substitutos do docente na EI.

Em síntese, sustenta-se que a promessa de “formação humana integral” não se efetiva pela gestão de experiências e desempenhos, mas pelo acesso progressivo, escolarmente mediado, ao patrimônio cultural da humanidade. Sem recentrar conteúdos e fortalecer a mediação docente, o RCA-EI tende a reproduzir a racionalidade técnico-gerencial que o origina, com sintomas de padronização e com perdas para a finalidade formativa omnilateral que deveria ser o foco da escola na primeira infância.

Referências bibliográficas

AGUIAR, M. A. S. A.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense: Educação Infantil**. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

BISSOLI, M. F.; MOMO, M. A Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Amazonas: Desafios, conquistas e contradições em movimentos. **Revista Textura**, Governador Mangabeira, v. 22, n. 50, p. 75-98, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5499>. Acesso em: 16 set. 2025.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o ProBNCC. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 abr. 2018.

CRUZ, M. C. F. BNCC: uma breve análise pautada na Pedagogia Histórico-Crítica. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 1-6, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/7474>. Acesso em: 16 set. 2025.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 16 set. 2025.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 16 set. 2025.

FRANCISCO, M. V.; GONÇALVES, L. D.; PAIAS, K. R. M. Da BNCC À BNC-Formação: ponderações a partir do materialismo histórico-dialético. In: MOREIRA, J. A. S.; VOLSÍ, M. E. E.; SOUZA, T. D. **Políticas educacionais, gestão e financiamento da educação**. Curitiba: Editora CRV, 2023, p. 129-145.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Revista Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0922>. Acesso em: 16 set. 2025.

HYPOLITO, Á. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>. Acesso em: 16 set. 2025.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 117-133.

LIMA, F. H. **Avaliação em Larga Escala para a Educação Infantil: do Baby PISA ao Novo SAEB**. 2023.164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. “Infância e pedagogia histórico-crítica”. *In*: GALVÃO, A. C. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, 2020. p. 245-277.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SILVA, C.; SAMPAIO, C. A. S.; SANTOS, V. S. Referencial curricular amazonense para a educação infantil: construção do documento e suas implicações. **Cadernos Cajuína**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. e227315, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcajv7i3.62>. Acesso em: 16 set. 2025.

SOBRINHO, R. S. M.; BETTIOL, C. A. Entre o “dito” e o “não-dito”: uma análise crítica da BNCC e do RCA para a educação infantil na rede de educação do Amazonas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. Esp, p. 26-43, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp26-43>. Acesso em: 16 set. 2025.