

O currículo da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular em tempos de reformas educacionais e de empresariamento da educação pública brasileira

Tiago Nicola Lavouraⁱ

Vívian Santos Gomesⁱⁱ

Resumo

A pesquisa objetiva analisar o avanço da reforma educacional empresarial brasileira e a particularidade da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil, considerando a problemática da nova ordem mundial educacional neoliberal. É um estudo de natureza teórico-conceitual com as fontes bibliográficas e documentais apreendidas por meio de análise de discurso. O referencial teórico assenta-se na teoria social crítico-dialética (Behring, 2008; Freitas, 2018; Laval, 2019; Saviani, 2011, dentre outros), e analisa a política internacional e nacional da reforma educacional e sua fundamentação pedagógica e didática. Os resultados permitem inferir relações entre a crise estrutural do capital, o avanço da ideologia neoliberal e sua expressão política educacional, a elaboração da BNCC enquanto parte da reforma educacional empresarial brasileira, e alguns impactos da BNCC no currículo da educação infantil.

Palavras-chave: base nacional comum curricular; neoliberalismo; currículo; educação infantil.

The early childhood education curriculum in the Common National Curricular Base in times of educational reforms and entrepreneurship in brazilian public education

Abstract

The research aims to analyze the advancement of brazilian corporate educational reform and the particularity of the Common National Curriculum Basis in Early Childhood Education, considering the problems of the new neoliberal educational world order. It is a study of a theoretical-conceptual nature with bibliographic and documentary sources captured through discourse analysis. The theoretical framework is based on critical-dialectic social theory (Behring, 2008; Freitas, 2018; Laval, 2019; Saviani, 2011, among others), and analyzes the international and national policy of educational reform and its pedagogical and didactic foundations. The results allow us to infer relationships between the structural crisis of capital, the advancement of neoliberal ideology and its educational political expression, the elaboration of the BNCC as part of the brazilian business educational reform, and some impacts of the BNCC on the early childhood education curriculum.

Keywords: common national curriculum basis; neoliberalism; curriculum; early childhood education.

ⁱ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Professor Pleno da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: nicolalavoura@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4382-0415>.

ⁱⁱ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UESC – Mestrado e Doutorado Profissional. Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-BA. E-mail: gomeseaduesc@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7528-3776>.

El currículo de la educación infantil en la Base Nacional Comum Curricular en tiempos de reformas educativas y de empresariamento de la educación pública brasileña

Resumen

La investigación tiene como objetivo analizar el avance de la reforma educativa corporativa brasileña y la particularidad de la Base Curricular Común Nacional en Educación Infantil, considerando los problemas del nuevo orden educativo mundial neoliberal. Es un estudio de carácter teórico-conceptual con fuentes bibliográficas y documentales captadas a través del análisis del discurso. El marco teórico se basa en la teoría social dialéctica crítica (Behring, 2008; Freitas, 2018; Laval, 2019; Saviani, 2011, entre otros), y analiza la política internacional y nacional de reforma educativa y sus fundamentos pedagógicos y didácticos. Los resultados permiten inferir relaciones entre la crisis estructural del capital, el avance de la ideología neoliberal y su expresión política educativa, la elaboración del BNCC como parte de la reforma educativa empresarial brasileña y algunos impactos del BNCC en la educación de la primera infancia.

Palabras clave: *base curricular nacional común; neoliberalismo; currículo; educación de la primera infancia.*

1 INTRODUÇÃO

O atual estágio de desenvolvimento do capitalismo neste primeiro quarto de século XXI tem sido marcado pelas formas por meio das quais o capital tem buscado saída para a sua crise estrutural (Mészáros, 2011; Montoro, 2016). Suas tentativas de resolução da crise, todavia, tem afetado todas as áreas sociais, colocando em movimento uma série de medidas de uma política neoliberal que defende, entre outras coisas, a privatização e a desregulamentação do papel do estado na sociedade.

A influência destas políticas no campo educacional vem materializando medidas e ações que se apoiam nos ideais neoliberais de livre mercado, eficiência, competência e busca de resultados. Tais preceitos se tornaram o centro das ações educacionais deste período, potencializando a construção de um verdadeiro projeto empresarial de reforma educacional que subordina a educação aos interesses mercadológicos, de lucro e valorização do valor (Freitas, 2018). A escola passa a constituir-se num espaço de competição por resultados padronizados, de valorização das experiências individuais e supostas aprendizagens conquistadas por valores pautados na meritocracia e na falácia do discurso empreendedor (Laval, 2019).

Esta investigação faz parte de uma pesquisa matricial que tem buscado apreender o avanço neoliberal na política curricular brasileira, e neste artigo explicitamos a

particularidade da análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação infantil. Trata-se de um estudo de natureza teórica do tipo bibliográfico e documental (Gil, 2008). As principais fontes bibliográficas foram: Behring (2008), Mészáros (2011), Freitas (2018), Laval (2019), Saviani (2011; 2013), Netto (2017), Duarte (2011; 2013; 2016), dentre outras produções acadêmicas relevantes, mediante os seguintes critérios de seleção: exaustividade, homogeneidade e adequabilidade teórico-metodológica (Richardson, 1999). Já a fonte documental, com base no critério representatividade, foi a terceira versão da *Base Nacional Comum Curricular – educação é a base* (Brasil, 2017). As fontes foram apreendidas e analisadas com base na técnica de análise de discurso (Orlandi, 2006; 1999).

Nosso intento tem sido demonstrar como a BNCC é expressão desta reforma educacional cuja política curricular está alinhavada aos ditames dos organismos multilaterais do capital internacional, tais como Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), Unesco, dentre outros (Melo, 2004; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007), trazendo em sua fundamentação pedagógica e didática um conjunto de objetivos e finalidades educativas que implicitamente estão orientadas a formação de um consenso indispensável à aceitação das condições de exploração da força de trabalho humana e formação de indivíduos que sejam capazes de se adaptar às exigências do mercado. Neste sentido, é explícita a influência de movimentos empresariais em sua formulação, como a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA), o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e o Todos pela Educação (Martins, 2009; Vieira; Lamosa, 2020).

Na Educação Infantil, a organização curricular da BNCC por campos de experiências acaba por acarretar o esvaziamento dos currículos e o rebaixamento dos conteúdos escolares que, em detrimento de visarem a garantia do acesso ao patrimônio cultural constituído pelo conhecimento científico, artístico e filosófico objetivado historicamente pela e na prática social humana, algo imprescindível para o desenvolvimento humano, acaba por ser um facilitador de aprendizagens cotidianas e de senso comum (Saviani, 2011).

A questão central da pesquisa foi: Como o avanço neoliberal tem se expressado na política curricular nacional, considerando a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? As contribuições desta pesquisa serão apresentadas a seguir.

2 OS PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS E A POLÍTICA EDUCACIONAL

O capitalismo é um sistema sociometabólico de realização do capital que engendra, estruturalmente, uma série de mecanismos contraditórios por natureza, sendo que sua existência está condicionada às suas crises cíclicas. Ocorre que o capitalismo contemporâneo tem se realizado em meio a uma crise estrutural do capital, que se apresenta a partir da década de 1970, de maneira gradual, mas cada vez mais catastrófica do ponto de vista do desenvolvimento da humanidade, afetando todas as nações em suas áreas sociais, ambientais, políticas, econômicas e culturais (Mészáros, 2011; Netto, 2017).

Na tentativa de resolver suas contradições ao longo destas últimas quatro décadas, o capitalismo tem colocado em movimento uma série de medidas de política neoliberal, impondo privatizações, concorrência, concentração e centralização, abertura dos mercados nacionais, desregulamentação do Estado e apropriação do fundo público (Behring, 2021; 2019).

No Brasil e demais países da América Latina e Caribe o desenvolvimento da política neoliberal tem se dado com intensa atuação dos organismos internacionais multilaterais do capital e propagados por governos e pela mídia conservadora. Tais organismos sugerem a diminuição dos gastos em áreas como saúde, assistência social e educação, ao tempo que sugerem e apontam como única alternativa o estabelecimento de parceria entre Estado e empresas do setor privado (Behring, 2008).

Embora as medidas neoliberais estejam, em larga escala, alicerçadas nos princípios do liberalismo clássico, o contexto histórico e as particularidades são diferentes. O ideário neoliberal surge num momento de desmantelamento do assim chamado *welfare state*, ou estado de bem-estar social. A mal caracterizada ‘era de ouro do capitalismo’ - período de supostas três décadas gloriosas que remontam a saída da crise de 1929-1932 e a reconstrução do pós-guerra – esgota-se com uma “[...] crescente frequência de fases

de recessão tendendo a um *continuum em depressão*” (Mészáros, 2011, p. 49, destaques do autor). Assim, foi preciso diminuir as interferências do Estado regulador por meio de ações de privatização dos serviços públicos como saúde e educação.

Neste contexto, Magalhães; Vasconcelos e Martineli (2021) apontam que os já citados organismos internacionais multilaterais do capital influenciaram as reformas econômicas, políticas e sociais em várias partes do mundo, com destaque nos países da América Latina e Caribe, de forma cada vez mais contundente no final do século XX e início do século XXI. A influência nas políticas educacionais tem orientado ações que se apoiam nos ideais neoliberais, revelados nos conceitos de mercado, eficiência e busca de resultados.

Esses conceitos tornaram-se o centro das ações educacionais e princípios de formação humana sob a lógica dos interesses econômicos. Assim, a educação tem estado subordinada às necessidades do mercado, e a escola constituindo-se num tempo e espaço para se a aprender a competir e, ilusoriamente, desenvolver as chamadas competências necessárias do trabalhador *self-made man*, tornando-se, então, supostamente um empreendedor capaz de se adaptar às demandas do mercado.

É nessa perspectiva de expansão do capital que as reformas educacionais sob a lógica empresarial e do mercado tem colocado a escola e a formação humana subsumidos aos interesses do sistema econômico, destituindo as finalidades pedagógicas e educativas que poderiam – e deveriam – estar dirigidas ao desenvolvimento das máximas capacidades de formação e desenvolvimento de cada individualidade com vistas ao alcance das forças essenciais humanas (Duarte, 2013).

Partimos do suposto teórico-metodológico e político-social de que a escola, enquanto espaço educacional institucionalizado, necessita cumprir seu papel de socialização do saber sistematizado (Saviani, 2013). Não é qualquer tipo de saber ou conhecimento que deve ser convertido em conteúdo escolar, visto que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2013, p. 14).

Ao contrário da proposição da formação humana pautada na lógica do desenvolvimento de supostas competências para o agir pragmático e cotidiano,

advogamos a finalidade pedagógica do trabalho educativo tal qual sustentada pela concepção histórico-crítica de educação escolar, com o currículo estruturado a partir do saber sistematizado na forma de conteúdos clássicos, que precisam ser apropriados pelos estudantes. Nas palavras de Saviani (2013, p. 13), “[...] clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”, podendo “[...] constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico”.

Assim, entendemos que o critério para se definir o que ensinar nas escolas deve ser o da formação humana com vistas ao desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, ou seja, “[...] há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.” (Duarte, 2016, p. 67).

Vejam, a seguir, como as mudanças nas políticas curriculares, tais como a implementação da BNCC, tem representado o avanço ofensivo do capital sobre a educação pública em nosso país, imprimindo um conjunto de mudanças e transformações as mais diversas possíveis, com o objetivo de desmonte da educação. Seguiremos com a análise do avanço neoliberal na educação brasileira, a partir do contexto político em que se deu a elaboração e implementação da BNCC e do seu projeto de educação.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA EDUCACIONAL PRIVATISTA E NEOLIBERAL NO BRASIL

A formulação da BNCC enquanto política curricular tem materializado um projeto de educação que expressa o avanço das reformas neoliberais e empresariais no campo educacional brasileiro. A educação passa ser sinônimo de instrução prática e mudança de comportamentos individuais, fundamentando-se na aquisição de habilidades e competências para serem aplicadas na vida profissional ou no dia a dia. Sob essa perspectiva minimalista de formação humana, o que se busca é adaptar os processos formativos à nova lógica das relações de trabalho em meio a reestruturação produtiva em curso desde o último quarto do século XX em nosso país (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Tal qual o desmoronamento da ‘sociedade do trabalho’ ou da ‘sociedade salarial’, em que se tinham os empregos formais e as relações institucionais e coletivas como parâmetro mediador da relação capital e trabalho, projeta-se uma formação de indivíduos sucumbida a clara tendência de formar para o desemprego, a informalidade, para a precarização e exploração. Todavia, tal tendência tem sido sedutoramente denominada de educação empreendedora, com a promessa de desenvolver nos sujeitos competências cognitivas e socioemocionais para que possam ter a qualificação desejada para um mundo em constante mudanças e com a exigência de adaptação rápida e contínua (Laval, 2019).

Segundo este autor, tal educação empreendedora tem sido amplamente defendida em paralelo ao desenvolvimento de competências para a conquista de sujeitos flexíveis, com propensão aos riscos e à inovação, bem como, alta capacidade de aprender a aprender, resolver problemas, se reciclar e se responsabilizar individualmente pelo seu sucesso ou fracasso:

A partir do momento que a “competência profissional” não se resume aos conhecimentos escolares, mas depende de “valores comportamentais” e “capacidade de ação”, a escola é obrigada a adaptar os alunos aos comportamentos profissionais que serão exigidos dele mais tarde. Muitos administradores e desenvolvedores de programas se lançaram com desvelo na tarefa de “modernizar” os métodos e conteúdos de ensino (Laval, 2019, p. 81).

A lógica gerencial e empreendedora desta nova ordem pedagógica e educacional mundial é explicitada, por exemplo, pela Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

Capacidade de adaptação, comunicação, trabalho em equipe e iniciativa – essas e outras competências “genéricas” – são fundamentais hoje em dia para assegurar a competitividade das empresas. Ora, essa tendência corresponde à evolução pela qual a pedagogia está passando. Muitos professores preferem abandonar o ensino tradicional, que consiste principalmente em transmitir conhecimentos, e ensinar os alunos a refletir e aprender sozinhos. Felizmente para estes professores e alunos, deixar as crianças tomarem iniciativas e decisões em classe é uma excelente preparação para o mundo do trabalho moderno. [...] as empresas que adotam as políticas mais avançadas na questão dos recursos humanos vão na mesma direção das escolas que vêm desenvolvendo os programas de estudos inovadores (OCDE, 1992, p. 11).

É esta a cartilha propedêutica da lógica da reforma neoliberal na educação brasileira e mundial: eficiência, rentabilidade, flexibilidade, responsabilização, resultados, adaptação, competência, inovação, modernização, dentre outros, e que se encontra no centro de proposta formativa da BNCC.

Como se sabe, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deu início as discussões sobre a BNCC em 2014, a partir da nomeação de uma Comissão Bicameral, que tinha o objetivo de:

[...] acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Aguiar, 2018, p. 9).

Mas, foi no período pós-golpe de 2016, com a assunção de Michel Temer à presidência da república, que este documento foi redigido e aprovado de maneira antidemocrática. Michel Temer e o então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, solicitaram à presidência do CNE, em 1º de julho de 2016, a reestruturação da então Comissão Bicameral – sua relatoria e presidência – que passaria a ter “o objetivo de acompanhamento dos debates sobre a BNCC e a emissão de parecer conclusivo acerca da proposta a ser recebida pelo CNE.” (Aguiar, 2018, p. 10). Esta mesma Comissão, em 2017, passou por mais duas reestruturações mantendo-se com o mesmo objetivo. Porém, na sua última reestruturação, todos os membros do CNE – conselho este que também sofreu severas modificações de sua composição pós-2016 – passaram a fazer parte da Comissão Bicameral.

É sabido que a primeira versão da BNCC é de 2015, após o Ministério da Educação (MEC) engendrar o movimento de novos estudos para a elaboração do documento, convidando aproximadamente, 120 profissionais de educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento para contribuírem com a sua elaboração. Essa versão foi colocada em consulta pública, via internet no período entre outubro de 2015 e março de 2016, totalizando mais de 12 milhões de contribuições ao texto, resultantes da participação de cerca de 300 mil pessoas e

instituições. Houve também pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica.

Todas as contribuições ao texto foram organizadas por profissionais do ensino superior, com destaque para a Universidade de Brasília (UnB) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), que integravam um grupo formulador do projeto de educação para o país naquele momento – subsidiando o MEC na elaboração da segunda versão da BNCC que, após dois meses de trabalho, em maio de 2016, já estava concluída.

Essa segunda versão do documento foi disponibilizada em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em todo o país, entre junho e agosto do mesmo ano, contando com a participação de cerca de 9 mil educadores.

As contribuições resultantes dos seminários foram registradas em um relatório elaborado pelo Consed e a Undime e encaminhado para o Comitê Gestor do MEC, sendo este "o responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da segunda versão e que deu origem a *terceira versão*, encaminhada ao CNE, em 6 de abril de 2017" (Aguiar, 2018, p. 11, grifos nossos). Todavia, nesta terceira versão do documento entregue pelo MEC ao CNE, já estavam organizados *os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* para os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conforme as orientações dos organismos multilaterais internacionais do capital para a reforma neoliberal da educação.

Em maio de 2017, a Comissão Bicameral do CNE, encarregada pelo estudo e encaminhamento em relação à BNCC, "deliberou que promoveria 5 (cinco) audiências públicas nacionais, sendo uma em cada Região Geográfica do país, com grande participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais, bem como de pessoas interessadas nas discussões do tema" (Aguiar, 2018, p.11). Essas audiências foram realizadas entre junho e setembro de 2017, totalizando 1700 participações e 280 intervenções. No mês de outubro do mesmo ano, a Comissão Bicameral do CNE encaminhou ao MEC o documento intitulado *Questões e proposições complementares ao Ministério da Educação*, resultante da planilha que agrupou as propostas apresentadas nas cinco audiências públicas.

Aguiar (2018) ressalta que durante o mês de dezembro a Comissão Bicameral realizou reuniões com o MEC apresentando de forma oral e individualizada, e por componente curricular, as inclusões feitas na BNCC pelo Comitê Gestor e suas equipes. Não houve justificativas por escrito para a não inclusão das contribuições advindas das audiências públicas, o que já demonstra segundo a autora “os limites da referida tramitação da matéria”. “[...] as buscas por celeridade na tramitação, sobretudo, das minutas de Parecer e da Resolução, se sobrepuseram ao papel do CNE como órgão de Estado, comprometendo a discussão e eventuais ajustes e contribuições às minutas” (Aguiar, 2018, p.13).

Aguiar (2018) ainda afirma que no início da sessão da reunião do Conselho de aprovação da BNCC, três conselheiras protocolaram junto ao Presidente do CNE o pedido de vistas das minutas de Parecer e da Resolução, por considerarem que haviam inconsistências e que, portanto, a matéria não estava concluída, existindo ainda dúvidas e questionamentos que precisavam ser discutidos e aprofundados pelo CNE, pedido este que não foi aceite pelo presidente, mas sim o de outro conselheiro que havia requerido o pedido de urgência de votação da mesma.

Em 22 de dezembro de 2017 o CNE publicou, assim, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Em 5 de abril de 2018, a Portaria nº 331 do MEC é publicada, oficializando o *Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC*. Foram estabelecidas as diretrizes, parâmetros e critérios para a implementação da base, com vistas a dar o suporte e assistência técnica, formativa e financeira aos estados e municípios mediante assinatura de ‘termo de adesão’ para a reelaboração dos currículos, devendo todos estar alinhados ao modelo de escola e formação desta política educacional.

Tal programa, por um lado, tem sustentado as Secretarias Estaduais e Distrital e as Secretarias Municipais de Educação em todo o Brasil no processo de elaboração, implementação e revisão dos currículos alinhados à BNCC. Por outro, tem sido a grande pedra de toque para a abertura político-institucional – de um processo que já estava em curso, é verdade – de envolvimento e participação dos grupos empresariais na

conformação desta onda privatista, gerencialista e alinhavada aos ditames do capital na educação brasileira.

Escondendo-se por detrás de denominações imprecisas e vagas do tipo ‘sociedade civil’ ou ‘organizações não-governamentais’, tais grupos empresariais têm conseguido pautar o direcionamento de toda política educacional brasileira, influenciando na forma de financiamento, de distribuição de verbas, de ações e apoios, parcerias, formações continuadas e em serviço, disseminações de materiais didáticos, supostas ferramentas de suportes didáticos de tipo *e-learning*, estudos e pesquisas de controle e avaliação, consensos de ideias pedagógicas e métodos de aprendizagens, publicidade e propaganda, dentre outros.

Autores como Cassimiro (2018), Freitas (2018), Martins (2009), Neves (2005) e Pina (2016) têm descortinado este véu de participação destes grupos empresariais na reforma educacional brasileira. Martins (2016) destaca as seguintes frações de classe da burguesia nacional vinculadas ao capital: na *indústria* o Grupo Gerdau, Metal Leve SA, Grupo Camargo Correa, Suzano Holding SA, Klabin & Cia, Grupo Odebrecht, AmBev/InBev e Confederação Nacional da Indústria (CNI); na *financeirização* o Instituto Unibanco, Fundação Bradesco, Fundação Itaú, Itaú Educação e Trabalho, Banco Santander e Citibank Brasil; no setor de *comércio e serviços* o Grupo Pão de Açúcar, Grupo/Fundação Lemann, Grupo Dpaschoal, Instituto Natura e Grupo Graber; nas *telecomunicações* a Fundação Telefônica Vivo, Oi Futuro, Fundação Roberto Marinho/Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo Bandeirantes e Grupo Promon; no mercado *editorial/educacional* o Grupo Santillana/PRISA, Avalia – Assessoria Educacional, Grupo Positivo e Yázigi Internexus; além de demais *fundações e institutos* como Fundação Getúlio Vargas (FGV), Instituto Ethos de Responsabilidade Social, Instituto Ayrton Senna, Instituto Reúna, Movimento Brasil Competitivo, dentre tantos outros, muitos dos quais participantes do Todos pela Educação (TPE) e do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC).

É esta vastíssima e complexificada teia de grupos empresariais, fundações e institutos que tem sido a “[...] representação política não partidária dos segmentos da direita liberal conservadora, atualizada, militante e, muitas vezes, truculenta” (Casimiro, 2018, p. 41), utilizando-se de expressões como democracia, cidadania, solidariedade, responsabilidade social e liberdade para “[...] ampliar a exploração sobre o trabalho,

procurando, para isso, subordinar a formação escolar da classe trabalhadora aos seus objetivos mais imediatos (Martins; Castro, 2021, p. 154).

Nesta reconfiguração da privatização da educação no Brasil contemporâneo, chama a atenção o avanço dos setores ligados ao capitalismo industrial e financeiro, agindo de maneiras distintas, mas articuladas, com o objetivo de disputar e se apropriar – de forma direta ou indireta – dos recursos públicos educacionais. Isto tem levado a uma hiperconcentração de capitais no setor educacional, por intermédio de fundos de investimentos, *startups* e *holdings*, tais como a GERA Venture Capital, Eleva Educação, Kroton Educacional SA, Yduqs Participações SA, Ser Educacional SA, Ânima Holding SA, Bahema Educação SA, Arco Educação SA, Afya Participações AS e Vasta Platform Limited, dentre outras (Vieira; Lamosa, 2020; Tricontinental, 2020).

A atuação dos empresários na reforma educacional neoliberal brasileira é tão forte e intensa que tais grupos empresariais são os líderes e dirigentes majoritários da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca), fundada em 2011 em Brasília. Contando com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ao todo são 14 países da América Latina participantes da rede: Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana (Vieira; Lamosa, 2020).

Em todos estes países, os membros da Reduca possuem atuação similar: constroem uma organização administrativa com diretoria, conselheiros, apoiadores e investidores privados, como é o caso do Todos pela Educação no Brasil; produzem agendas de metas de longo prazo; promovem programas de trabalho voluntário nas escolas; difundem a ideologia de empresas-cidadãs com responsabilidade social; enunciam suas origens como ‘apartidárias’; desenvolvem um trabalho estreito com a imprensa e os grandes grupos de telecomunicações; e assumem o estatuto de especialistas na educação. Conforme Vieira e Lamosa (2020, p. 13):

A Reduca difunde entre seus associados o formato forjado pelo movimento Todos pela Educação no Brasil, compreendido enquanto exemplo exitoso de atuação empresarial na educação. Essa compreensão resulta da capacidade diretiva que o movimento, desde sua fundação, tem demonstrado ter sobre as políticas educacionais.

Portanto, uma análise mais retida do processo de elaboração e implementação da BNCC em boa parte das escolas e redes de ensino de todo o país não está descolado da nova ordem mundial para a educação (Laval, 2019). A seguir, passaremos a analisar, de forma preliminar, como esta política educacional acaba por influenciar a formação humana desde a mais tenra idade, verificando como a BNCC desmantela a estrutura curricular para o ensino na educação infantil e promove um esvaziamento do processo formativo na infância.

4 IMPACTOS DA REFORMA EDUCACIONAL NEOLIBERAL DA BNCC NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil está contemplada na BNCC, uma vez que é considerada a primeira etapa da Educação Básica, conforme disposto no Art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Sua inclusão na política curricular tem relevância significativa no que diz respeito ao processo de integração desta etapa educacional à Educação Básica.

Essa integração representa, por sua vez, a inserção das crianças pequenas em uma situação de socialização estruturada, consolidando uma concepção que vincula educar e cuidar, sendo o cuidado indissociável do processo educativo.

A proposta pedagógica da BNCC (2017) para a Educação Infantil foi estruturada a partir da delimitação de *direitos de aprendizagem* das crianças, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Segundo o documento, tais direitos foram pensados a partir de um eixo estruturante da intencionalidade do processo formativo das crianças pequenas: interações e brincadeiras.

Esses direitos de aprendizagem estão diluídos em *objetivos de aprendizagem*, apresentados numa proposta curricular organizada por *campos de experiências*:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos

de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017, p. 40).

A BNCC (2017) assim apresenta a organização curricular da Educação Infantil em campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada um destes campo de experiências estão definidos os objetivos de aprendizagem, que segundo o documento são sinônimos de aprendizagens essenciais que “compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes” (Brasil, 2017, p. 44).

Assim, de acordo com a BNCC, a Educação Infantil necessita de um currículo cujas experiências infantis centradas nas vivências cotidianas, nas interações, nos divertimentos e no brincar sejam norteadoras do processo de ensino e aprendizagem. Este pressuposto pedagógico já havia sido adotado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), documento que a BNCC reconhece como parâmetro de sua formulação e que já concebia que as propostas pedagógicas e curriculares para a educação da infância deveriam tomar a criança, suas experiências, vivências e saberes como centro do processo educativo (Brasil, 2017). Conforme o documento:

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças (Brasil, 2009b, p. 14-15).

A criança na BNCC é compreendida como um “[...]ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores. Que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado, por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social.” (BRASIL, 2017, p. 38). É notório como os objetivos de aprendizagens propostos para todos os campos de experiências, em cada um dos

grupos de faixas etárias (0 a 1 ano e 6 meses, 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e 4 anos a 5 anos e 11 meses), circunscrevem-se em saberes práticos, comportamentais e atitudinais, sobrepondo-se a qualquer possibilidade de trato com o conhecimento de conteúdos escolares científicos, artísticos e filosóficos.

Verifica-se que a estrutura curricular apresentada para a Educação Infantil na BNCC coaduna com a influência dos organismos multilaterais do capital e de suas ações voltadas para as políticas educacionais, orientadas pelos ideais neoliberais. A Educação Infantil é tratada como caráter formal, institucional e obrigatório, porém, como tempo-espço pedagógico cuja centralidade do ensino e da socialização dos conhecimentos nas suas formas mais desenvolvidas são substituídos pelas situações do brincar dirigido pela espontaneidade e das vivências cotidianas para o desenvolvimento de prováveis aptidões, competências e habilidades que seriam necessárias à vida contemporânea:

Em consonância com o pensamento de Friedman (2014), um dos principais teóricos do neoliberalismo, um governo com princípios neoliberais deve tratar a educação enquanto instrução, na visão de uma formação prática de habilidades e competências que possam ser aplicadas na vida profissional ou no dia-a-dia (Magalhães; Vasconcelos; Martineli, 2021, p. 10).

Magalhães; Vasconcelos e Martineli (2021) também afirmam que a BNCC é expressão de uma concepção neoliberal de educação, de sociedade e de desenvolvimento humano. Tal política curricular apoia-se no ideário pedagógico do lema 'aprender a aprender' e que, conforme evidenciado por Duarte (2011), pode ser assim sintetizado: valorização das aprendizagens que os sujeitos realizam por si mesmo; busca pelo desenvolvimento de um método ativo de descoberta do conhecimento pelo aluno, em detrimento do ensino pelo professor; atividades pedagógicas centradas nos interesses e necessidades imediatas dos aprendizes e; educar para a adaptação da sociedade em mudança constante.

Para Pasqualini e Martins (2020), no contexto da Educação Infantil, o princípio neoliberal de educação tem se expressado no ideário anti-escolar de educação da infância, por meio do qual o ato de ensinar é considerado inadequado e até mesmo prejudicial às crianças pequenas. Nesta perspectiva, creches e pré-escolas não devem ser consideradas e/ou organizadas como escolas, bem como a criança não pode ser tratada

como aluno, o que representaria uma negação da infância. Relega-se a um segundo plano o trabalho pedagógico e o conteúdo escolar como forma de garantir as experiências espontâneas infantis.

Todas essas considerações servem para justificar a adoção dos campos de experiências enquanto organização curricular para a Educação Infantil na BNCC. Esse foi o caminho encontrado para esvaziar os currículos de conteúdos escolares, estes que, segundo Saviani (2013), devem garantir o acesso ao patrimônio cultural construído historicamente pelas gerações anteriores, condição imprescindível para o desenvolvimento humano.

A partir destas análises, consideramos que três aspectos importantes precisam ainda de maior rigurosidade de estudo e aprofundamento de discussão teórica. O primeiro diz respeito aos próprios *campos de experiências*, enquanto uma proposta de organização curricular relativamente nova no marco legal brasileiro, muito pouco – ou nada – familiar aos professores de Educação Infantil, o que tem aumentado o desafio desta etapa educacional em manter sua especificidade e identidade dentro de uma concepção curricular que acaba por diferir das demais etapas, embora diga-se que se integre a elas (Pasqualini; Martins, 2020).

Um outro aspecto importante que necessita de maior reflexão no sentido de se buscar uma mais precisa delimitação e precisão semântica é com relação ao termo *direitos de aprendizagem*. Considerando que a BNCC defende que estes direitos devem fazer parte do trabalho educativo, pode-se questionar “a ausência, entre o rol de direitos de aprendizagem, do direito a conhecer o mundo.” (Pasqualini; Martins, 2020, p. 431). Nosso entendimento é de que esta expressão tão utilizada em todos os documentos normativos da reforma educacional neoliberal carrega toda uma concepção de educação, de ser humano, de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem.

Por fim, o terceiro aspecto diz respeito à vital e necessária discussão sobre o lugar e o papel que a noção de *experiência* tem ocupado na BNCC e nas políticas educacionais destas reformas. Nossa hipótese é a de que a centralidade da noção de experiência tem operado uma mudança substancial nas propostas didático-pedagógicas em todas as etapas da Educação Básica, com destaque para a Educação Infantil. O suposto aluno

protagonista de suas aprendizagens, defendido por esta política curricular, acaba por promover o esvaziamento do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Ao determinar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC (2017) utiliza uma taxonomia de verbos com vistas a indicar aquilo que deve ser desenvolvido pelos sujeitos na forma de competências e habilidades, tais como: interagir, respeitar, usufruir, vivenciar, conviver, explorar, perceber, habituar, comunicar, dentre tantos outros, todos referindo-se diretamente às ações dos indivíduos, suas subjetividades, atitudes e comportamentos, e não ao trabalho de seleção e sistematização dos conhecimentos que, convertidos na forma de um saber escolar, permitem ao professor realizar seu ensino caracterizando-se como um guia da aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento (Saviani, 2013). O texto da BNCC é explícito com relação a isto:

O conceito de experiência reconhece que a imersão da criança em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizagens significativas, momentos plenos de afetividade e descobertas. Algumas dessas práticas na Educação Infantil, entre muitas outras, são cantar e dançar com outras crianças, admirar-se em frente ao espelho, comer uma refeição saborosa e cheirosa, jogar bola como se fosse um atleta, escutar histórias e emocionar-se com os personagens, brincar de faz de conta, organizar com cuidado uma coleção de objetos e observar com curiosidade o que ocorre quando dois líquidos de densidade diferente são misturados, entre outras práticas, desde que respeitados seu ritmo de ação, sua iniciativa, e os sentidos que constroem (Brasil, 2017, p. 12).

Se a criança aprende e se desenvolve a partir de experiências que ela vivencia, levando em consideração os seus desejos, a escola deve apenas ser um espaço organizado para atender esses interesses. Ela perde a sua função de espaço institucionalizado, bem como descaracteriza o professor como aquele que transmite os conhecimentos historicamente sistematizados às novas gerações. Ele simplesmente passa a organizar o ambiente, oferecer materiais, propor atividades, incentivando e estimulando a 'reflexão' que as crianças devem supostamente fazer sobre suas próprias experiências:

Nota-se, nesse enfoque filosófico, a prevalência da 'mente' em relação ao objeto e, igualmente, os impasses ou obstáculos para a construção do conhecimento objetivo. Tendo em vista que as sensações serão sempre sensações produzidas pelos sujeitos particulares, caberá a elas subsidiar

a percepção acerca do objeto e pouco, ou nada, acerca daquilo que o objeto realmente é (Pasqualini; Martins, 2020, p. 435).

São estes os potenciais elementos de investigação futura que esperamos poder avançar num trabalho coletivo e colaborativo, entre todos aqueles pesquisadores e educadores que, por um lado, almejam um sólido ensino para a educação de nossas crianças, jovens e adultos e, por outro, anseiam vencer a luta por uma outra política curricular para as escolas brasileiras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ofensiva do capital sobre as escolas públicas faz parte da sua tentativa de encontrar saídas para sua própria crise estrutural. Estamos diante de uma nova ordem mundial para a educação, cuja tendência é de imposição de reformas sucessivas dinamizadas pela ideologia neoliberal. A análise aqui exposta sobre a política curricular da BNCC e sua incidência da Educação Infantil é parte de uma investigação mais ampla que temos procurado realizar com o intuito de apreender este processo, considerando seu movimento contraditório, suas determinações histórico-sociais, seus nexos e relações constitutivas.

A reforma neoliberal da educação brasileira tem sido considerada um modelo de implementação desta política educacional em todos os países da América Latina, visto a atuação exitosa dos grupos empresariais no Brasil, por intermédio de seus institutos e fundações, na disseminação de uma agenda que, a cada ano, avança na consolidação do projeto educacional destes reformadores.

É neste sentido que a BNCC pode e deve ser considerada uma vitória política deste movimento empresarial organizado em nosso país na atual conjuntura. Não obstante, a apreensão de seus elementos, características, fundamentos e princípios – político-econômicos, culturais, filosóficos, pedagógicos e didáticos – necessitam ser explicitados pelas pesquisas e investigações comprometidas com um outro projeto de formação humana, uma outra política educacional e, em última instância, uma nova forma de sociabilidade humana cujas relações não estejam permeadas pela lógica do mercado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda dos direitos. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti. Ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. *In*: SALVADOR, Evilasio; BEHRING, Elaine Rossetti; LIMA, Rita de Lourdes de (orgs.). **Crise do capital e fundo público**: implicações para o trabalho, os direitos e a política social. São Paulo: Cortez Editora, 2019. p. 43-66.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundo público, valor e política social**. São Paulo: Cortez, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. As classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo. *In*: GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 41-46.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; VASCONCELOS, Carolina de Moura; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-18, e10726, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726/9223>. Acesso em: 24 out. 2021.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva; CASTRO, Luiger Franco de. A concepção de trabalho educativo do SEBRAE: assimilar a docência para difundir o empreendedorismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.152-179, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43737/24608>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. São Paulo: Lamparina, 2016.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTORO, Xabier Arrizabalo. **Capitalismo y economía mundial**. 2. ed. Madrid: IME, 2016.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NETTO, José Paulo. Uma face contemporânea da barbárie. In: BRAZ, Marcelo (org.). **José Paulo Netto**: ensaios de um marxista sem repouso. São Paulo: Cortez, 2017. p. 56-88.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **As escolas e a qualidade**. Porto: Edições Asa, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n.2, p. 425-447, mai./ago., 2020. E-ISSN:1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312/9081>. Acesso em: 10 maio 2021.

PINA, Leonardo Docena. **‘Responsabilidade social’ e educação escolar**: o projeto de Educação Básica da ‘direita para o social’ e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TRICONTINENTAL. Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. **A educação brasileira na bolsa de valores**: as oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional. Cartilha. 2020. Disponível em: www.otricontinental.org. Acesso em: 16 fev. 2022.

VIEIRA, Nívea Silva; LAMOSA, Rodrigo. **Todos pela educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba: Appris, 2020.

Recebido em: 05/11/2023

Aprovado em: 03/09/2024

Publicado em: 13/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.