

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS**

FERNANDA CRISTINA MARTINS MARTTI

**A INFLUÊNCIA DA BNCC NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: ANÁLISE DA
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ-MS**

**TRÊS LAGOAS, MS
2024**

FERNANDA CRISTINA MARTINS MARTTI

**A INFLUÊNCIA DA BNCC NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: ANÁLISE DA
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do campus de Três Lagoas, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Cunha Nogueira.

**TRÊS LAGOAS, MS
2024**

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Finance Code 001.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida, pela família maravilhosa, por ter conduzido lindamente meu caminho até aqui e ter colocado pessoas incríveis na minha vida.

À minha família, por sempre ter me apoiado e incentivado a prosseguir nos estudos.

À minha tia Cleuza e meu tio Ramão, que me receberam de portas abertas em sua casa com muito amor e carinho, todas as vezes que precisei ir a Três Lagoas durante o curso.

À minha orientadora, que sempre esteve pronta para me ajudar com sua extrema competência, inteligência e doçura. Uma profissional que eu passei a admirar e me inspirar cada dia mais.

Aos professores Dr. Carlos da Fonseca Brandão e Dr. Paulo Fioravante Giareta, membros da banca de qualificação e defesa, pelo olhar atento, contribuições e conhecimentos compartilhados no processo de qualificação.

RESUMO

O presente trabalho é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, e inserido na linha de pesquisa Educação, Infâncias e Diversidades. Foi delineado em torno da seguinte questão norteadora: quais os interesses expressos na construção da BNCC e como esses interesses são ressignificados na elaboração do currículo da Educação Infantil do município de Ponta Porã-MS? Tem como principal objetivo identificar as concepções políticas e ideológicas presentes na BNCC e nos documentos educacionais oficiais de Ponta Porã. Para isso, também intenta: compreender o contexto de produção da BNCC, destacando o impacto de seus aspectos políticos, econômicos e ideológicos para a Educação Infantil e levantar as influências da BNCC sobre a organização curricular da Educação Infantil no município de Ponta Porã- MS. Metodologicamente, este estudo é fundamentado pelos princípios da abordagem dialética, de natureza qualitativa e do tipo explicativo. Para cumprir com os objetivos elencados, essa pesquisa conta com uma etapa bibliográfica e documental como fonte de informação. Na etapa bibliográfica, foram selecionados artigos, livros, teses e dissertações das bases de dados Scielo; Scholar Google, Catálogo de teses e dissertações da Capes e Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD). Já na fase documental, foram analisados a versão final da Base Nacional Comum Curricular, para a etapa da Educação Infantil, o Referencial Curricular de Ponta Porã (MS) e a Resolução Nº 036 de 18 de janeiro de 2022, que organiza o currículo e o regime escolar da Educação Infantil nas Instituições de Ensino da Rede Municipal de Ponta Porã. Como técnica de análise de dados utilizou-se a Análise de Conteúdo. Com base na análise dos documentos citados e do referencial teórico, foi possível perceber que a BNCC segue a lógica das reformas neoliberais em curso no Estado Brasileiro desde 1990. Configura-se como mais uma estratégia do Estado para a legitimação da sociabilidade burguesa, contribuindo para a formação de um novo tipo de homem que atenda aos interesses do capitalismo mundial. Seguindo as orientações da BNCC, os documentos educacionais oficiais do município de Ponta Porã (MS), trazendo os conceitos de habilidades e competências para as etapas de ensino atendidas pelo município, também seguem a lógica neoliberal do capital mundial, preparando, desde cedo, o indivíduo para o mercado de trabalho atual.

Palavras-chave: 1. Base Nacional Comum Curricular 2. Educação Infantil
3. Política Curricular

ABSTRACT

The present study is linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas campus, and is part of the research line on Education, Childhood, and Diversities. It was outlined around the following guiding question: what interests are expressed in the construction of the BNCC (National Common Curricular Base) and how are these interests redefined in the development of the Early Childhood Education curriculum in the municipality of Ponta Porã, MS? Its main objective is to identify the political and ideological conceptions present in the BNCC and in the official educational documents of Ponta Porã. To achieve this, it also aims to: understand the context of the BNCC's production, highlighting the impact of its political, economic, and ideological aspects on Early Childhood Education, and identify the influences of the BNCC on the curricular organization of Early Childhood Education in the municipality of Ponta Porã, MS. Methodologically, this study is based on the principles of the dialectical approach, qualitative in nature, and of the explanatory type. To fulfill the outlined objectives, this research relies on a bibliographic and documentary stage as a source of information. In the bibliographic stage, articles, books, theses, and dissertations were selected from the Scielo, Google Scholar, Capes Theses and Dissertations Catalog, and the Brazilian Digital Bank of Theses and Dissertations (BDTD) databases. In the documentary phase, the final version of the National Common Curricular Base for Early Childhood Education, the Curricular Reference of Ponta Porã (MS), and Resolution No. 036 of January 18, 2022, which organizes the curriculum and school system of Early Childhood Education in the Municipal Education Network of Ponta Porã, were analyzed. Content Analysis was used as the data analysis technique. Based on the analysis of the mentioned documents and the theoretical framework, it was possible to perceive that the BNCC follows the logic of neoliberal reforms underway in the Brazilian state since 1990. It constitutes another strategy of the state for the legitimation of bourgeois sociability, contributing to the formation of a new type of individual that serves the interests of global capitalism. Following the guidelines of the BNCC, the official educational documents of the municipality of Ponta Porã (MS), incorporating the concepts of skills and competencies for the teaching stages covered by the municipality, also adhere to the neoliberal logic of the global capital, preparing individuals for the current labor market from an early age.

Keywords: 1. National Common Curricular Base 2. Early Childhood Education 3. Curriculum Policy

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Levantamento de Teses e Dissertações sobre a BNCC e Educação Infantil	15
QUADRO 2- Pessoas físicas que compõem o MPB	47
QUADRO 3 – Agentes que compõem o MPB	48

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Vista de cima da divisão da fronteira seca entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero	79
FIGURA 2 - Habilidades e ações didáticas da Educação Infantil	94
FIGURA 3 - Exemplo da organização da parte diversificada do currículo	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEINF - Centros de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CF - Constituição Federal

CONAE- Conferência Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FETEMS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul

FGOEI - Fórum Goiano de Educação Infantil

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MPB - Movimento pela Base Nacional Comum

MEC - Ministério da Educação

MS - Mato Grosso do Sul

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PARC - Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração

PIRLS - Estudo Internacional de Progresso em Leitura

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE - Plano Nacional de Educação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PROBNCC - Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PT - Partido dos Trabalhadores

RCPP - Referencial Curricular de Ponta Porã- MS

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEMS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Mato Grosso do Sul

SED - Secretaria de Estado de Educação

SEDE - Secretarias Estaduais e Distrital da Educação

SINEPE - Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul

SME - Secretarias Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CENÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO DA SOCIEDADE CAPITALISTA	19
2.1 O lugar da educação em tempos de mundialização do capital	19
2.2 As influências de organismos internacionais na construção de políticas públicas para a educação infantil.....	26
3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CURRÍCULO EM DISCUSSÃO	44
3.1 Percurso de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular.....	44
3.2 A etapa da Educação Infantil.....	60
3.3 A BNCC e seus desdobramentos para a Formação Docente.....	70
4. A BNCC E O CURRÍCULO PONTA-PORANENSE: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS.....	78
4.1 A organização da Educação Infantil pela Resolução/SEME nº 036/2022	80
4.2 Referencial Curricular de Ponta Porã-MS.....	812
4.3 A Educação Infantil no Referencial Curricular de Ponta Porã-MS.....	90
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	102

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil passou por um longo processo até conquistar seu espaço como primeira etapa da Educação Básica. Esse feito só se deu com a promulgação da atual Constituição Brasileira e, desde então, se tornou um campo de disputa entre diversas concepções pedagógicas na tentativa de superação de seu caráter exclusivamente assistencialista.

A educação, por sempre estar embutida em um projeto de uma nação, tende a formar um determinado tipo de cidadão para um certo tipo de sociedade. Dessa forma, também as práticas curriculares, fazendo parte de uma política educacional, são marcadas por lutas ideológicas e disputas pelo exercício de poder, por isso não se pode dissociar educação, currículo, cultura, ideologia, poder e política (Soares, 2021).

Para Roldão e Almeida (2018), o currículo forma o núcleo definidor da própria escola. Portanto, é importante se perguntar primeiro para que e para quem a escola serve, para assim se definir o tipo de currículo que deverá apresentar e o tipo de profissional que deverá ser formado para atender suas necessidades: se é para a transformação da realidade ou para a reprodução da ordem social vigente; se esse currículo irá compreender a criança como ator social, ativa, protagonista de sua vida e coconstrutora de seu processo de ensino e aprendizagem ou se irá entendê-la como um adulto em miniatura, valorizando apenas seu caráter cognitivo, esquecendo do social, emocional e afetivo.

É nesse contexto que Neves (2005), respaldada em estudos gramscianos, afirma que o Estado, desempenhando o papel de educador, busca desenvolver na grande massa da classe trabalhadora um projeto de sociabilidade burguesa que visa a coesão social, através da formação de um novo tipo de homem e de trabalhador, conforme os interesses sociais do capitalismo mundial. Uma das principais premissas desse Estado Educador é a pretensão de que o indivíduo se governe por si, sem que esse autogoverno conflite com os interesses da sociedade, assim, o fracasso ou o sucesso de uma pessoa será de exclusiva responsabilidade dela.

Desse modo, para manter a hegemonia social, a elite empresarial conta com o Estado para conservar e reproduzir a ordem social vigente. Este, por sua vez, desempenha essa tarefa lançando mão de diferentes mecanismos, dentre eles, a educação ganha notório destaque. Nessa concepção, o Estado capitalista tende a

organizar a escola, em todas as modalidades e níveis de ensino, de acordo com a concepção de mundo da classe dominante (Neves, 2005).

Nesse aspecto, é possível perceber, nas últimas décadas, um movimento do Estado voltado para as reformas curriculares. Essas reformas também estão inseridas em um movimento contraditório de discussões e embates de grupos sociais que defendem questões políticas, pedagógicas e ideológicas diferentes. Assim sendo, pode-se perceber que nesse campo de disputas, a hegemonia de ideais neoliberais, voltados para aquisição de competências, ganha espaço no campo educacional (Barbosa *et al.*, 2018).

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca moldar a construção dos currículos e práticas pedagógicas em toda a educação básica brasileira, essa discussão ganha novo fôlego, considerando que o currículo da Educação Infantil, assim como da educação como um todo, tem acompanhado um movimento voltado para a racionalidade neoliberal. A BNCC é resultado de um conjunto de reformas curriculares que vem acontecendo no Brasil desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, seguida pela sanção da LDB de 1996 e do Plano Nacional de Educação (2014-2024), configurando-se também como uma exigência de organismos internacionais. Desse modo, começou a ser formulada ainda no primeiro semestre de 2015.

Para a etapa da educação infantil, esse documento propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados ao longo dessa etapa da educação básica, são eles o de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. É estruturada em cinco 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. Esses campos são arranjos curriculares que pretendem relacionar a vida cotidiana das crianças com os conhecimentos constituintes do patrimônio cultural. Cada um define objetivos de aprendizagem, que dividem a educação infantil em três grupos, considerando a faixa etária da criança: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). (BRASIL, 2018).

Desde a sua formulação até a homologação de sua versão final, a BNCC tem se tornado alvo de muitas polêmicas, dividindo opiniões de professores e pesquisadores do campo educacional. Suas principais críticas giram em torno da

discussão sobre até que ponto ela deixa de ser um instrumento norteador para se tornar uma prescrição curricular, homogeneizando conteúdos e limitando a autonomia dos docentes.

De acordo com Giareta (2022), essa reforma foi produzida sob influência de agentes locais do mercado, que representam a chamada governança supraestatal e transnacional, que impõem modelos de governabilidade privada delineados pelo campo de incidência do mercado globalizado por meio de indicadores alinhados com a política de avaliação e controle pela via curricular:

Esse modelo de política curricular radicaliza a adoção das matrizes de avaliação por competência e habilidades como matrizes estruturantes da própria organização da matriz curricular, espelhando o desenvolvimento de competências predefinidas, assentadas sobre objetivos de aprendizagem, padrões de avaliação e o anunciado direito de aprendizagem, como referencial político epistemológico norteador da política curricular objetivada pela BNCC no sistema educacional brasileiro (Giareta, 2022, p. 341).

Assim, as políticas de reformas curriculares em curso no Brasil desde a década de 1990, demonstram uma tendência em alinhar os sistemas de ensino com o ordenamento econômico internacional, correspondendo também às demandas pela sociabilidade do capital neoliberal, de forma a garantir a reprodução das relações sociais capitalista, posicionando a educação - através do currículo - fora das contradições classistas presentes na sociedade brasileira. Esse movimento é notado principalmente através das propostas de propagação do conhecimento a partir do aprender a aprender, das pedagogias da resolução de problemas e da problematização, do saber fazer, dentre outros, com o intuito de formar pessoas flexíveis que se adaptem à realidade instável e incerta em que o capitalismo se encontra (Giareta, 2021; Giareta, 2022).

Por se tratar da normativa vigente que deve nortear a construção dos currículos e práticas pedagógicas de todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, além de provocar mudanças em políticas educacionais de formação inicial e continuada de professores, materiais didáticos e avaliações, o presente trabalho foi delineado pela seguinte pergunta-problema: quais os interesses expressos na construção da BNCC e como esses interesses são ressignificados na elaboração do currículo da Educação Infantil do município de Ponta Porã-MS?

Minha aproximação com essa temática vem desde a minha entrada na universidade, em 2018, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Ponta Porã- MS. Lá, participando de grupos de pesquisa, tive um primeiro contato com a Sociologia da Infância, que veio a ser tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso no final de 2021. Esse campo me fez perceber o quanto a criança tem sido subjugada pela sociedade e o quanto é necessário se ter um novo olhar para ela, como potente, criativa, sujeito de direitos.

Em 2019 participei de um evento na cidade de Dourados-MS e me chamou muita atenção, ao assistir as palestras, a forma como muitos professores se referiam à BNCC – talvez por sua recente aprovação, não se falava muito sobre ela no curso, e não com esse olhar tão crítico para o documento. A fala de uma professora ao caracterizar esse documento como “obscuro e perverso” sempre me despertou curiosidade.

Curiosidade esta que foi sanada logo quando ingressei no mestrado, no início de 2022. Ao cursar as disciplinas, pude ter um novo olhar para a construção da BNCC, conhecendo a forma como de fato foi elaborada e os interesses que estavam por trás. Tendo em vista a problematização já apresentada e pensando em como se dá a educação da infância a partir desse documento, essa pesquisa tem como objetivo geral identificar as concepções políticas e ideológicas presentes na BNCC e nos documentos educacionais oficiais de Ponta Porã.

Para cumprir com tal objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender o contexto de produção da BNCC, destacando o impacto de seus aspectos políticos, econômicos e ideológicos para a Educação Infantil;
- b) Levantar as influências da BNCC sobre a organização curricular da Educação Infantil no município de Ponta Porã- MS.

A criança é aqui compreendida como sujeito de direitos, potente, partícipe da sociedade e da construção de cultura, sendo coconstrutora de seu processo de ensino e aprendizagem. Por infância, entende-se como categoria social permanente, intimamente influenciada pelo contexto de cada época e lugar. Nesse sentido, compreende-se que a criança possui anseios, interesses, características e curiosidades próprias, que precisam ser respeitados e levados em consideração na construção e elaboração dos currículos e práticas pedagógicas na educação infantil.

Metodologicamente, este estudo é fundamentado pelos princípios da abordagem dialética, uma vez que demonstra interesse pela totalidade, historicidade,

dinamicidade e contradições do fenômeno estudado, superando suas aparências (KOSIK, 1976). É de natureza qualitativa, pois, enquanto exercício de pesquisa, considera o contexto um elemento essencial para a ocorrência e interpretação dos fenômenos estudados, levando em consideração os diferentes pontos de vista a fim de evidenciar o dinamismo interno das situações (Ludke; André, 1986). Essa pesquisa é do tipo explicativa, à medida em que se preocupa em compreender a realidade estudada para além das aparências iniciais, identificando fatores externos e internos que podem contribuir para a ocorrência do fenômeno.

Para cumprir com os objetivos elencados, este trabalho conta com uma etapa bibliográfica e documental como fonte de informação. Na etapa bibliográfica, foram selecionados textos, livros, teses e dissertações das bases de dados Scielo; Scholar Google, Catálogo de teses e dissertações da Capes e Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD), a partir do título e resumo, conforme a aproximação com a temática abordada. Já na fase documental, foram analisados o Referencial Curricular de Ponta Porã (MS), a Resolução Nº 036 de 18 de janeiro de 2022, que organiza o currículo e o regime escolar da Educação Infantil nas Instituições de Ensino da Rede Municipal de Ponta Porã e a versão final da Base Nacional Comum Curricular, para a etapa da Educação Infantil.

Para mapear a produção acadêmica existente sobre a temática, elencando os principais aspectos abordados nesses trabalhos e situar a pesquisa no campo, foi realizada uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores de forma combinada: “BNCC”; “Educação Infantil” e “Currículo”.

A busca no primeiro banco de dados resultou em 20 trabalhos, dos quais foram selecionados 17, sendo 16 dissertações e 1 tese. Os trabalhos foram selecionados a partir do título, palavras-chave e resumo, conforme o interesse da presente pesquisa. Foram descartados os trabalhos que não focassem na BNCC ou Educação Infantil e os que não tiveram a divulgação do resumo autorizada. Já a busca na BDTD, utilizando os mesmos descritores e acrescentando o filtro BNCC, resultou em 12 resultados, dos quais foram descartados 3 trabalhos. O critério de exclusão adotado foram os trabalhos repetidos duas vezes pela lista apresentada pela Biblioteca e os que não focaram na Educação Infantil ou BNCC. Foram selecionados 9 estudos a partir do título, palavras-chave e resumo. Dos nove, três trabalhos se repetiram nas

duas bases de dados utilizados, assim, foram analisadas 6 pesquisas diferentes, todas dissertações.

A partir da leitura do resumo dessas pesquisas, foi possível agrupá-las em categorias:

QUADRO 1 – Levantamento de Teses e Dissertações sobre a BNCC e Educação Infantil.

1ª categoria: Organização da Educação Infantil proposta pela BNCC
GHIDINI, Natalia de Almeida. Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil , 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.
GREGIO, Rafaelli Norberto. A BNCC no contexto da educação infantil: os desafios da construção de um currículo a partir dos campos de experiência , 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. Rio Branco: 2022.
SILVA, Jessica Couto. À base de experiências: a BNCC para a Educação Infantil e a organização curricular em campos de experiências , 2022 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.
2ª categoria: O processo de construção da BNCC e suas influências político-pedagógicas
CRUZ, Amanda Porto da. As políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil: uma estratégia de governamento das infâncias , 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2021.
SOARES, Helaine Simoes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil: avanços e retrocessos , 2022. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, 2022
TISATTO, Cristian Andrei. Os Direitos Humanos em contexto de reforma curricular: a Base Nacional e os Interesses em Disputa no Currículo da Educação Infantil de uma Rede de Ensino , 2021. 298 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2021.
3ª categoria: Processo de implementação da BNCC em instituições de Educação Infantil
FOLGIARINI, Andrei Minuzzi. Processos de implementação da Bncc na educação infantil: o trabalho didático pedagógico sob o olhar da linguagem corporal , 2021. 220 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Programa de pós-graduação em políticas públicas e gestão educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2021.

<p>LIMA, Meire Cardoso de. Base nacional comum curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo. 2020. 138 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.</p>
<p>SALOMAO, Diana Aguiar. Implementação curricular na Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): perspectivas de coordenadoras da rede municipal de ensino de Fortaleza, 2021. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2021.</p>
<p>WEBER, Karine. Base Nacional Comum Curricular: impactos na organização curricular de uma unidade federal de Educação Infantil, 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2022.</p>
<p>4ª categoria: Formação docente e compreensão de professores a respeito da BNCC.</p>
<p>ARAUJO, Brunela Romanha de. Compreendendo a inteligência espacial a partir da relação BNCC e o currículo da Educação Infantil, 2020. 74 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré. São Mateus, 2020.</p>
<p>BACHTCHEN, Danieli. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): possibilidades e desafios da formação continuada. 2022. 193 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Irati) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.</p>
<p>MATUSAIKI, Cinthia Caciele Fregne. Base Nacional Comum Curricular: desafios no contexto da Educação Infantil e o uso de tecnologias educacionais para formação docente, 2022. 75 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo. Engenheiro Coelho, 2022.</p>
<p>MEDEIROS, Cassia Maria Lopes Dias. O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da Educação Infantil, 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2021.</p>
<p>MEDEIROS, Ludmila Dimitrovicht de. Políticas Públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede municipal de ensino de Londrina – PR, 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2019.</p>
<p>PIMENTA, Julia Ines Pinheiro Bolota. Saberes de professores da Educação Infantil sobre a BNCC: fontes, apropriações, implicações e desafios, 2022. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2022.</p>

RIBEIRO, Lígia Leite. Professoras de creche, saberes profissionais e BNCC: delimitando as fronteiras dessa relação. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15400 .
VELOSO, Antonia Pereira. O processo de implementação da BNCC na Educação Infantil no município de Nova Olinda – CE: um estudo de caso no Centro de Educação Infantil Josefa Cordeiro de Matos, 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional do Cariri. Crato, 2021.
5ª categoria: Forma como determinadas áreas do conhecimento são tratadas em diferentes redes de ensino
ARAÚJO, Lucineide Cruz. Jogos educacionais digitais como ferramentas promissoras no processo de aprendizagem dos campos de experiências da educação infantil. 2020. 217f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.
BARBOSA, Vanessa Rodrigues Bocchi. O ambiente escolar da Educação Infantil: concepção do Projeto Positivo e convergências com a BNCC, 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2021.
FONSECA, Claudia Terezinha de Carvalho. Linguagem Escrita na Educação Infantil: os (des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e pandemia, 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.
GOBBO, Maria do Carmo Silva. Proposta interventiva nas aulas de educação física na Educação infantil na perspectiva da contemporaneidade. 2020. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – UNESP “Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020.
PINTO, Eliane Ferreira. A Matemática na Educação Infantil sob a ótica dos documentos oficiais: RCNEI E BNCC, 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2022.

FONTE: elaborado pela autora.

Como é possível perceber, a maioria das pesquisas voltadas para a Educação Infantil e BNCC estão relacionadas à formação do docente e à compreensão do mesmo em relação à BNCC, contando com 8 trabalhos ao todo. Já as categorias com menos trabalhos são as relacionadas à organização da Educação Infantil proposta pela BNCC e ao processo de construção da Base e suas influências político-pedagógicas, com 3 trabalhos em cada. Estas, trazem uma visão mais crítica do documento, evidenciando sua relação com os interesses neoliberais do mundo capitalista e ressaltando os desafios que a organização proposta pela Base traz para a área da Educação Infantil.

Contudo, nessa busca, não foi encontrado nenhum trabalho que tivesse como lócus o estado ou alguma cidade de Mato Grosso do Sul. Destarte, foi realizada uma

nova busca nessas bases de dados, desta vez, com a combinação dos seguintes descritores: “BNCC”, “Educação Infantil” e “Mato Grosso do Sul”. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram encontrados 2 trabalhos. Destes, apenas 1 tinha como lócus de pesquisa uma cidade do estado pesquisado. Na BDTD, a busca resultou em 5 trabalhos. Mais uma vez, apenas 1 estudo foi selecionado, por ser o único que tinha como lócus de pesquisa uma cidade sul-mato-grossense. Assim, foram analisados os resumos de 2 pesquisas, ambas dissertações.

Na primeira, Almeida (2022) investiga sobre o corpo nos planejamentos e diretrizes curriculares da Educação Física na Educação Infantil em relação às relações de gênero em três escolas Municipais do município de Selviria-MS, analisando o que diz a BNCC sobre a temática. Na segunda, Alcamim (2021), identifica as bases teóricas e epistemológicas sobre as emoções e os sentimentos presentes na BNCC e suas influências sobre as percepções e práticas pedagógicas de educadores do nível pré-escolar, da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas-MS.

Ao todo, foram analisados resumos de 24 dissertações e uma tese. Os trabalhos que mais se aproximaram com a temática da pesquisa aqui proposta foram dois, os de Cruz (2021), que procura mostrar o discurso presente na BNCC sobre a criança e como se configuram infâncias para atender os interesses da sociedade neoliberal e Soares (2022), que intenta compreender como a BNCC foi elaborado e seus impactos na prática pedagógica da Educação Infantil. No entanto, ambos não analisam as influências da Base para a proposta de Educação Infantil de algum estado ou cidade brasileira. O município de Ponta Porã, que é aqui investigado, também não foi encontrado, nas buscas realizadas, como *lócus* de pesquisa. Desse modo, compreendemos que se trata de pesquisa inédita em sua especificidade.

Este trabalho está dividido em cinco seções. Após a introdução; a segunda parte, intitulada *Políticas Públicas para a Educação Infantil e o cenário socioeconômico da sociedade capitalista* discorre sobre como a educação da infância tem sido tratada no contexto de mundialização do capital que coloca em voga o pensamento neoliberal na educação. Na terceira seção, *Base Nacional Comum Curricular: currículo em discussão*, apresentamos o contexto de produção do documento, destacando seus aspectos políticos, econômicos e pedagógicos. A quarta seção, *A BNCC e o currículo ponta-poranense: aproximações e diferenças*, analisamos a Resolução/SEME Nº 036 de 18 de janeiro de 2022, que organiza o currículo e o regime escolar da Educação Infantil, nas Instituições de Ensino e Rede

Municipal de Ponta Porã e o Referencial Curricular de Ponta Porã para essa etapa de ensino. Por fim, são tecidas as considerações finais.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CENÁRIO SOCIOECONÔMICO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Para dar início a apresentação desta seção, cabe retomar que um dos objetivos específicos desse estudo se pauta na investigação da infância no contexto de reformas curriculares provenientes de ideários neoliberais. Para atingir tal objetivo, torna-se necessário, primeiramente, compreender como a educação da infância tem sido tratada nesse contexto de mundialização do capital que coloca em voga o pensamento neoliberal na educação.

Desse modo, esta seção foi dividida em duas partes. Na primeira, é apresentado o lugar que a educação passou a ocupar no cenário de reestruturação do capitalismo em novas bases econômicas. Na segunda, faz-se uma retomada histórica das políticas públicas para a educação infantil a partir da década de 1990, decorrentes dessa fase mundializada no capitalismo.

2.1 O lugar da educação em tempos de mundialização do capital

A educação infantil brasileira, enquanto primeira etapa da educação básica, está inserida em um cenário histórico-econômico marcado por disputas e contradições. A forma como o capitalismo foi se reorganizando ao longo dos anos exigiu mudanças também na mentalidade dos indivíduos, para que estes se adaptassem às novas exigências do capital. Essas mudanças ganham forma, muitas vezes, através de políticas públicas - influenciadas por organismos internacionais - pensadas para o âmbito educacional, inculcando, desde a infância, formas de agir e pensar conforme o ideário neoliberal.

De acordo com Santos e Paixão (2014), a conhecida “Era de Ouro” do capitalismo, que vigorou nos 30 anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, teve seu declínio ainda no início dos anos 70. Essa “era” foi marcada por políticas keynesianas, que procuraram minimizar as desigualdades sociais acentuadas no pós-guerra a partir do auxílio da aparelhagem estatal, que assumia o papel de legitimador da ordem social vigente, conhecido também como Estado intervencionista ou *Welfare-State*.

Os autores mostram ainda que essas políticas keynesianas não conseguiram manter o crescimento econômico vivenciado no pós-guerra, ocasionando altos índices de inflação e desemprego, levando a classe dominante a pensar em novas estratégias para manter seu domínio político-econômico-social.

A partir dos anos de 1970, uma nova etapa do capitalismo entrou em voga: a mundialização do capital. Essa etapa implica em mudanças significativas na forma de organização do trabalho e no perfil de organizações sociais. Essas mudanças decorrem de estratégias utilizadas pela elite para tentar superar a crise estrutural do capital ocorrida nessa época, que desencadeou uma significativa queda na taxa de lucro. As estratégias utilizadas pela classe dominante resultaram na criação de valores e normas que impulsionaram a dimensão humana para o aumento da produtividade e da obtenção de lucro. De acordo com Santos e Paixão (2014, p. 68):

Elas passaram a orientar uma nova forma de organizar o trabalho e a educação na sociedade atual: trabalho torna-se cada vez mais alienado e explorado e a educação passa a ser vista como uma mera mercadoria, incorporando padrões empresariais ao plano educacional, o que fez emergir uma nova cultura escolar. Além disso, surgem novas demandas de formação para o trabalhador, cuja finalidade é permitir que este possa se adequar às mudanças da sociabilidade capitalista, dissolvendo as dimensões ontológicas da educação e do trabalho, tal como propõe a visão marxista.

Segundo Moreira e Lara (2012), essa expressão evidencia a liberdade total em que o capital se encontra para se desenvolver, expressando livremente os interesses da classe dominante. Esse período de liberdade do capital e globalização da economia é marcado por políticas de privatização, desregulamentação e liberalização pelo mundo inteiro. Com isso:

[...] os mercados deixam de ser nacionais e passam a ser mundiais; as empresas se tornam multinacionais na medida em que se fazem representar em todos os continentes; e, finalmente, os novos meios de comunicações permitem a circulação de informações técnicas ou financeiras em escala planetária. Cada ramo industrial possui as suas localizações particulares, mas com um ponto em comum: a mundialização [...] (Coggiola, 1997, p. 114-115 *apud* Moreira; Lara, 2012, p. 49).

Santos e Paixão (2014) esclarecem que o processo de mundialização do capital foi consolidado com as iniciativas de grandes corporações capitalistas, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), mais conhecido como Banco Mundial, que tinham como propósito recuperar as taxas de lucro e conformar os países dependentes para uma nova forma de sociabilidade. Dessa maneira, essas agências internacionais transformaram, paulatinamente, esses países em prestadores de serviços, transferindo dinheiro (em forma de pagamento de suas dívidas externas) para os países centrais.

Neves (2005) ressalta que esses organismos se preocupam, principalmente, em lançar estratégias de conformação social. Assim, propagam o individualismo como valor moral, instigando a competitividade, fazendo com que a classe trabalhadora se disperse da correlação de forças sociais. Isso contribui para distorcer o nível de consciência social da população, bem como as relações de dominação e exploração entre as classes sociais que a própria essência do capitalismo implica. Desse modo, países periféricos acabam tomando partido do capitalismo internacional, considerando-se como “comunidade em desenvolvimento”, gratos aos “países doadores” por conduzirem esse suposto desenvolvimento.

É nesse contexto histórico-econômico que as doutrinas liberal e neoliberal atingem seu ápice. A concepção neoliberal de sociedade e Estado retoma a tradição do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX. O neoliberalismo combate o capitalismo sob as influências do *Welfare-State*, uma vez que acredita que a crise financeira de 1970 não estava relacionada com a ineficiência do próprio modelo capitalista, mas sim à equivocada atuação do Estado, principalmente no que diz respeito aos benefícios concedidos aos trabalhadores e à interferência direta do Estado nas questões sociais (Moreira; Lara, 2012; Santos; Paixão, 2014).

Acerca da diferença dessas doutrinas, Moreira e Lara (2012, p. 54) elucidam:

Essas doutrinas defendiam a economia de exportação dos produtos considerados 'riqueza nacional'; porém, o liberalismo recorria ao desaparecimento da agricultura comunitária camponesa, enquanto o neoliberalismo prejudica a indústria nacional, pública e privada. No liberalismo ocorria a abertura de mercados; no neoliberalismo a ênfase não é mais no mercado local, mas no internacional. Também na classe trabalhadora há uma diferenciação; no liberalismo, entre camponeses e proletários, e no neoliberalismo, entre trabalhador assalariado e trabalhador autônomo ou informal. No liberalismo criou-se a legislação trabalhista e da previdência social, enquanto o neoliberalismo procura controlar os movimentos trabalhistas e se opõe a qualquer manifestação ou movimento social.

Pode-se entender o neoliberalismo como um conjunto de ideias que são introduzidas no cenário do capitalismo financeiro internacional. Essas ideias são inculcadas no imaginário social para justificar e propiciar a reconcentração de riquezas, a colocação do Estado a favor da classe dominante e a transferência de riquezas para o capital estrangeiro. Para Moreira e Lara (2012, p. 54), esse sistema é "individualista, e impinge ao indivíduo concepções falsas sobre o contexto e as relações em que está inserido".

Segundo Santos e Paixão (2014), o neoliberalismo foi efetivado na América Latina a partir do Consenso de Washington, que foi com conjunto de medidas das quais os países periféricos foram orientados a se adequarem, adaptando suas economias às regras exigidas por agências internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Essas medidas envolviam, principalmente a reforma tributária, privatização de empresas públicas, redefinição de prioridades de gastos públicos, desregulação econômica, flexibilização trabalhista e desmantelamento dos sindicatos. Assim:

As consequências desses ajustes neoliberais para os países da América Latina e Caribe se refletem até os dias atuais, com o aumento da dependência destes em relação às agências financeiras e as nações desenvolvidas, ampliação da desigualdade social, perdas dos poucos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora, elevação do desemprego, exclusão social entre classes e profundas mutações no interior do mundo do trabalho (Santos; Paixão, 2014, p. 73).

O projeto neoliberal enfatiza a necessidade de o Estado cortar seus gastos com políticas sociais, investindo apenas no campo econômico, pois isso seria fundamental

para o fortalecimento do capital financeiro. Com isso, os direitos sociais (saúde, alimentação, segurança, educação) tornam-se de âmbito do mercado.

Trazendo essa discussão para o ambiente escolar, o neoliberalismo frisa a ideia de aluno-cliente. Assim, a educação é vista como um investimento privado da pessoa, que passa a ser assujeitada tal qual uma mercadoria. A educação é tratada e tem seu funcionamento baseado como parte do próprio mercado e não mais atrelada aos campos social e político (Neves, 2005).

Neves (2005), respaldada em estudos gramscianos, afirma que o Estado, desempenhando o papel de educador, busca desenvolver na grande massa da classe trabalhadora um projeto de sociabilidade burguesa que visa a coesão social, através da formação de um novo tipo de homem e de trabalhador, conforme os interesses sociais do capitalismo mundial. Uma das principais premissas desse Estado Educador é a pretensão de que o indivíduo se governe por si, sem que esse autogoverno conflite com os interesses da sociedade, assim, o fracasso ou o sucesso de uma pessoa será de exclusiva responsabilidade dela.

Desse modo, para manter a hegemonia social, a elite empresarial conta com o Estado para conservar e reproduzir a ordem social vigente. Este, por sua vez, desempenha essa tarefa lançando mão de diferentes mecanismos, dentre eles, a educação ganha notório destaque. Nesta concepção, o Estado capitalista tende a organizar a escola, em todas as modalidades e níveis de ensino, em conformidade com a concepção de mundo da classe dominante (Neves, 2005).

Nesse cenário neoliberal, cabe à educação preparar a mão de obra para o mercado de trabalho, formando um tipo de homem consonante com os interesses do capital. De acordo com Neves (2005), ao longo do século XX, o Estado capitalista vem produzindo um novo tipo de civilização, moralidade e cultura, condizentes com a hegemonia burguesa. Com isso, também reajusta suas práticas educativas de forma a suprir as necessidades de adaptação do novo homem, coletivo e individual, às demandas do desenvolvimento do capitalismo monopolista.

Esse novo homem deve sentir-se responsável pela atenuação da miséria do mundo além da preservação do meio ambiente. Também deve prontificar-se para ceder uma parte de seu tempo livre para atividades voluntárias, cobrar do Estado transparência, sendo um cidadão ativo e participativo na sociedade, entretanto, sem jamais questionar a essência do capitalismo. Cabe à escola, dessa forma, ensinar a geração futura essa cidadania, despertando o espírito de competitividade em paralelo

ao de solidariedade, afastando-se da perspectiva de classes sociais, contribuindo para uma “conciliação entre as classes” (Neves, 2005).

Na época de mundialização do capital em que vivemos, com predomínio da ideologia neoliberal, o Estado passa a ser visto como improdutivo e, sendo assim, precisa de reformulações em suas políticas e ações, contribuindo para a reestruturação e reorganização do capitalismo. Com isso, fala-se muito sobre a necessidade de reforma do Estado.

Essa reforma, segundo Moreira e Lara (2012), exige uma descentralização do Estado no campo dos serviços e dos direitos sociais. O Estado intervencionista foi criticado, e ganharam palco as políticas neoliberais de focalização. Assim, foram desenvolvidos projetos por agências internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) “sob o impulso do contexto de agravamento da pobreza e da reação popular às políticas neoliberais”. (Moreira; Lara, 2012, p. 65).

O próprio Banco Mundial recomenda a reforma do Estado através do seu Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (1997), deixando claro que a causa para desintegração econômica e crise fiscal mundial seria a incompetência do Estado para cumprir suas funções.

Moreira e Lara (2012, p. 66) apontam que:

Percebe-se nitidamente um conjunto de conceitos neoliberais sobre um Estado com funções mínimas, que passa a necessitar de outros parceiros, pois ele sozinho seria apenas uma ‘máquina estatal’, por isso precisava ser reorganizado. Tem-se como caminho para isso a convocação para o ‘diálogo democrático’ entre o Estado e a sociedade.

A reforma do Estado brasileiro ganhou forma durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE, 1995), apresentando o documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Nesse documento, nota-se a preferência por um Estado mínimo, acumulando-se capital humano. Dessa forma, o Estado deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico social e se torna apenas o promotor e regulador desse desenvolvimento. Por meio da descentralização, o Estado estimula outros setores da sociedade a se desenvolverem e a se responsabilizarem pelos serviços sociais.

Essa reforma do Estado influenciou diretamente as políticas educacionais que aconteceram na década de 1990. O Banco Mundial passou a influenciar seus países membros a:

[...] manterem relações internacionais com esses países por meio de uma lógica funcionalista instituída pela ordenação internacional, a propor a cooperação com o setor social mediante sugestões de políticas a serem aceitas pelos países credores e a implementar a justiça social com respaldo nos princípios de sustentabilidade, de justiça e de igualdade social (Moreira; Lara, 2012, p. 68).

Esse banco propõe, para os países mais pobres e populosos do mundo, políticas educacionais com foco na equidade e na universalização das crianças e adolescentes ao ensino fundamental, preocupados, principalmente, com a eliminação da pobreza absoluta. Nessa época, houve uma grande efervescência de políticas focalistas, com foco em noções básicas de alfabetização e valorização do ensino fundamental. Como exemplo, podemos citar a criação, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e políticas de progressão continuada, que via a reprovação como responsável pela evasão escolar. A intenção do banco é a harmonia social, visando a eliminação de possibilidades de conflitos sociais decorrentes das desigualdades sociais. Sobre isso, Campos (2013) ressalta que a equidade pretendida não é sinônimo de igualdade, antes, ela é fundamentada na ideia de igualdade de oportunidades, isto é, a necessidade de propiciar que todas as pessoas tenham condições iguais de acesso às oportunidades. Dentro dessa lógica, as desigualdades causadas seriam desigualdades justas, pois, agora, todas as pessoas teriam acesso as mesmas oportunidades. A educação é vista, assim, como um meio de proporcionar essas oportunidades, atenuando as disparidades sociais.

Para a educação tornar-se uma estratégia de diminuição da pobreza e promoção da equidade, os organismos internacionais incentivam a promulgação de políticas redistributivas compensatórias. Desse modo, as causas estruturais da pobreza não são combatidas, fomentando o desenvolvimento de políticas compensatórias focalizadas (Campos, 2013).

Santos e Paixão (2014) observam que as reformas do ensino realizadas a partir de 1990 são formuladas tendo como objetivo proporcionar aos alunos competências

e habilidades necessárias ao mercado de trabalho atual, formando o futuro trabalhador a partir do princípio de empregabilidade. Na próxima seção, veremos como os organismos internacionais se fizeram presentes na formulação dessas novas políticas educacionais.

2.2 As influências de organismos internacionais na construção de políticas públicas para a educação infantil

Como visto anteriormente, na época de mundialização do capital, o Estado assume o papel de educador, articulado com a elite empresarial para produzir um novo tipo de sociabilidade. Para isso, lança mão de diversas estratégias, dentre elas, as reformas educacionais ganham destaque. Nesta subseção veremos como as políticas públicas para a educação infantil contribuem para se produzir um novo tipo de homem e trabalhador, conforme a lógica do capital.

Para isso, faremos, brevemente, uma retomada histórica dos principais marcos educativos para essa faixa etária no Brasil, vislumbrando de que forma os organismos internacionais se fizeram presentes nos mesmos. Considera-se importante compreender como esses documentos conduzem a educação da primeira infância sob a influência de organismos internacionais, para que se consiga entender a forma como tais documentos vem configurando as crianças, ofertando uma educação pautada na racionalidade neoliberal.

É possível perceber, nas últimas décadas, um tensionamento do Estado em prol de reformas curriculares. Essas reformas estão inseridas em um movimento contraditório de discussões e embates de grupos sociais que defendem questões políticas, pedagógicas e ideológicas diferentes. Assim sendo, pode-se perceber que nesse campo de disputas, a hegemonia de ideais neoliberais, voltados para aquisição de competências, ganha espaço no campo educacional (Barbosa *et al.*, 2018).

Nesse contexto, a discussão sobre a infância ganha destaque com discussões ao redor do mundo, muitas promovidas por agências internacionais com preocupações para o futuro e de acordo com interesses do capital transnacional, conforme a demanda da mundialização do capital. Como exemplo, podemos citar a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990 e o Fórum Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Dakar/ Senegal em

2000, dentre outros eventos importantes que contaram com a participação de diversos países e traçaram metas e orientações para a educação dos países participantes.

Muitas dessas metas e orientações têm como foco a educação e o cuidado infantil e colocam o atendimento da primeira infância como prioridade para que se tenha um desenvolvimento sustentável dos países. A Declaração de Jomtien, por exemplo, reconheceu que a aprendizagem é iniciada desde o nascimento e o Marco da Ação Dakar, dentre suas metas, estabelece a necessidade de expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, em especial, daquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica e social (Moreira; Lara, 2012).

A infância, então, é encarada pela ótica do capital como uma oportuna fase de investimentos com vistas à formação de um homem ideal para o mundo capitalista. Esse homem deve ser individualista e, ao mesmo tempo solidário, competitivo, flexível, empreendedor, criativo e resiliente para enfrentar as dificuldades, exigências e mudanças do mercado de trabalho atual, sem questionar a ordem social vigente e suas desigualdades, pelo contrário, deve incorporar a ideologia hegemônica e defendê-la. A ideia que prevalece é a da necessidade de se oportunizar o desenvolvimento integral da criança. Porém, a culminância desse desenvolvimento está no interesse econômico, como apontado pelas agências, no desenvolvimento sustentável da economia. Desse modo, a criança deve ser formada tendo em vista as potencialidades que o capital internacional precisa. Para Moreira e Lara (2012, p. 59): “O sistema neoliberal encontra na Educação Infantil uma aliada na implantação de suas estratégias de política econômica”.

Para iniciarmos essa discussão, cabe, primeiramente, fazer uma breve retomada do percurso histórico da educação infantil e do cenário em que as políticas públicas voltadas para essa fase foram criadas, considerando que esse contexto histórico é marcado por diversos movimentos que buscam moldar um certo tipo de criança, controlando a infância.

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, surgiu a necessidade de se pensar em um espaço para as crianças passarem o tempo enquanto seus pais estivessem trabalhando. Por isso, fala-se que a educação infantil, com um viés assistencialista, surgiu pensada para as crianças pobres. Conforme Kuhlmann Júnior (2015), as creches, escolas maternais e jardins de infância surgiram a partir da primeira metade do século XIX.

Essas instituições eram de caráter assistencialista, atendendo às necessidades básicas de alimentação, habitação e saúde dos filhos dos trabalhadores mais pobres. Já para os filhos da elite, o setor privado da educação escolar também criou jardins de infância, de orientação froebeliana. Segundo Moreira e Lara, (2012, p. 82-83):

Conclui-se que a educação para os filhos dos trabalhadores e as crianças pobres teve nesse período um sentido de compensação. Via-se a criança como aquela que precisava ser assistida e cuidada, pois mudanças ocorriam no âmbito familiar e nas relações sociais. O processo de implantação dessas instituições foi vinculado aos órgãos governamentais de assistência social, e não ao sistema educativo. Seu atendimento era de caráter assistencialista e sua concepção de criança era engendrada pela contradição de luta de classes.

Kuhlmann Júnior (2015) reitera que a educação infantil assistencialista, por se dirigir à parcela pobre da população, já revela uma concepção educacional. Essas instituições também educavam, mas para a subordinação, para a submissão dessas crianças oriundas das classes populares. Esse autor pontua que a pedagogia dessas instituições é uma pedagogia da submissão, caracterizada pela arrogância que primeiro humilha para depois ofertar um atendimento como sendo um favor. Essa educação, de baixa qualidade, faz com que os atendidos permaneçam no mesmo lugar social ao qual já estariam destinados.

Para Alvarenga (2008), a educação infantil surge, no Brasil, repleta de problemas. A qualidade desse ensino varia de uma região para outra e, na maioria das vezes, é marcado por programas baseados em baixos custos, decorrentes da influência de organismos internacionais, como poderemos perceber mais à frente.

De acordo com Alvarenga (2008), a maioria das instituições que foram criadas para as crianças pequenas eram destinadas às crianças pobres, como forma de combater a pobreza. Com isso, predominou o trabalho voluntário com essas crianças, o que contribuiu para a não-profissionalização de quem trabalhava com essa faixa etária. A ideia que prevalecia era a de que para trabalhar com crianças pequenas era necessário apenas ter vocação. Para Alvarenga (2008, p. 1-2)

A crença de que basta ser mãe, mulher para se trabalhar com crianças pequenas foi essa a visão difundida do profissional que trabalha com a Educação Infantil. A formação profissional sequer era mencionada. E sabemos que ainda hoje em muitas cidades brasileiras a realidade dos profissionais que trabalham com essa etapa da escolarização ainda não é satisfatória.

A autora ainda pontua que o lado educativo do trabalho com essas crianças era pouco considerado, o que contribuiu ainda mais para o caráter assistencialista da educação infantil. Moreira e Lara (2012) alertam que a focalização na pobreza (expandir o atendimento na educação infantil, de forma rápida devido a demanda, sem se pensar na qualidade), é uma forma dos países centrais manterem a dominação econômica sobre os países periféricos.

No período de mundialização do capital, as ações pensadas para as crianças tinham como foco a moralização da pobreza, pois esta era vista como um problema social e moral. Esse pensamento faz com que se perca a dimensão educativa e emancipatória da Educação Infantil, reduzindo-a ao seu viés assistencialista e, como já dito anteriormente, o viés assistencialista dessa etapa carrega consigo uma pedagogia da submissão, conformando o atendido à sua classe de origem. A preocupação com a infância ocultava uma preocupação com o futuro do país, visto que se atribuía à infância um valor econômico de mercado, preocupava-se com a infância vislumbrando a formação do futuro trabalhador, de uma melhor preparação da criança para a etapa seguinte de escolarização (reduzindo as chances de repetência) (Moreira; Lara, 2012; Marquez, 2014).

Como já visto na seção anterior, a criação dos organismos internacionais acompanhou a transformação geopolítica do mundo pós-Segunda Guerra Mundial, ampliando os poderes de sociabilidade e planejamento dos países vencedores. A adesão de vários países, em especial os periféricos, ao mundo capitalista foi pensada de forma a garantir a hegemonia dos EUA no mundo, por meio do conceito de interdependência, envolvendo altas somas de empréstimos (Neves, 2005).

As reformas impostas por esses organismos aos países devedores incluíam em suas condições, além da garantia de pagamento, exigências de desenvolvimento, o que culminou na realização de políticas sociais compensatórias que visavam a diminuição das desigualdades sociais, no formato de “pacotes” para o desenvolvimento que os países membros consentiram. No entanto, Neves (2005) assevera que esses pacotes de ajuste foi adverso, pois as medidas de austeridade levaram à desintegração do Estado, fazendo com que a produção para o mercado interno fosse arruinada em virtude da diminuição do salário real e o redirecionamento da produção nacional para o mercado mundial.

As políticas públicas para a educação infantil no Brasil emergiram no final da década de 70 e início de 80, quando a discussão pela democratização do país trouxe à tona vários problemas de diversos setores sociais. Elas surgem de forma contraditória, marcadas por tensões, avanços e retrocessos. Impregnado por princípios neoliberais, o investimento na educação acaba sendo visto como um investimento no futuro, que possibilitará o desenvolvimento do país, de certa forma, sempre conformando os ideários da sociedade capitalista.

É possível perceber que nas políticas educacionais as crianças são vistas sempre como futuros adultos e não no seu presente. São pensadas a partir do que serão e precisarão para o seu futuro, e não do que já são e precisam no presente. Segundo com Moreira e Lara (2012), a educação infantil, até então desprovida de um caráter educativo, regulamentações e políticas próprias, torna-se pauta de muitas discussões no cenário de reformas educacionais brasileiras.

É necessário salientar que quando se fala em políticas públicas para a infância, assim como para a educação em geral, elas não foram feitas, inicialmente, pensando na criança em si, mas sim no funcionamento da sociedade e na política social. Conforme Monteiro, Castro e Werneck (2018), as políticas sociais voltadas para essa categoria estão relacionadas à lógica do Estado Mínimo, criada em 1990 e inspirada por princípios neoliberais. Com isso, mesmo a legislação vigente considerando a criança como um sujeito de direitos, ativo e participativo na sociedade, a política acaba cerceando essa participação, resistindo ao que está expresso nas leis.

O cenário econômico de crise que o Brasil enfrentava com o fracasso do Plano Cruzado, contribuiu para a efetivação do projeto neoliberal no país, deixando de ser apenas um campo doutrinário para se tornar um programa político (Favoreto; Ens, 2011). Dessa maneira, temos a passagem de um Estado provedor de políticas sociais para um que realçava a redução da máquina administrativa e incentivava a participação da iniciativa privada no mercado.

Em 1980, os processos de desregulamentação e privatização se intensificaram, escancarando cada vez mais as desigualdades sociais. Desse modo, as reformas intensificaram-se a partir de 1990. A abordagem dos organismos internacionais em favor do capital se altera: agora, requer uma ação mais humanizadora e participativa do capitalismo para as nações periféricas. Uma das características dessas ações é a colocação do individualismo como valor moral, avanço dos processos de privatização,

desregulamentação, flexibilização das leis trabalhistas e previdenciárias e liberalização nos países pobres.

No campo educacional, pode-se dizer que a década de 1990 foi muito fecunda em relação à formulação de políticas educacionais visando a garantia de um certo padrão de qualidade. Estas, em sua grande maioria, foram influenciadas por organismos internacionais.

Foi com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 que a Educação Infantil passou a ser considerada como primeira etapa da educação básica, seguida do ensino fundamental e médio. Foi também na Constituição que se encontrou, pela primeira vez, o termo “Educação Infantil”, fazendo referência às creches (0 a 3 anos) e às pré-escolas (0 a 5 anos). Desse modo, seu caráter educacional entrou em destaque, embora essa passagem do assistencialismo para o sistema educacional, ainda nos dias atuais, não supere os preconceitos sociais que envolvem a educação infantil e seus profissionais. Seu caráter pedagógico, muitas vezes, continua sendo deixado de lado em prol do assistencialismo e sua oferta, de acordo com a Constituição, é colocada a cargo dos municípios, explicitando a descentralização do Estado, seguindo as recomendações do Banco Mundial e outros organismos (Moreira; Lara 2012).

Logo após a promulgação da CF, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela lei 8069/90, estabelecendo direitos e garantias para crianças e adolescentes. Esses direitos devem ser reconhecidos junto à família, Estado e sociedade, constituindo a proteção integral que as crianças e adolescentes devem ter em relação à saúde, ao lazer, à educação, ao transporte, à cultura. Essa lei, seguindo a CF, incumbe o município de ofertar a educação infantil, no entanto, deixa claro que sua prioridade é o ensino fundamental, o que acaba deixando a educação infantil em segundo plano (Moreira; Lara, 2012).

A sanção da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 reforçou a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo o Estado o dever de ampliá-la. Também coloca a educação como complemento da ação da família e da sociedade e não como substituição dessas ações. No entanto, existem grandes entraves para essa concretização, considerando que o país é desigual e essa desigualdade reflete também na qualidade de educação infantil que é ofertada em diferentes regiões.

É possível verificar na legislação brasileira a ascensão das concepções em torno da importância da Educação Infantil, no entanto, é preciso pontuar e discutir

sobre o fato de a pauta das discussões internacionais sobre essa etapa de ensino ser a colocação de seu atendimento como prioridade para que se tenha o desenvolvimento sustentável dos países, pois essas questões exerceram forte influência sobre as políticas públicas nacionais.

No cenário internacional, um marco importante foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, que resultou na Declaração de Jomtien, da qual 183 países foram signatários, dentre eles, o Brasil. Um dos principais objetivos era a erradicação do analfabetismo e a universalização do acesso à escola na infância. Ela também reconheceu, em seu artigo 5º, que a aprendizagem começa a partir do nascimento, desse modo, reconhece também a necessidade de cuidados básicos e da educação infantil na primeira infância. (Moreira; Lara, 2012). Por isso a colocação da Educação Infantil como um direito de todas as crianças, sendo dever do Estado assegurar sua oferta com um padrão de qualidade, com a LDB de 1996.

O Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Dakar/Senegal em 2000, do qual Brasil também foi participante, resultou em seis metas, a primeira delas reitera a atenção dada à primeira infância, visando a expansão e a melhoria no cuidado e educação da criança pequena, em especial, das que se encontram em situação de vulnerabilidade e maior desvantagem (UNESCO,2000). Com o relatório da UNESCO conhecido como “Relatório Jacques Delors - Educação: um tesouro a descobrir” (1998) -, também são definidos 4 pilares para a educação do século XXI, são eles:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. [...] *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (Delors, 1998, p. 101-102).

Esse relatório busca a coesão social através da conciliação entre as classes, colocando a educação como forma de unir as classes em busca de um bem comum e da compreensão do outro, fazendo:

[...] da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas. (Delors, 1998, p. 52).

A conciliação entre as classes através da educação é uma importante estratégia do Estado para a formação do consenso em torno da sociabilidade burguesa, humanizando as relações de exploração do capitalismo. É uma forma de fazer da sociedade civil uma esfera autônoma do mercado e do Estado, em que a leitura da realidade é compreendida de forma desvinculada de sua historicidade através da pura generalização. Com isso, uma parte da realidade passa a ser encarada como a realidade em si, desassociada da sua totalidade, para sustentar a ideia de que no capitalismo contemporâneo não há lugar para o antagonismo de classes, buscando sempre o “bem comum” (Neves, 2005).

Embora esse relatório fale sobre a desigualdade e os problemas do mundo em relação à pobreza e à miséria, ele coloca esses problemas atrelados ao avanço científico e uma crise moral:

A crise social do mundo atual conjuga-se com uma crise moral, e vem acompanhada do desenvolvimento da violência e da criminalidade. A ruptura dos laços de vizinhança manifesta-se no aumento dramático dos conflitos interétnicos, que parece ser um dos traços característicos dos finais do século XX (Delors, 1998, p. 53).

Esse relatório naturaliza as relações sociais capitalistas, ressaltando as necessidades dos trabalhadores se adaptarem às exigências de reestruturação produtiva. Nesse sentido, a educação tem um importante papel como articuladora do crescimento econômico e do desenvolvimento social, amenizando as consequências das desigualdades sociais.

De acordo com Rodrigues (2023), quando o relatório defende a assimilação individual de habilidades e competências para a aprendizagem ao longo da vida, o foco era em uma educação sem vínculo crítico com as contradições estruturais da

sociedade capitalista. Com isso, as instituições de ensino passaram a se constituir em torno de uma formação com base no reconhecimento empresarial das aptidões dos indivíduos, tanto em seu processo de escolarização quanto em sua vida profissional:

A certificação das aprendizagens gerou mudanças na organização dos sistemas, na gestão das escolas e no trabalho docente. Para evitar o insucesso escolar, o nivelamento por baixo e a uniformização dos cursos em detrimento da identificação de talentos, houve a indicação da viabilização de distintas sequências educativas, de diferentes trajetórias de ensino e da variação dos percursos escolares (Rodrigues, 2023, p. 9-10).

Para esse autor, essas mudanças foram incentivadas visando a construção de parcerias privatizantes com as famílias e com o meio econômico. Dessa forma, reforçava-se a descentralização financeira e administrativa ao passo em que se centralizava as avaliações em larga escala, aumentando a responsabilização dos gestores e docentes.

Moreira e Lara (2012), ao analisarem os principais organismos internacionais com os quais o Ministério da Educação (MEC) mantém relações, destacaram a UNESCO, Banco Mundial, BID E CEPAL. São essas agências que marcaram forte presença na formulação de políticas educacionais no Brasil a partir de 1990, muitas vezes, elas foram preponderantes para a determinação de políticas educacionais integrais, ganhando hegemonia juntamente ao aparelho do Estado:

O foco dessa compreensão está em perceber que as políticas recomendadas pelos organismos internacionais aos países do Terceiro Mundo - no caso, o Brasil - estão coligadas entre si e inseridas em uma teia de relações com o contexto mundializado do capital. Os países-membros direcionam os rumos da Educação Infantil com políticas e ações demandadas mundialmente. Uma das causas desse direcionamento está na subordinação dos países periféricos às condições dos acordos dos empréstimos e ao redirecionamento apropriado de suas políticas macroeconômicas de acordo com os interesses comerciais dos países credores (CHOSSUDOVSKY, 1999). O capital internacional se alimenta do retorno político-econômico que essas regulações internacionais lhe proporcionam. (Moreira; Lara, 2012, p. 92)

As reformas educacionais implantadas a partir de então, possuem um forte viés neoliberal. Para os países centrais, é interessante que o Brasil continue em uma situação de dependência devido sua dívida externa, pois, dessa forma, a economia nacional e o Estado seriam reestruturados em benefício dos credores, através da “[...]”

contínua pilhagem dos recursos naturais e do meio ambiente, da consolidação da economia de exportação baseada na mão de obra barata e da aquisição das empresas estatais mais lucrativas pelo capital estrangeiro.” (Moreira; Lara, 2012, p. 92). Como dito anteriormente, esse processo resultou nas privatizações, tão recorrentes nos últimos anos. Desse modo, pode-se entender que um dos resultados dessas reformas em curso, foi a pobreza.

Um importante organismo internacional com o qual o Ministério da Educação (MEC) mantém estreita relação e parceria é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, também conhecida como UNESCO. Ela foi criada ao final da Segunda Guerra Mundial, em Londres, e atualmente é sediada em Paris. Seu principal objetivo é o aprimoramento da educação mundial através de acompanhamento técnico, “[...] do estabelecimento de parâmetros e normas e de projetos e redes de comunicação. A agência se define como um catalisador da proposta e disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados” (Moreira; Lara, 2012, p. 94).

Essa agência teve forte influência na formulação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela lei nº 10.172 de 2001, que definiu metas para a educação infantil tendo como fundamento as recomendações mundiais. Esse PNE foi resultado, segundo Dourado (2010), da hegemonia do Congresso Nacional, acompanhando a lógica das reformas em curso pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Vale ressaltar que, seguindo as orientações dos organismos internacionais, o governo FHC, através do Ministério da Educação, adotou muitas políticas focalistas, com ênfase no ensino fundamental, visando a construção de um sistema de avaliação da educação.

Esse PNE, embora contasse com metas de grande alcance, constituiu-se apenas como um plano formal, pois não apresentava mecanismos concretos de financiamento, considerando que se teve nove vetos presidenciais em metas que tratavam sobre financiamento e gestão (Dourado, 2010). Conforme Dourado (2010, p. 685), “o PNE aprovado não se constituiu como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira”.

O plano possuía um capítulo específico para a Educação Infantil e, ao falar dessa etapa de ensino, deixa claro um discurso focalista, voltando a Educação Infantil pública para o atendimento das classes mais pobres, dando ênfase a uma educação

escolar compensatória. Possuía um total de 26 metas para essa etapa, que versavam sobre a infraestrutura das instituições de ensino, formação dos professores dessa área, parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, garantia de alimentação para as crianças atendidas. (Brasil, 2001)

Para a Unesco, a educação da criança pequena, de zero a seis anos, é um direito constitucional, bem como um compromisso que foi assumido pelo Brasil no Marco da Ação Dakar. As ações da Unesco no Brasil têm como finalidade concretizar as metas definidas no PNE, além de incentivar estados e municípios a elaborarem planos locais de educação, incluindo, neles, a educação infantil. Segundo Moreira e Lara (2012), esse organismo vê a educação como a responsável pela mudança e transformação da sociedade, sendo ela também a chave para se garantir um desenvolvimento sustentável e assegurar a paz e a estabilidade entre os países.

Quanto à educação infantil, esse organismo foca na pobreza, prevalecendo o discurso na equidade, visto que prioriza as crianças em situação de vulnerabilidade, contribuindo, assim, com o caráter assistencialista. Outro ponto recorrente em suas recomendações é o compromisso com a qualidade e desenvolvimento econômico.

O novo Plano Nacional de Educação, promulgado pela lei nº 13.005 de 2014, com vigência até 2024, durante o governo Dilma Rousseff, foi resultado de um processo de debate com as conferências municipais, estaduais e a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Nesse plano também é possível perceber as influências dessa agência ao frisar em suas estratégias o acompanhamento da permanência na educação infantil, ensino fundamental e médio dos estudantes beneficiários de programas de transferência de renda (Brasil, 2014) focando, especialmente, no atendimento à pobreza. O novo plano também reitera a ampliação de avaliações em larga escala, incluindo uma avaliação para a educação infantil.

Saviani (2014, s/p) afirma que o novo PNE, que fundamentou legalmente a construção da BNCC, recebeu influências do empresariado desde sua concepção, “via UNDIME [União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação] e CONSED [Conselho Nacional de Secretários da Educação], nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho de Estado, como o ilustram as ações do Movimento ‘Todos pela Educação’”.

Em comparação ao antigo PNE, é possível dizer que o atual avança em sua meta nº 1, quando propõe a universalização da pré-escola (no antigo, a proposta era o atendimento de 60% da população de 4 a 5 anos até o início de 2011). Já no âmbito

da oferta de atendimentos para crianças de 0 a 3 anos, o atual PNE não avança em relação ao antigo, visto que ambos propõem atender 50% das crianças dessa faixa etária. Isso revela que, embora se passou mais de uma década da promulgação do primeiro PNE para o segundo, o problema quanto ao atendimento da Educação Infantil, no nível das creches, persiste. Em relação à infraestrutura na Educação Infantil, o atual PNE não propõe nenhuma meta ou estratégia sobre esse assunto, diferentemente do antigo que possuía uma meta específica sobre isso. (Brandão *et al.*,2016).

As recomendações da Unesco também influenciaram diretamente a construção das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999). Essas diretrizes definiram princípios que deviam ser seguidos, obrigatoriamente, para a elaboração de propostas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil. Nelas estavam presentes, inclusive, a conceituação dos pilares estabelecidos pelo Relatório Jacques Delors, além do apelo à responsabilidade social de cada indivíduo. Esses pilares estão assentados no individualismo e utilitarismo, considerados como investimento em capital humano no mercado de trabalho. Isso torna evidente a influência do mercado na preparação de seu futuro trabalhador, que deve ser individual e coletivo, sendo ativo e criativo na resolução de problemas que surgirem, condizente com os interesses do capital.

Já as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, revisa as diretrizes antigas, pautando-se na ideia de que a criança possui um papel social e constrói sua cidadania no ambiente escolar. Define princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil, incentivando a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum (BRASIL, 2009).

O Banco Mundial (BIRD) é outro organismo que sempre esteve presente financiando e orientando a construção de programas e projetos educacionais. Em sua política, o mesmo apresenta sua intervenção como sendo consensual, a partir do consentimento e anuência dos países. Entretanto, os países periféricos acabam sendo pressionados a implantar propostas educativas delineadas por esse organismo, à medida em que o mesmo impõe uma adesão a um conjunto de reformas nas políticas sociais, educacionais e econômicas como condicionalidade para a concessão de empréstimos. Dessa forma, o BIRD consegue influenciar no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Pode-se dizer que o

BIRD possui certa hegemonia na condução de políticas públicas educacionais de países periféricos, ocasionando, de acordo com Moreira e Lara (2012), uma recolonização dos mesmos:

O BM [Banco Mundial] avaliava que o período de desenvolvimento tecnológico autônomo dos países periféricos chegara ao fim, não haveria mais desenvolvimento autônomo, e isto requeria desenvolvimento do mercado interno. Os produtos com maior agregação de conhecimento seriam controlados pelos países do Primeiro Mundo. No tocante ao setor educacional dos países periféricos, a ideia era que não teria mais sentido desenvolver conhecimentos para os quais as disciplinas de formação geral são importantes. Percebe-se esse enfoque nas orientações políticas do BM e de outros organismos internacionais que fornecem cooperação técnica aos países periféricos quando aqueles organizam acentuam a importância apenas da Educação Básica, do conhecimento necessário a 'todos' (Moreira; Lara, 2012, p. 106).

O Banco Mundial, como preconizado pelo seu relatório sobre o desenvolvimento Mundial de 1996, orienta os países periféricos a reformarem sua educação, pois esta teria a capacidade de garantir o desenvolvimento econômico. Desse modo, propõe uma educação que possibilite que as pessoas se adaptem às exigências do mercado, considerando a realidade de um mercado segmentado (Alvarenga, 2008; Moreira; Lara, 2012; Neves, 2005). Considerando que o setor moderno do mercado de trabalho está diminuindo em virtude do aumento do setor tradicional (sem leis trabalhistas, informal), a educação deve privilegiar o tradicional.

Esse Banco investe na primeira infância como forma de se evitar futuros problemas, isto é, "investir na educação das crianças pequenas significa que no futuro elas estarão empregadas e com isso reduzirão os custos com saúde e educação." (Alvarenga, 2008, p. 3). Suas políticas educacionais são formuladas por economistas - e não educadores - o que resulta em propostas delineadas a partir de uma noção compensatória de conter os gastos, justificadas pela necessidade de expandir a educação infantil às camadas mais pobres da sociedade.

Suas propostas são as mesmas para todos os países e, geralmente, baseadas em experiências desenvolvidas em países desenvolvidos, o que gera uma homogeneização que exclui as especificidades e necessidades de cada localidade. Essas propostas chegam às escolas como decisões que são impostas aos

professores, estes, por sua vez, acabam tornando-se meros executores do que lhe é passado.

Para Neves (2005), o BIRD juntamente com outras agências internacionais, reforça a ideia de uma cidadania ativa, ordenando ações entre países e indivíduos para ações de interdependência e colaboração. Dessa forma, esses organismos inculcam no imaginário social uma imagem de sociedade harmoniosa, na qual os cidadãos e instituições sociais participam ativamente de seus destinos e seu sucesso e progresso no mercado de trabalho através de suas habilidades e competências. Estas, sendo responsabilidade de cada um, individualmente, adquiri-las.

Nessa lógica, interessa apenas a educação básica que proporciona os conhecimentos básicos. De acordo com Moreira e Lara (2012), esse organismo empresta dinheiro para educação, e esse empréstimo só contribui para o aumento da dívida externa, reforçando a dependência econômica que os países periféricos possuem em relação aos centrais.

O Banco Mundial coloca em pauta, reiteradas vezes, a necessidade de desenvolvimento e redução da pobreza. Neves (2005) salienta que o que o Banco entende por pobreza, na verdade é a visão da incapacidade humana de alcançar padrões básicos de nutrição, educação, saúde e meio ambiente. Entende-se, portanto, que a pobreza é vista como responsabilidade e resultado das ações (ou falta delas) das próprias pessoas e não como consequência da própria lógica do capitalismo mundial.

Neves (2005, p. 77) ainda reitera:

A incorporação dos pobres à "comunidade do desenvolvimento" se daria a partir de programas de incentivo e promoção de oportunidades (programas focalizados para os mais carentes), facilitação do empoderamento (estimulando a estabilidade de regimes democráticos participativos) e aumento da segurança (de manutenção da propriedade, não necessariamente do emprego).

Para o Banco Mundial, a década de 1990 torna necessária uma nova postura do Estado para adaptar-se ao mundo em transformação. Desse modo, os organismos internacionais organizam novas estratégias em benefício do capital, tanto na condução da política econômica quanto na conformação da sociedade, que deve moldar-se às exigências do mercado cada vez mais competitivo e individualista.

A focalização na pobreza, a urgência em se atender as crianças em situações de maior vulnerabilidade, orientações preconizadas por esse organismo, acaba fazendo com que se tenha, muitas vezes, uma educação de qualidade duvidosa e de grande instabilidade. A grande preocupação com a pré-escola passa a ser sua eventual e futura produtividade, fazendo com que a criança se torne um adulto produtivo, sendo o “capital humano” do futuro. Marquez (2014) ao falar das orientações do Banco Mundial para a educação da primeira infância, salienta que em um documento de publicação de suas investigações científicas, intitulado *Desenvolvimento inicial da criança: manual para usuários do website*, de 1998, na tentativa de manter essa etapa de educação a baixo custo, aponta que as pessoas que provêm atenção às crianças pequenas podem ser funcionários de creches, mães ou mulheres da comunidade, com treinamento ou sem.

Essas orientações dão origem a programas informais, como por exemplo, o *programa mãe-crecheiras*, que é o atendimento realizado por mães em seus próprios lares. O jornal *Correio do Estado*¹ noticiou, em 2020, a aprovação desse projeto pela Câmara Municipal de Campo Grande-MS como um instrumento para reduzir o déficit de vagas em Centros de Educação Infantil. Dessa forma, ao invés de se investir na construção de espaços e educativos e profissionais capacitados que atendam às crianças, opta-se por pagar uma quantia e “capacitar” aligeiramente (com carga horária mínima de 20 horas) mulheres para receber crianças de até 3 anos de idades em suas próprias residências.

Quatorze dias após a aprovação do referido projeto de lei, a Defensoria Municipal da cidade divulgou uma nota contra a implantação desse programa, reiterando o dever do Estado em assegurar o atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas, disposta na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso IV (ORUÊ, 2020).

Alvarenga (2008) afirma que essas políticas compensatórias de baixo-custo são justificadas pela necessidade de expandir, em caráter de urgência, o atendimento às camadas mais pobres da população. Essa prerrogativa da necessidade e urgência de atendimento, acaba fazendo, na maioria das vezes, com que seja ofertada uma Educação Infantil sem qualidade.

¹ CAMPOS JÚNIOR, Ricardo. A Lei das Mães Crecheiras é a melhor opção para driblar a falta de vagas nos Ceifs? *Correio do Estado*, 2020. Disponível em: < <https://correiodoestado.com.br/cidades/a-lei-das-maes-crecheiras-e-a-educacao-publica-da-capital/380880/>> Acesso em 25 mai. 2023.

Outra agência internacional que se destaca na formulação de políticas públicas é o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Este é uma instituição financeira regional que foi criada em 1959, sendo sediada em Washington. Tem como foco colaborar com o progresso social e econômico do Caribe e da América Latina, através:

[...] da canalização de seu capital próprio, de recursos obtidos no mercado financeiro e de outros fundos, aos países prestatários; completar os investimentos privados; e prover assistência técnica para a preparação, financiamento e execução de projetos e programas de desenvolvimento (Moreira e Lara, 2012, p. 110).

Cada país é representado na Assembleia de Governadores, representado, usualmente, pelos seus ministros da economia ou das finanças. O Brasil tem 11% do capital ordinário e poder de voto no BID:

Atualmente o banco tem como prioridade os projetos para a redução da pobreza e a promoção da equidade social, modernização do Estado, integração regional e meio ambiente. Além dos recursos do capital ordinário, o BID possui também o Fundo de Operações Especiais (FOE), que oferece empréstimos concessionais aos países de menor desenvolvimento relativo (Moreira; Lara, 2012, p. 111).

Para a redução da pobreza, esse banco preconiza o investimento na infância. Para essa agência, é esse investimento que diminuirá a pobreza nos países periféricos. Para a infância, prevalece a concepção de cuidado, acreditando que o desenvolvimento intelectual é decorrente do cuidado e assistência obtidos na primeira infância. Em um documento do BID, denominado de *Romper el ciclo de la pobreza: Investir en la infancia* (1999), são elencados cinco aspectos que precisam ser transformados em ações políticas nos países, são eles: “1)- redução da taxa de mortalidade infantil; 2)- saúde materno-infantil como prevenção; 3)- vínculos sociais; 4)- caráter político; e 5)- participação de programas.” (Moreira; Lara, 2012, p. 112).

Esses aspectos estão diretamente relacionados com o desenvolvimento econômico dos países, vendo a infância como um espaço-tempo estratégico para se formar indivíduos saudáveis e economicamente produtivos. Assim, investir na infância significa investir no desenvolvimento econômico do país, focar no cuidado e

assistência como forma de eliminar a pobreza, possibilitando uma vida adulta melhor e mais produtiva:

No caso do Brasil, o cuidar na Educação Infantil vai além da concepção de educar. Refere-se a um cuidado com interesses voltados ao desenvolvimento econômico da Nação, ao alívio da pobreza, às políticas de focalização propostas no contexto do neoliberalismo e do capital mundial. Os conceitos de educar e cuidar da infância dos países periféricos no contexto atual, na visão dessas agências internacionais, representam uma fragmentação da compreensão real da totalidade. O que elas propõem é uma educação de atendimento de caráter compensatório, com o intuito de promover uma mudança social ou uma mera manutenção social, apresentando sugestões para a solução dos problemas educacionais e sociais. (Moreira; Lara, 2012, p. 118)

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) é mais um organismo internacional influente nas políticas públicas educacionais brasileiras. Foi criada em 1948 e tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento econômico da América Latina, “coordenar as ações encaminhadas para a sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países latinos com as demais nações do mundo” (Moreira; Lara, 2012, p. 119). A partir de 1990, essa agência impulsionou o processo de reformas em seus países membros e associados, com a ideia de transformação produtiva com equidade.

De modo geral, a preocupação com a harmonia e a coesão social sempre se fazem presentes para esses organismos, pois qualquer forma de luta de classes torna-se prejudicial para o bom andamento do capitalismo. Daí a necessidade de formar um novo tipo de homem, condizente com o novo tempo de reorganização do capital, que pense e aja conforme os interesses da classe dominante, em busca da hegemonia burguesa. A tentativa dessas agências é humanizar as relações de exploração capitalistas, buscando conciliar as classes sociais. A esse respeito, Neves (2005, p. 38) complementa:

O apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade, ponto focal da ideologia burguesa no atual processo de ocidentalização, constitui-se em importante estratégia de minimização dos efeitos da superexploração a que está submetida boa parcela da classe trabalhadora mundial em consequência dos efeitos do desemprego estrutural e dos processos de precarização das relações de trabalho. Contraditoriamente, constitui-se também em importante mecanismo mobilizador em uma sociedade em que a caridade representa, desde as origens, um valor fundamental.

É nesse cenário que a educação infantil é inserida. Esse apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, ao mesmo tempo que se reforça o individualismo, foi possível observar nas reformas empreendidas a partir de 1990, já citadas anteriormente.

Na primeira infância, as orientações dessas agências internacionais é o investimento nas crianças pobres, focalizadas através da equidade, visando um futuro de desenvolvimento e bem-estar social. Para Moreira e Lara (2012), essa etapa representa, nesse contexto de mundialização do capital, um vantajoso setor educacional para estratégias políticas, no entanto, não se veem as crianças como sujeitos e autoras dessa realidade histórica, uma vez que o foco dessas políticas é voltado para a pobreza. Essa focalização na pobreza é justificada pela intencionalidade de:

[...] inserir os desempregados nos setores informais da economia por meio de incentivos de mercado, da criação de instituições sociais e políticas, da infraestrutura e tecnologia necessárias e de investimento do Estado no papel de promotor dos serviços sociais básicos para os pobres - como saúde, planejamento familiar, nutrição e educação primária - com o objetivo de promover a equidade social (Moreira; Lara, 2012, p. 72).

Diante do exposto, foi possível notar que as políticas públicas educacionais para a educação infantil, assim como para a educação em geral, influenciadas diretamente por organismos internacionais, estão voltadas para atender a necessidade do mercado capitalista na formação de um “novo homem”, individual e coletivo, que tenha a autonomia necessária para se adaptar as constantes incertezas e mudanças do mercado de trabalho atual. (Neves, 2005).

A infância é vista, por esses organismos internacionais, como uma fase estratégica para se investir na formação do futuro trabalhador, produtivo e saudável, dentro do consenso da sociabilidade hegemônica. Contudo, cabe salientar que a escola, assim como outras instituições sociais, tem, intrinsecamente, a possibilidade de responder contrariamente a determinadas orientações, possibilitando um espaço para o estabelecimento de uma contra-hegemonia, tornando-se permeável a outros ideais e projetos pedagógicos que difundir uma outra visão de mundo, mais emancipada e justa.

3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CURRÍCULO EM DISCUSSÃO

Após apresentar o contexto no qual a Educação Infantil vem sendo forjada no Brasil, ressaltamos o nosso primeiro objetivo específico que se trata de compreender o contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular, destacando seus aspectos políticos, econômicos e ideológicos para a Educação Infantil.

Para atender a tal objetivo, essa seção está dividida em três partes. Na primeira apresentaremos todo o percurso de elaboração da BNCC, evidenciando a participação do empresariado em sua construção. Já na segunda, analisaremos o que esse documento propõe para a Educação Infantil, apontando seus aspectos políticos e ideológicos voltados para os interesses do capital mundial. Por fim, na terceira, faremos uma breve análise da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que definem as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores, tendo como referência a BNCC.

3.1 Percurso de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular

O debate em torno da necessidade de uma base nacional comum curricular não é recente no Brasil. Ele remonta à Constituição Federal de 1988, passando pela sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) até chegar a 2ª Conferência Nacional pela Educação, organizada pelo Fórum Nacional de Educação em 2014, que foi propulsora para o movimento pela criação de uma base curricular comum.

A Constituição brasileira, em seu artigo 210, prevê a criação de uma base para fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de forma que todos os cidadãos estejam assegurados de uma formação básica comum. A LDB determina, em seu artigo 26, que os currículos do ensino fundamental e médio devem seguir uma base nacional comum, que será complementada - pelas escolas e sistemas de ensino - com uma parte diversificada, de acordo com características regionais de cada localidade, cultura, clientela e economia.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, realizada pelo Fórum Nacional de Educação, em seu documento final, sinalizou para a demanda de uma base curricular comum visando um plano nacional de educação como política de Estado. Sua segunda conferência, realizada em 2014, retoma esse ponto, tornando-se um importante referencial para o processo de mobilização pela base.

Cabe salientar que a discussão sobre a necessidade de uma base curricular comum ganha sentidos diferentes daqueles ocorridos na década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal, em que o interesse era garantir uma maior igualdade no acesso ao saber a partir do estabelecimento de conteúdos essenciais. Para Ferreira e Santos (2020), agora, esse discurso sob o domínio do empresariado passa a ser sobre desenvolver a educação de acordo com a lógica da produtividade, ensinando conhecimentos relevantes para o mercado, e é nesse cenário que as discussões para a construção do que hoje conhecemos como BNCC foi desenvolvida.

Em 2013 um acontecimento importante nessa trajetória acontece: é criado o Movimento pela Base Nacional Comum (MPB) durante o Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais”, que se realizou em São Paulo, na Fundação Victor Civita, organizado pela Universidade americana de Yale e pela Fundação Lemann. Conforme informações disponibilizadas no site oficial do movimento, o mesmo se autodenomina como uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que apoiam a construção da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio. No fim de 2022, o MPB alcançou o marco e se tornou o Instituto Movimento pela Base (Movimento pela base, 2022).

Esse grupo se autodeclara “sem fins lucrativos” e de iniciativa da sociedade civil. Tem como missão “garantir que todas as crianças e jovens brasileiros realizem seus direitos de aprendizagem, determinados pela BNCC, para que alcancem pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania”, promovendo, assim, uma educação integral e de qualidade para todos (Movimento pela base, 2022, s/p).

O MPB é composto pelos seguintes sujeitos listados a seguir, que são mencionados em seu site a partir da seguinte organização:

QUADRO 2- Pessoas físicas que compõem o MPB

PESSOAS FÍSICAS:

Alexandre Schneider (Ex-Secretário Municipal de Educação de SP, colunista da Folha de São Paulo, pesquisador do Centro de Estudo em Política e Economia do Setor Público/FGV).

Ana Inoue (Superintendente do Itaú Educação e Trabalho).

Angela Dannemann (Superintendente da Fundação Itaú Social. Associada da Associação Brasileira de Avaliação Educacional e fundadora da Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação).

Anna Helena Altenfelder (Superintendente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária);

Anna Penido (Diretora do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação).

Bárbara Born (é parte da equipe de desenvolvimento de conteúdo do Programa de Especialização Docente - PED Brasil do Centro Lemann de Stanford).

Cláudia Costin (Integra o Conselho Administrativo e Consultivo de diversas entidades tais como Telefônica Vivo, Fundação Telefônica, Instituto Unibanco, Escola Mais, FTD Educação e Colégios Maristas, Vereda Educação, Instituto Ayrton Senna, Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida da Unesco, Qatar Foundation, Fundación Bunge y Born, entre outras).

Daniel Santos (Professor de Economia da Universidade de São Paulo e pesquisador no Conselho Científico do eduLab21 no Instituto Ayrton Senna).

David Saad (Trabalha como diretor-presidente do Instituto Natura desde 2015. Foi diretor-executivo da Fundação Victor Civita, do Grupo Abril).

Denis Mizne (Fundador e presidente do conselho do Instituto Sou da Paz. É membro do conselho da Fundação Roberto Marinho).

Ernesto Faria (Diretor-fundador do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional - lede).

Felipe Michel Braga (Servidor público, Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental, no Estado de Minas Gerais. É Presidente do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, assessor na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto).

João Alegria (Secretário Geral da Fundação Roberto Marinho).

Kátia Smole (Diretora do Mathema, ex-Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação, ex-Membro do Conselho Nacional de Educação).

Lucia Dellagnelo (Consultora do Banco Mundial e de fundações nacionais e internacionais no campo da educação e do desenvolvimento humano).

Maria Helena Castro (Professora aposentada da UNICAMP. No governo federal, foi Secretária Executiva do Ministério de Educação, Presidente do INEP, Secretária Nacional de Ensino Superior, membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação).

Maria Slemenson (gestora de projetos educacionais no Instituto Natura, Projetos Trilhas e Escola Digital).

Priscilla Albuquerque Tavares (Professora da Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas).

Ricardo Henriques (Superintendente-Executivo no Instituto Unibanco).

Rodrigo Mendes (CEO e fundador do [Instituto Rodrigo Mendes](#)).

Tereza Perez (diretora-presidente da Comunidade Educativa CEDAC).



FONTE: Elaborado pela autora

Como é possível observar nos quadros acima, o time de pessoas físicas é composto majoritariamente por representantes do setor privado, sendo poucos deles professores e a maioria são instituições e pessoas ligadas ao Banco Mundial, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Getúlio Vargas, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, dentre outros.

Essas instituições e fundações se declaram sem fins lucrativos e que preconizam uma educação pública de qualidade, porém o objetivo central está em transmitir a ideologia empresarial nas escolas – visto que estas constituem-se em espaços de socialização de crianças e jovens que serão os futuros trabalhadores – tornando essas instituições de ensino como um local de construção da hegemonia burguesa (Martins; Krawczyk, 2018). Assim, essas instituições e fundações influenciaram eventos sobre Base Nacional Comum Curricular com secretarias estaduais e municipais de educação (CONSED e UNDIME). Isso contribui para que essas parcerias, de acordo com Costola e Borgui (2018, p. 1317-1318), se configurem como porta de acesso para essas instituições “adentrarem aos órgãos públicos de

decisão inserindo seu projeto hegemônico de sociedade e educação, através da interferência direta na definição de políticas educacionais”.

Em 2014, houve a aprovação do segundo Plano Nacional de Educação, promulgado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, estabelecendo 20 metas para a melhoria na qualidade da educação nacional e em 4 delas sinalizando a necessidade de uma base nacional comum curricular. Nas estratégias 2.1², 2.2³, 3.2⁴, 3.3⁵ e 7.1⁶, em que se fala sobre o ensino fundamental e médio, o plano estabelece que a base deve ser elaborada a partir de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando a diversidade regional, estadual e local.

Já em 2015, acontece o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da base, reunindo assessores e especialistas envolvidos em sua elaboração. A comissão desses especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi definida pela Portaria n.592, de 17 de junho de 2015. Ela foi composta por 116 membros, incluindo professores de 34 universidades e das redes estaduais de todo o país (Triches; Aranda, 2018).

Nessa comissão participaram “profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME” (BRASIL, 2015), todos com uma ativa participação no Movimento pela Base.

² “O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental” (Brasil, 2014).

³ “Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (Brasil, 2014).

⁴ “O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum” (Brasil, 2014).

⁵ Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio” (Brasil, 2014).

⁶ “Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

O contexto de criação da Base Nacional Comum Curricular foi marcado por tensões não somente no âmbito do MEC, mas também nas esferas econômica, política e social. Seu período de elaboração enfrentou a crise do governo da época, Partido dos Trabalhadores (PT), consumada pela queda da então presidente Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016 (Triches; Aranda, 2018).

De acordo com Triches e Aranda (2018), foi nessa época de instabilidade que o empresariado encontrou um ambiente favorável para se consolidar como o principal movimento em defesa da BNCC. Barbosa, Silveira e Soares (2019) destacam que, ao longo dos anos de discussão pública sobre a BNCC, houve uma grande rejeição dessa proposta por parte de professores, pesquisadores e entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), o Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de política e Administração da Educação (ANPAE), o Fórum Goiano de Educação Infantil (FGOEI), dentre outras. Outro ponto muito criticado por essas entidades é o curto prazo de Consulta Pública da BNCC, prejudicando um aprofundamento no debate sobre esse documento.

Após a queda do governo Dilma Rousseff, ocorreram muitas tentativas de impor medidas privatistas à educação e de controlar a ação pedagógica. Barbosa, Silveira e Soares (2019) apontam uma proposta enviada ao Congresso, em 2016, de que a BNCC deveria ser aprovada pelo Congresso Nacional e não pelo Conselho Nacional de Educação. Essa proposta foi arquivada, entretanto, a Base foi definida por um CNE que havia sido recomposto, pois os membros anteriores faziam oposição às posições do novo governo (do presidente Michel Temer):

[...] Em substituição a estes, foram incorporados cinco novos membros alinhados com o Governo Temer, articulando-se interesses e propósitos do Movimento pela Base e o Todos pela Educação. Esses grupos assumiram a condução da educação nacional, retomando e atualizando, segundo Freitas (2018), a agenda do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a qual considera as exigências do movimento mundial pela reforma empresarial da educação, sempre incentivado pelas elaborações do Banco Mundial e outros organismos e agências internacionais (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 80).

No dia 16 de maio de 2015, durante o governo de Dilma Rousseff, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada e, entre os dias 02 e 15 de dezembro do mesmo ano, houve uma mobilização para a discussão da versão preliminar do documento.

A consulta pública ao documento da BNCC contou com 12 milhões de contribuições, segundo informações disponibilizadas no Portal da BNCC. Para Triches e Aranda (2018), esse discurso de participação popular passou a ser usado como uma evidência de protagonismo, sobretudo dos professores, na elaboração da base. Porém, o que se notou foi que essas contribuições se tornaram apenas uma forma de legitimar os discursos oficiais sobre a participação da população na construção do documento do que uma participação de fato da sociedade, em que suas opiniões fossem realmente levadas em consideração.

A segunda versão da BNCC foi disponibilizada no dia 03 de maio de 2016 e do dia 23 de junho a 10 de agosto de 2016 ocorreram 27 Seminários Estaduais, promovidos pela CONSED e UNDIME, com professores, gestores e especialistas para discutir sobre o documento.

Em relatório dos seminários, a CONSED e a UNDIME se posicionaram a favor de mudanças no texto, apontaram que a estrutura da BNCC não está clara e solicitaram que na terceira versão o documento confira maior unidade, pois parecia estar fragmentado. Pediram para incluir na redação um apontamento sobre a identidade e a importância de cada etapa da educação básica. Sobre a segunda versão da BNCC, o Distrito Federal pontuou que:

O texto é genérico, sem coesão, repetitivo, redundante, prolixo e pouco orientador. Muitos conteúdos importantes não aparecem. [...]A organização pelas etapas prejudica o entendimento do conteúdo e dificulta a inter e a intratextualidade. Não há transição entre os textos da Educação Infantil e dos anos iniciais. (Seminários Estaduais da BNCC, p. 3).

Especificamente em relação à Educação Infantil, o relatório aponta grande preocupação por parte dos estados em relação à escolarização dessa etapa. O estado de Minas Gerais pediu que não se antecipassem especificidades do ensino fundamental, e o estado do Espírito Santo ressaltou que a análise dos objetivos revela uma abordagem cognitivista dessa etapa. O estado de Santa Catarina observa que a disposição desses objetivos pode criar a possibilidade de se tornarem “instrumentos de avaliação classificatória negando o desenvolvimento e aprendizagem da criança” e o estado de Mato Grosso do Sul ressaltou que essa organização objetiva “implementação de políticas de avaliação em larga escala na educação infantil,

contrariando a legislação e os pressupostos teóricos da área” (Seminários Estaduais da BNCC, p.17).

Os estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão e Rio de Janeiro se posicionaram contra à subdivisão da Educação Infantil em faixas etárias, afirmando que isso provoca uma fragmentação da infância, desconsiderando sua integralidade. O estado do Rio de Janeiro pontuou ainda que isso é uma forma de “objetivar o que é subjetivo, simplificar o que é complexo”. O estado de Goiás acredita que essa divisão “favorece o retorno do atendimento das crianças menores de 3 anos pela esfera assistencial, o que não é desejável” (Seminários Estaduais da BNCC, p. 18).

Com o impeachment da presidente Dilma Rousseff e a posse do então vice-presidente Michel Temer, a dimensão conservadora da BNCC ganha destaque. Contrariando o movimento de discussão, o Ministério da Educação elaborou uma terceira versão da BNCC e encaminhou ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2017:

De fato, o ministro Mendonça Filho [ministro da educação] alterou o processo de construção da terceira versão da BNCC, cuja metodologia de elaboração da primeira e da segunda versões era de responsabilidade de um grupo de especialistas, vinculados às universidades, conforme mostram os documentos exarados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Ele restringiu a participação desses especialistas ao instituir o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio (Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016) para acompanhar o processo de discussão da segunda versão da BNCC, encaminhar sua proposta final ao CNE, bem como propor subsídios para a reforma do ensino médio. O comitê era coordenado pela secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupou esse mesmo cargo na gestão do ministro Paulo Renato, no governo FHC, quando os PCNs foram implementados (Aguiar, 2019, p. 7).

No mesmo ano, o CNE promoveu cinco audiências públicas regionais para colher sugestões sobre o documento, mas de caráter apenas consultivo, sem garantir que as sugestões fossem contempladas. Essas audiências tiveram um número expressivo de colaborações, no entanto, o CNE não deu retorno sobre as proposições (Barbosa; Silveira e Soares, 2019). Esse movimento acabou resultando na retirada do Ensino Médio da BNCC para que, posteriormente, essa etapa fosse incluída no documento – o que ocorreu apenas no ano de 2018, pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. No dia 20 de novembro de 2017, a BNCC da Educação Infantil e

Ensino Fundamental foi homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho e em 22 de dezembro do mesmo ano, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22/12/2017 que institui e orienta a implantação da base.

Assim que a terceira versão foi entregue ao CNE, o MPB já iniciou seu trabalho para a implementação do documento na prática. Ainda em 2017 lançou o guia “Primeiros passos para a implementação da Base Nacional Comum Curricular”. Esse guia comunica à comunidade que não é necessário esperar a homologação da BNCC para começar o trabalho. Este, já poderia ser iniciado pelas escolas com a comunicação e adaptação dos projetos pedagógicos e currículo (Movimento pela base, 2017, s/p).

Diante de todos os percalços para a elaboração do documento, cabe, agora, apresentar o que a Base propõe para a educação básica brasileira. A versão final homologada da BNCC apresenta-se como um documento “completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante dessa época, preparando-o para o futuro”. Ela se coloca como um instrumento fundamental para se atingir a meta de uma educação brasileira de qualidade e “expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas”. Trata-se de um documento de caráter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.7).

Nesse sentido, introduz o conceito de competências, estabelecendo dez competências gerais que constituem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. A Base define como competência “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Giaretta (2021) aponta a BNCC como um marco legal e normativo que confere aos projetos educativos à sociabilidade neoliberal. Ainda segundo esse autor, a BNCC indica:

[...] a aproximação da educação ao ideário de uma prática educacional funcional ao reordenamento produtivo, pressupondo o deslocamento da centralidade conferida ao conteúdo cultura sistematizada para comportamentos e atitudes previamente definidas competências e

habilidades pré-definidas-, não é algo novo e nem uma exclusividade da BNCC, embora, com a política curricular da BNCC, a matriz de competência e habilidade receba o status de marco paradigmático capaz de induzir uma transformação epistemológica na educação brasileira (Giaretta, 2021, p. 12).

Esse autor considera que a base nacional comum, assentada sobre objetivos de aprendizagem, acaba reduzindo o direito do estudante à uma formação ampla e contextualizada, uma vez que o limita a aprender o básico, as “aprendizagens essenciais”. Evidencia ainda que o que é considerado básico tem como referência a matriz avaliativa e não o currículo prescrito no projeto político pedagógico da comunidade escolar.

De acordo com o que está contido no texto da BNCC, esse documento incide diretamente, também, na “formação inicial e continuada de educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2018, p. 5).

Em seguida, a BNCC salienta as inúmeras desigualdades educacionais existentes no país entre grupos de alunos definidos por sexo, raça e condições socioeconômicas de pertença. Reforça o dever de as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação levarem em conta a superação dessas desigualdades. Para tanto, defende que o planejamento deve ter como foco a equidade, reconhecendo as diferentes necessidades dos estudantes (Brasil, 2018).

A Base deixa claro que ela é a referência nacional para a formulação do currículo e não o currículo em si, este deve ser elaborado pelos sistemas e instituições de ensino, contemplando uma parte diversificada que englobe as especificidades locais e regionais de cada localidade.

No entanto, como bem apontam Gonçalves, Machado e Correia (2020), a afirmativa de que a BNCC não é o currículo é uma forma de dar uma falsa impressão em relação à autonomia das escolas, uma vez que, de um lado se confere liberdade para as secretarias e instituições de ensino para elaborarem seus currículos, de outro são estabelecidos conhecimentos, habilidades e competências que devem ser adquiridos pelos estudantes da educação básica, fazendo com que essas instituições formulem seus currículos tendo como principal objetivo atender esse documento normativo. Para verificar se as escolas estão ensinando as aprendizagens essenciais definidas pela Base, o governo federal utiliza de várias estratégias: avaliações externas, materiais didáticos, diretrizes de formação inicial e continuada de

professores voltadas para a BNCC e até mesmo distribuição de recursos financeiros para as escolas com os currículos alinhados à BNCC, como veremos mais à frente.

Ao justificar o foco no desenvolvimento de competência, a BNCC reitera que o mesmo é adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) - e da UNESCO, que constituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (Brasil, 2018). Desse modo, é possível perceber um movimento em torno de um controle da educação pública a partir de avaliações externas, adequando a educação brasileira às mesmas.

Ao falar do compromisso com a educação integral, o documento reitera:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações (Brasil, 2018, p. 14).

A avaliação externa é justificada, pelos documentos oficiais, como um meio para garantir a qualidade na educação. Porém, essa qualidade reflete muito mais os interesses relacionados ao desenvolvimento econômico do país, assim como sua inserção no grupo de países desenvolvidos (Chirinéa e Brandão, 2015). Dessa maneira:

A qualidade, portanto, emerge da necessidade de se prepararem os indivíduos para processos mentais cada vez mais requintados e abstratos, qualificando-os para o pleno exercício de uma profissão no mercado de trabalho. A qualidade, nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção (Chirinéa; Brandão, 2015, p. 465).

A gestão da escola pública passa, então, a privilegiar uma perspectiva neoliberal e se alinhar aos modelos de gestão privada, ancorando-se nos parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade, decorrentes da economia de mercado que são interiorizados pelos sistemas de ensino. Nessa lógica, as escolas são obrigadas a

modificarem seu conteúdo cultural em favor de uma formação que tem como objetivo seguir a lógica neoliberal do mercado de trabalho (Chirinéa; Brandão, 2015).

Como já vimos, a BNCC modifica também o modelo das avaliações externas, que passam a ser elaboradas tendo ela como referência. Assim, a Base se torna impositiva à medida em que o Estado cobra suas instituições de ensino um bom resultado nas mesmas. Essa pressão do Estado pode ocorrer, de diferentes formas:

[...] umas mais diretas (leis e decretos, por exemplo), outras mais indiretas (como, por exemplo, pela intensa difusão de conceitos como descentralização, democratização, flexibilização, autonomia, participação, etc.) – ou proponha estímulos pecuniários, por meio da remuneração por competência avaliada com base na produtividade e certificações, e por meio de bônus vinculados aos resultados do IDEB e IDESP (Chirinéa; Brandão, 2015, p. 467).

A qualidade educacional custa caro e, sobre isso, Chirinéa e Brandão salientam ainda que, quando se fala em qualidade na educação, é preciso analisar fatores que as avaliações padronizadas não consideram, como por exemplo, investimento massivo na formação na qualidade da formação docente (inicial e continuada), salários dignos, melhorias nas condições de trabalho, infraestrutura adequada, dentre outros.

É possível perceber a influência dos organismos internacionais para a construção da Base, na tentativa de formar o “novo homem” conforme pressupostos técnicos, psicológicos, morais, emocionais, políticos e éticos da flexibilização do trabalho, seguindo uma forma de cidadania que não conflite com a sociabilidade burguesa.

Essa influência não se manifesta apenas neste documento, já há bastante tempo, as políticas educacionais brasileiras têm sido orientadas por questões externas. Neves (2005) afirma que as reformas educacionais empreendidas desde 1990 tem como foco fazer com que a classe trabalhadora aceite e se conforme com a cidadania e preparação para o trabalho apropriada ao cenário de reestruturação produtiva, de precarização das relações profissionais e com o desemprego estrutural.

Para a autora, esse novo homem deve sentir-se responsável pela amenização de uma parcela da miséria do planeta e preservação da natureza, preparando-se para doar parte de seu tempo livre para atividades voluntárias. Nesse sentido, irá também cobrar do Estado comprometimento com questões sociais, mas sem questionar a essência do capitalismo. Nesse contexto, o sistema escolar prepara esse novo

cidadão, desenvolvendo nele o espírito de competitividade em paralelo ao de solidariedade, através do abandono da perspectiva de classe. A autora ainda pontua que nesse discurso prevalece a valorização do termo “equidade”, reconhecendo:

[...] a urgência de se atenuarem as desigualdades sociais, mas simplesmente ignora a possibilidade de que sejam abolidas. Resta apenas pregar o respeito e a aceitação em nível individual ou grupal da pluralidade de raças, gêneros, culturas, opções sexuais, etc. Nesse sentido, a anunciação do fim da luta de classes revela-se uma das poderosas estratégias de desarticulação do movimento dos trabalhadores e de reforço à hegemonia capitalista (Neves, 2005, p. 212).

É possível perceber assim, que a educação é vista através da lógica de mercado, contando inclusive com o auxílio do Estado (mediante, principalmente, formulação de políticas públicas), que é encarado como estando a serviço do mercado, indutor de consensos civis e políticos em torno de sua autoflexibilização e sua responsabilização pelo “reordenamento técnico e ético do trabalhador que, agora, deve responder por competências e habilidades produtivas a partir de múltiplas funções e pelo zelo, pela qualidade, denominada como teoria/princípio da qualidade total” (Giaretta, 2022 p. 347).

Para a educação básica, a BNCC define dez competências gerais (ver apêndice A), vinculadas à diferentes áreas, que contemplam desde o conhecimento historicamente construído até autogestão, autonomia, argumentação, autoconhecimento e autocuidado do estudante. Importante salientar que essas competências estão voltadas, também, para a resignação do estudante à realidade já posta.

Isso é perceptível quando, logo na redação da primeira competência geral, os verbos “valorizar”, “utilizar” e “colaborar” são escolhidos:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 9).

Nota-se a forte tendência para que o aluno aceite a sociedade tal qual é apresentada para ele, sem que este questione sua organização ou tente transformá-la. Assim, o estudante deve apenas colaborar para a sua manutenção.

Ao analisar o texto da BNCC, é possível perceber que a palavra “competência” aparece no documento 258 vezes. Essa adoção do termo “competência” vai ao encontro da lógica neoliberal que prepara o indivíduo para o mercado de trabalho, preconizando uma educação utilitária, como um meio para resolução de problemas do cotidiano.

De acordo com Giaretta, Lima e Pereira (2022), a BNCC, ao centrar-se na pedagogia das competências como nova base epistemológica para a educação brasileira, se mostra como um novo marco normativo em direção aos projetos educativos de sociabilidade neoliberal. A formação que a Base propõe vincula-se aos conhecimentos necessários para a qualificação para o mercado, à potencialidade individual e até ao gerenciamento das emoções, formando perfis comportamentais.

Ainda segundo os autores, o documento ignora a persistência da desigualdade estrutural do país que é reproduzida através da confiança no discurso racional economicista e abstrato advindo do modelo neoliberal hegemônico e meritocrático que defende que crianças e adolescentes de diferentes classes sociais nascem com a mesma capacidade, disciplina, autonomia e autocontrole para conseguirem ter um futuro de sucesso, dependendo apenas delas próprias e de sua determinação para isso.

Gonçalves e Deitos (2020) coadunam com esses autores ao afirmarem que a utilização do termo competência significa a mobilização subjetiva e uma necessária atualização consoante com as perspectivas do capital. Sendo assim, os processos educativos tendo como base as competências e habilidades, condizem com o propósito de eficiência produtiva.

De acordo com Costa Farias e Souza (2019), a BNCC relaciona-se com um processo de regulação e controle da prática escolar, expressos na supervalorização das competências e habilidades e na avaliação desse processo de ensino-aprendizagem. A BNCC regula também o trabalho dos professores, sua autonomia e normatiza sua responsabilização quanto ao desempenho escolar dos alunos.

Para esses autores, a definição de competências da BNCC mascara a concepção tecnicista, meritocrática e conservadora que existe nos fundamentos da base. Com isso, ao definir as dez competências gerais, a Base minimiza e simplifica o consenso sobre a qualidade da educação para apenas a aquisição dessas competências e habilidades, medidas através de processos avaliativos, reduzindo a construção de conhecimentos a habilidades já pré-definidas.

Nos últimos anos, termos como competências socioemocionais, habilidades do século XXI, abordagem transversal, tornaram-se presentes nos debates educacionais, em especial nos relacionados à Base Nacional Comum Curricular. No discurso de *experts* da área econômica, a educação é vista como um meio de intervenção que deve ser administrado por programas governamentais. Assim, a proposição de currículos socioemocionais ganha destaque (Carvalho; Silva, 2017).

A intenção é que sejam formados indivíduos que, desde a infância, tenham mais habilidades e flexibilidades para as mudanças, tornando-se adultos produtivos, empreendedores de si mesmos e participantes do jogo do consumo. Com isso, as camadas populares tornam-se alvos de ações governamentais com o intuito de estruturar estratégias que:

[...] potencializem o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e jovens, reduzindo riscos futuros. Para tanto, as análises dos economistas partem de pressupostos universais sobre o desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens, construindo suas argumentações a partir de um modelo “padrão” definido pela expertise psicológica (Carvalho; Silva, 2017, p. 181).

A dimensão socioemocional das competências parece uma forma que o empresariado encontrou de ampliar ainda mais a hegemonia do mercado, até sobre as características subjetivas do sujeito, fazendo com que os estudantes sejam empreendedores de si no contexto neoliberal. Nesse contexto, o controle das emoções favorece a conformação frente a realidade social. A preparação emocional, então, se torna requisito para a forma de sociabilidade preconizada pelo capital. (Giaretta; Lima e Pereira, 2022; Gonçalves e Deitos, 2020).

Conforme Gonçalves e Deitos (2020), a oitava competência que fala sobre autoconhecimento e autocuidado reflete uma função educativa que visa a formação de indivíduos mais aptos a assimilar mudanças e com autonomia para tomar decisões. Nesse sentido, o autogerir-se refere-se à capacidade do indivíduo conseguir adaptar-se às incertezas de sua trajetória de vida.

A autogestão acaba sendo, de acordo com as autoras, um processo de expropriação da própria vida, pois as mudanças nos currículos estão voltadas à “[...] formação para o trabalho e para o desemprego, situação prevista e que os reformadores e os *experts* recomendam enfrentar com fomento ao

empreendedorismo, criatividade, inovação e proatividade” (Shiroma; Zanardini, 2019, p. 127 *apud* Gonçalves; Deitos, 2020, p. 9).

Assim, o controle das emoções exerce o papel de conformação e sublimação da realidade social, pois, uma educação pautada nas propostas socioemocionais “possibilita a resignação e a aceitação ao processo de flexibilização do trabalho precário” (Gonçalves; Deitos, 2020, p. 11).

Em 2018, o Ministério da Educação criou o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) para auxiliar estados e municípios, por meio das Secretarias Estaduais e Distrital da Educação (SEDE) e Secretarias Municipais de Educação (SME) no processo de elaboração e implementação de seus currículos alinhados à base, contando com o apoio dos Conselhos Municipais (UNCME) e União dos Dirigentes Municipais (UNDIME) (Barbosa; Silveira e Soares, 2019). esse programa prevê ainda:

[...] apoio para a Elaboração e Revisão dos Currículos com repasse financeiro para elaboração ou revisão de currículos por estados e municípios; Plataforma de Construção de Currículos; Consultoria especializada para planejamento e implementação do processo de construção; Alinhamento das ações do MEC à BNCC, como Plano Nacional do Livro Didático, Mais Alfabetização, Guia de Tecnologia, Educação Conectada, Política Nacional de Formação, Plataforma Integrada, Avaliações, entre outras (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 82-83).

Assim, de acordo com as autoras, o que era para ser um referencial curricular torna-se, indiretamente, uma prescrição, visto que, de um lado a BNCC confere autonomia às redes e instituições de ensino para elaborarem seu próprio currículo e, de outro, definem conhecimentos, competências e habilidades (bem como uma síntese de aprendizagens) que devem ser adquiridas por todos os alunos ao passarem pela educação básica. Dessa forma, os currículos devem ser elaborados tendo como objetivo principal atender esse documento normativo que, através das avaliações externas, determinará as escolas mais e menos eficientes nessa missão. O documento acaba tendo uma tendência a homogeneização de conteúdos, o que contraria a autonomia das escolas e dos professores defendida pela LDB de 1996.

3.2 A etapa da Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular, em sua última versão – que já inclui o Ensino Médio - é um documento que conta com 600 páginas. Está subdividido em cinco capítulos, são eles: Introdução; Estrutura da BNCC; A etapa da Educação Infantil (que será analisada nesta seção); A etapa do Ensino Fundamental e A etapa do Ensino Médio.

Na introdução, a Base apresenta as competências gerais para a educação básica e os fundamentos pedagógicos do documento, bem como os marcos legais que o embasam. No segundo capítulo, é apresentada a organização da estrutura da base, explicando ao leitor o que significa cada componente dos códigos alfanuméricos criados para se referirem às habilidades e competências. A etapa do Ensino Fundamental conta com 404 páginas, se constituindo como o capítulo mais longo do documento. Essas páginas englobam todas as áreas de conhecimento que fazem parte dessa etapa de ensino: a área de linguagens, de matemática, de ciências da natureza, de ciências humanas e de ensino religioso. O último capítulo correspondente à etapa do Ensino Médio, possui 120 páginas e dispõe sobre a nova organização do ensino médio em itinerários formativos, além das áreas de conhecimento que compõem essa etapa, como linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas.

A parte do documento dedicada à Educação Infantil conta com 22 páginas. Inicia explicando a Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996, em seu percurso até se tornar parte integrante da Educação Básica. Cita também a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade.

O documento estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados ao longo dessa etapa. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ela está organizada em cinco campos de experiência, que são arranjos curriculares que pretendem relacionar o dia a dia da criança com os conhecimentos constituintes do patrimônio cultural. Cada campo define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que são divididos em três grupos por faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Os

campos de experiências são denominados de: 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 (Brasil, 2018).

O documento utiliza as mesmas ideias das DCNEI de 2009 ressaltando que o trabalho pedagógico, na educação infantil, deve ter como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, vinculando o cuidar e educar e compartilhando com a família as responsabilidades sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Partilha o mesmo entendimento que as DCNEI de 2009 sobre o conceito de criança, como sendo:

[...] 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 *apud* Brasil, 2018, p. 8).

Desse modo, seguindo a legislação vigente, adota uma visão ativa de criança, como protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem. Seguindo as DCNEI, a BNCC fala sobre as diferentes linguagens das crianças, ressaltando a importância de se possibilitar diferentes experiências educativas - em relação à aspectos expressivos, sensoriais, corporais, de cuidado e movimento, corporais, dentre outros- que valoriza uma educação significativa para a criança, que a desafia e que atende às suas especificidades.

Ao falar da prática educativa, a Base reitera a importância da intencionalidade pedagógica no trabalho do professor, tanto na creche quanto na pré-escola. Sobre o trabalho do docente, aponta que parte dele é organizar, refletir, planejar, selecionar e mediar práticas e interações, promovendo situações que garantam o pleno desenvolvimento da criança. Sem definir o que se entende por infância, o documento também menciona a importância de se considerar as diferentes infâncias e culturas juvenis no processo educativo (Brasil, 2018).

Diferente das DCNEI (2009) que reserva seções específicas para falar sobre a proposta da educação infantil para o trabalho com a diversidade, crianças indígenas e infâncias do campo, a BNCC trata a diversidade cultural de maneira muito superficial, apenas ressaltando, de maneira geral, o respeito às diferentes culturas.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental é tratada de maneira sucinta pelo documento, orientando que haja um diálogo entre os professores

dessas etapas para que se garanta uma integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Por fim, a Base apresenta uma síntese de aprendizagens que se espera que a criança tenha desenvolvido ao findar sua passagem pela educação infantil, ressaltando que a aquisição dessas aprendizagens não deve ser pré-requisito para o ingresso no ensino fundamental.

O documento elucida que a avaliação na educação infantil deve ser feita através da observação e diversos tipos de registros, sem a intenção de promoção, seleção ou classificação das crianças, conforme é definido pela LDB de 96 e reiterado pelas DCNEI de 2009. No entanto, ao apresentar os objetivos de aprendizagem para cada faixa etária e ainda uma síntese das aprendizagens ao final da educação infantil, a Base pode dar a entender que pressupõe uma avaliação comparativa e classificatória.

Apresentados os principais pontos trazidos pelo documento em relação à Educação Infantil, cabe, agora, realizar uma análise mais crítica sobre a redação do texto da BNCC para essa etapa de ensino. Essa redação abre margem para interpretações errôneas do processo educativo da Educação Infantil, limitando o trabalho do professor e desconsiderando práticas e vivências que emergem no cotidiano das instituições de Educação Infantil, como veremos a seguir.

De acordo com Monteiro, Castro e Werneck (2018), a BNCC faz com que os professores sejam privados de suas capacidades criativas e inventivas, uma vez que exprime certa rigidez na descrição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento voltados aos campos de experiências, que são apresentados de forma fechada.

Os autores apontam ainda que existem várias práticas criadas dentro do cotidiano escolar que constituem os currículos vivos das instituições em que se tem processos emancipatórios, com conhecimentos interdependentes e ações que não ocorrem “de cima para baixo”. Dessa maneira, reiteram a importância de se incorporar no campo de estudos do currículo os estudos dos cotidianos escolares:

Estamos nesta ocasião, questionando a invasão dos documentos oficiais as escolas, pois estes foram construídos ‘de cima para baixo’, desconsiderando tudo que emerge nos cotidianos escolares. Os ‘campos de experiência’ [...] apresentam uma expressão desenvolvimentista, uma ideia apressada, fechada, a qual poderia estar aberta aos processos inventivos ao definirem suas finalidades (Monteiro; Castro; Werneck, 2018, p. 207).

A esse respeito, Kramer (1994) também pontua a necessidade de um currículo que tenha como ponto de partida as práticas reais do cotidiano das creches e pré-escolas. Essas práticas não podem ser deixadas de lado, correndo o risco de se ter um discurso carregado de palavras bonitas, porém, vazio de sentido.

Para se propor qualquer política pública voltada à infância, é necessário que se tenha em mente o que se entende por criança e por infância. Esse movimento de conceituar essas categorias é muito importante, pois, segundo Kramer (1994), o que está em jogo nessa questão é o projeto de sociedade, de educação e de educação infantil que se pretende construir.

A influência de organismos internacionais nas reformas educacionais - podendo citar a BNCC como uma de suas influências- como já vimos no capítulo anterior- tem como objetivo controlar a formação dos futuros trabalhadores, os conformando, desde crianças, para a vida do mundo capitalista. Desse modo, o foco é no que o estudante poderá se tornar para contribuir com a manutenção do *status quo*, formando um homem aos moldes das novas exigências do mercado.

No entanto, é importante que o estudante seja visto no presente, principalmente na Educação Infantil que se trata de crianças. É necessário que a escola se atente para as necessidades e desejos das crianças no presente e não no que elas se tornarão no futuro. Essa visão simplista de criança - como um vir a ser- que já foi muito comum no século passado e ainda é nos dias atuais, precisa ser superada.

Com isso, os estudos da Sociologia da Infância propõem uma nova forma de se olhar para a criança e para a infância. Passam a considerar a criança como um ator social, participante ativo da sociedade e da construção de cultura e a infância como uma construção social, diretamente relacionada com os ideais de cada época e lugar. Assim, como participante ativa do tecido social, todas as mudanças, nos âmbitos macroeconômicos, macropolíticos e macrosociais atingem diretamente a sua vida. Ela ocupa espaço na divisão de trabalho (especialmente quando se fala em trabalho escolar) e exerce uma significativa influência nos planos e projetos do país e do mundo social e econômico (Qvortrup, 2011).

É com esse olhar que se deve pensar na formulação de políticas públicas educacionais para essa categoria, principalmente as que têm incidência direta nos currículos de suas instituições de ensino, na formação de material pedagógico, na formação e na avaliação de seus professores. Kramer (1994) evidencia que é preciso olhar para a criança como cidadã, como sujeito histórico. É necessário que se perceba

a criança e os profissionais que com ela trabalham em sua diversidade, refutando a caracterização de crianças e adultos das camadas populares pela falta, privação ou carência. Essa ideia, por si só, já descaracteriza o tempo-espaço da educação infantil como recuperadora de atrasos ou então como forma de evitar fracassos no ensino fundamental.

Para Monteiro; Castro e Werneck (2018), a BNCC traz uma concepção etapista da educação infantil ao enfatizar a composição de códigos alfanuméricos correspondentes aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa visão etapista dá a entender que as aprendizagens ocorrem sempre da mesma forma e sequência que está disposta na Base, de modo linear e progressivo. Criticam também a dissimetria do documento com a realidade das instituições de educação infantil, pois colocam em cada faixa etária um comportamento esperado da criança, sem considerar que a aprendizagem é heterogênea e que as crianças não corresponderão a cada objetivo da mesma forma.

A divisão por faixa etária faz com que as crianças de zero a 18 meses sejam destituídas do estatuto “infância”, classificando-as como bebês. Isso pode, de acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2019), provocar uma discriminação no atendimento das mesmas, descaracterizando o viés educativo da educação para o assistencialismo caso se interprete erroneamente que, por serem de menor idade, os bebês possuam menos capacidade. As autoras acreditam que:

Evidencia-se que, aos poucos, com a divisão rígida das idades podendo fortalecer o biologicismo na educação infantil, retorna ao cenário educativo a ideia de etapas de aprendizagem e de desenvolvimento, promovendo-se a sequenciação de conteúdos/objetivos, tudo isso revestido com uma perspectiva próxima ao escolanovismo, mas com tradução em uma realidade em que há aumento da pobreza, do trabalho infantil, dos ataques à democracia, da retirada aos bens sociais e recrudescimento da violência pouco enfatizada nos campos de experiência e objetivos de aprendizagem (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 87).

Os autores sinalizam ainda que o código alfanumérico prepara os indicadores que servirão de controle, contribuindo para uma avaliação objetiva do professor e do aluno, demarcando o que o professor deu conta de ensinar e o que o aluno deu conta de aprender. Isso também pode favorecer o desaparecimento de avaliações de contexto, das interações entre criança/criança e criança/adulto.

Dos muitos problemas que podemos encontrar devido à forma como a Educação Infantil é tratada pela BNCC, comentaremos a seguir alguns relacionados à necessidade de se pensar um currículo emancipatório, controle da formação e trabalho docente, ao tratamento da Educação Infantil como um espaço para se investir em capital humano, dentre outros.

Ponce e Durli (2015) afirmam que o surgimento dos currículos como algo atrelado à educação remetem ao surgimento do sistema capitalista, ao início do comércio e urbanização e dos Estados Nacionais. Dessa forma, os currículos possuem abrangência nacional devido à tendência internacional de organização do mundo em nações. Já a escolarização, conforme a aceleração da urbanização, tem se tornado um processo cada vez mais complexo, gerando os sistemas educacionais.

A discussão sobre quais são os conhecimentos e experiências socialmente válidos para a educação infantil é um processo complexo que coloca o currículo como um campo de disputa entre diferentes ideologias, posicionamentos políticos, econômicos e sociais. Essas discussões são importantes eventos na luta pela hegemonia. De acordo com Ponce e Durli (2015), para a definição e organização do currículo, a relação entre cultura e hegemonia deve ser considerada, reconhecendo as forças determinantes do capitalismo evidenciadas nas relações de produção e de poder das classes sociais.

Daí a necessidade, apontada pelas autoras, de um currículo que pense na justiça social no sentido emancipatório, que respeite as diversidades culturais e que supere as desigualdades sociais e as formas e instituições pelas quais elas se reproduzem. Entretanto, os diversos interesses em voga na discussão curricular englobam os empresários da educação, que desejam a ampliação da educação pública como um espaço de comercialização de currículos padronizados, o que a Base Nacional Comum Curricular favorece.

Barbosa, Silveira e Soares (2019) alertam para a visão de controle da formação e do trabalho docente que a BNCC apresenta, em que acontece um monitoramento de suas práticas pedagógicas. Para as autoras:

[...] os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas. Essa compreensão, além de tirar a autonomia didático-pedagógica docente das instituições educacionais e da perspectiva crítica do processo de formação dos professores pela instituição de ensino superior, favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com

apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional. Ademais, cabe ressaltar a existência da indústria cultural e a venda de materiais didáticos pré-concebidos, distribuídos/vendidos, sem crítica a todo esse processo de privatização do espaço público e a tomada da educação infantil como mercadoria por organizações sociais (OS) e outras incidências empresariais, ligadas à ideologia referendada pelo Banco Mundial (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 84).

O investimento na Educação Infantil é visto, pelo empresariado, como uma solução para os vários problemas de caráter econômico, político e social que afetam os países em desenvolvimento. Dessa forma, o Estado, atuando como legitimador da ordem social vigente a serviço do capitalismo, desempenha um importante papel ao incentivar políticas públicas - influenciadas por organismos internacionais- que focalizem na população pobre - principalmente com a utilização do termo equidade - para assegurar condições básicas de sobrevivência para esses sujeitos, além de inseri-los na lógica do mercado, minimizando os riscos que essas pessoas supostamente apresentam para si mesmas e para o Estado (Carvalho; Silva, 2017).

É possível perceber, então, que as infâncias que se diferem da hegemonicamente aceita pela sociedade, decorrente da classe burguesa, acabam sendo vistas como um risco que precisa de intervenção, acompanhamento e avaliação. Assim, essas crianças são tratadas como capital humano que precisa ser desenvolvido em relação aos conhecimentos específicos, destrezas e habilidades, visando também a atividade laboral futura (Carvalho; Silva, 2017).

Existe uma infância que modela a criança, definindo a forma que deve se comportar, agir, o que deve pensar e como deve brincar. Elas estão à mercê de instituições e forças que desejam moldá-las desde muito cedo, seja conforme a lógica do capital, do poder, da linguagem hegemônica, da heteronormatividade, da hierarquia de raça e cor. Desse modo, a infância torna-se um poderoso dispositivo de poder que é disputado por diversos campos. É preciso considerar que não existe uma criança nem infância universal, sendo assim, deve-se pensar de que maneira é possível que a própria criança possa interrogar a sua infância. Isso fará com que ela tenha uma possibilidade de resistir, “enquanto um poder da vida se opondo ao poder sobre a vida” (Abramowicz e Moruzzi, 2016, p. 34).

A infância deve ser considerada como um fenômeno híbrido, pois ela é biológica, cultural, individual, social, histórica, discursiva, tecnológica, entre outros. Assim, torna-se necessário o rompimento com as dicotomias entre crianças e adultos

relacionadas à modernidade, reduzindo a criança à dependência, incompetência, onerosa, irracionalidade, passividade e à brincadeira (Muller; Hassem, 2009).

Segundo Barbosa; Martins e Mello (2019), a BNCC avança em relação à concepção de criança quando supera a visão de passividade da mesma frente aos processos educativos. No entanto, mostra-se bastante prescritiva ao falar dos desdobramentos da prática pedagógica, fundamentada em modelos universais de desenvolvimento que se opõem à perspectiva de criança como sujeito social e histórico.

Outra crítica desses autores em relação ao documento é em relação à ênfase dada aos processos de alfabetização, que são centrados na leitura e escrita. Barbosa, Martins e Mello (2019) salientam que essa ênfase antecipa processos de escolarização posteriores, minimizando ou negligenciando outras vivências e experiências voltadas para a exploração das diferentes linguagens das crianças.

A versão homologada da BNCC apresenta um esvanecimento em relação à formulação de direitos constitucionais. Os direitos sociais das crianças (saúde, moradia, vida digna, lazer) são substituídos por direitos de aprendizagem e desenvolvimento são tratados de forma sistêmica, limitados ao espaço escolar e, no corpo do texto do documento, não se discute de forma aprofundada princípios que valorizem a criança e seus direitos. Barbosa, Silveira e Soares (2019) ressaltam que essa limitação desconsidera o entendimento da educação como uma prática social multifacetada, que acontece tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Conforme Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 85):

É preciso considerar que a formação do indivíduo se constitui dialeticamente em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política e, necessariamente, num ambiente democrático. Reconhecemos que as crianças e suas famílias devem ser assumidas como interlocutoras e protagonistas, por direito, da organização do trabalho pedagógico, assim como os professores e gestores.

A BNCC para a Educação Infantil leva isso em consideração ao colocar a família junto da escola como responsável pela aprendizagem das crianças. No entanto, seus objetivos de aprendizagem restritos ao ambiente escolar e à falta de aprofundamento em relação às diferentes infâncias minimizam o caráter multifacetado da educação. Ademais, o documento se coloca como um instrumento necessário para

a superação das desigualdades educacionais, mas não se aprofunda sobre as raízes dessas desigualdades, sem valorizar o caráter emancipatório e crítico da educação que luta contra à alienação dos trabalhadores pelo capital e a favor da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, fugindo à lógica neoliberal que foi impetrada na política educacional brasileira.

Vale ressaltar que a infância é historicamente construída, dessa forma, possui um estatuto social que atribui as bases normativas e ideológicas de seu espaço no corpo social. Esse processo não é estático, transforma-se conforme as mudanças que ocorrem na prática social, na interação entre as crianças e entre crianças e adultos. Desse modo, a geração da infância está “num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe” (Sarmiento, 2005, p. 366).

É preciso considerar que as crianças criam suas próprias e exclusivas culturas de pares ao mesmo tempo em que se apropriam de informações do mundo adulto para lidarem com seus próprios e específicos problemas. Elas atuam ativamente na produção e mudança culturais, sem deixar de considerar que a criança e a infância influenciam e são influenciadas pela sociedade e cultura que participa (Corsaro, 2011).

Pensando nessa dinamicidade da infância, pode-se dizer que a educação infantil não deve ser tratada de forma instrumental e baseada em linearidades como a BNCC apresenta. Pode-se perceber que a BNCC, direta ou indiretamente, acaba contribuindo para a homogeneização de práticas pedagógicas, limitando a autonomia do professor, apresentando uma visão instrumental e fundamentada em uma perspectiva neoliberal para a organização dos conteúdos.

Diante do exposto, é possível perceber a forte influência de pensamento neoliberal no texto da BNCC para a Educação. Isso se dá desde o processo de construção da base, com a forte participação do empresariado nessa reforma curricular. Nesse cenário, os interesses do capital acabam englobando até mesmo a Educação Infantil, a entendo como uma etapa digna de investimentos pois tem a capacidade de evitar problemas futuros, como a repetência, baixo rendimento escolar, saúde, dentre outros aspectos que são alvos de avaliação de organismos internacionais como requisitos para a concessão de empréstimos financeiros.

Desde pequenas, as crianças são moldadas aos interesses do capital mundial, aprendendo valores como a competitividade, cooperação e autogestão – que são indispensáveis para a formação do “novo homem capitalista”. Na seção seguinte, veremos como esses ideais neoliberais – propagados pela BNCC – se fazem presente no currículo de referência da cidade de Ponta Porã, que assim como todos os municípios do país, teve de passar por um processo de adaptação curricular à Base Nacional Comum Curricular.

3.3 A BNCC e seus desdobramentos para a formação docente

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular influenciou diretamente a formação de professores, que precisou passar por um processo de reformulação de suas diretrizes, agora, tendo como foco a contribuição para a implantação da Base nas escolas brasileiras. Para falar do caráter impositivo pelo qual a Base foi apresentada aos sistemas e instituições de ensino, nesta subseção analisaremos, brevemente, a Resolução CNE/CP Nº2, de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que tratam sobre a formação de professores.

Como já visto anteriormente, as políticas curriculares ao passo que expressam a dominação pela via do consenso da classe dominante sobre as classes subalternas, também expressam oportunidades para a produção de estratégias emancipatórias para uma contra-hegemonia. Assim sendo, a sociabilidade hegemônica precisa da escola como local de manutenção de sua racionalidade, ao mesmo tempo em que proporciona a promoção intelectual das classes subalternas mediante o acesso à cultura historicamente produzida e pela formação de professores como agentes da cultura, que são essenciais para a formação desses indivíduos (Giaretta; Ziliani e Silva, 2022).

Para Giaretta Ziliani e Silva (2022), o espaço escolar é entendido como um ambiente propício para o exercício intelectual e, assim, para a formação histórico-cultural da sociedade. Nesse sentido, a formação do professor enquanto intelectual orgânico⁷ possibilita a reflexão e a conduta ativa da classe subalterna diante da

⁷ Em uma perspectiva gramsciana, intelectual orgânico pode ser entendido como um intelectual que se mantém ligado à sua classe social de origem: “O escopo de atuação dessa intelectualidade orgânica funde-se com as concepções de mundo, de dar significado às interpretações que movem e modificam a sociedade organizada e difundida na visão particular e social dos grupos orgânicos. Arraigados a esses valores, os intelectuais orgânicos dialogam com a base, externam seus anseios e promovem o

sociabilidade hegemônica ao juntar-se aos esforços da produção teórica e prática em prol de uma reforma cultural e moral desta classe. Por isso o campo de formação de professores torna-se alvo de debates, discussões e políticas públicas do Estado que visam à manutenção da ordem social vigente. Tal campo possui uma carga técnica e ideológica em disputa, “já que sua formação [do professor] se expressa como formação intelectual, quer a serviço da organicidade hegemônica, quer da organização das classes subalternas na perspectiva da construção de outra hegemonia, na perspectiva da autogestão do trabalho e dos trabalhadores” (Giaretta; Ziliani; Silva, 2022, p.6).

Esses autores, ao defenderem a formação do professor como intelectual orgânico das classes subalternas, afirmam que os posicionamentos adotados pelos professores frente à aparelhagem escolar hegemônica podem ocasionar subsídios à ação crítico-emancipatória, “pelo deslocamento dos conhecimentos escolares difusos e abstratos, para o exercício constante de interpretação do mundo” (Giaretta; Ziliani e Silva, 2022, p. 8).

O Art. 207 da Constituição Federal de 1988 defende que os cursos de formação de professores devem primar pela indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, é importante que a formação, tanto inicial quanto continuada dos docentes, seja associada à uma formação pedagógica-científica. Assim, o domínio do conhecimento produzido historicamente servirá como uma forma de superação da lógica acumulativa de informações pré-elaboradas, aproximando-se de um processo de conscientização e de construção de conhecimentos. Ainda de acordo com Giaretta, Ziliani e Silva (2022), a relação indissociável entre ensino e pesquisa no ensino superior e, portanto, nos cursos de licenciatura que são os que formam professores, configura-se como condição indispensável para a formação do professor enquanto intelectual orgânico. Essa formação precisa reconhecer a sua dimensão sociopolítica (extensão), vinculando a formação docente com o diálogo crítico com a práxis social.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, surgiram outras políticas para garantir sua implementação. A própria Base deixa claro, como já

movimento pedagógico (educativo) que oportuniza as condições revolucionárias à classe que vive do trabalho. Assim, a atuação desses intelectuais é profundamente marcada pelas peculiaridades econômicas que abarca cada época, logo pela especificidade das condições materiais das classes subalternas que se quer hegemônica (Giaretta; Ziliani; Silva, 2022, p. 7).

mencionado, que influencia diretamente, além da construção dos currículos das instituições de ensino, também a formação inicial e continuada dos professores. Com isso, o Estado preocupou-se em elaborar políticas curriculares que formatassem os cursos de formação docente aos fundamentos político-ideológicos da Base.

Até então, a formação de professores era regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores (DCN) de 2015. Essas diretrizes passaram por um amplo processo de discussão entre os anos de 2013 e 2014 e buscaram compatibilizar o aumento da carga horária teórica de fundamentação com um aumento de carga horária prática, para diminuir a dicotomia. Elas reconhecem a docência como um espaço de produção de conhecimentos e estabelecem campos de conhecimento e estudos fundamentais à formação docente, tais como questões éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, questões socioambientais, de faixa geracional e sociocultural, princípios como equidade (Rodrigues, Pereira e Mohr, 2021).

Menos de quatro anos após a publicação dessas DCN e logo após a homologação da versão final da BNCC, foi encaminhado ao CNE, no dia 14 de dezembro de 2018, o documento da proposta da BNC-Formação. De acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), não se teve muitas informações disponibilizadas durante o período de 2018 e 2019 sobre o que estava sendo discutido nessa proposta. Em setembro de 2019, o CNE publicou um documento chamado “3ª versão parecer” e, em seguida, foi realizada uma consulta pública no prazo de um mês.

Em novembro do mesmo ano, foi realizada uma audiência pública, sem caráter deliberativo, para se falar sobre o que tinha sido recolhido na consulta pública. Nessa audiência, entidades da área da educação se posicionaram, unanimemente, em defesa das DCN de 2015:

Tais entidades emitiram, no dia 9 de setembro, uma nota, a qual se une à manifestação que ocorreu pelo Colégio de Pró-Reitores de Graduação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino - COGRAD-ANDIFES17. Os principais argumentos em defesa das DCN de 2015, emitidos na nota, relacionam-se aos retrocessos identificados na “3ª versão do parecer”, como: retomada de concepções ultrapassadas, como a pedagogia das competências; visão restrita e instrumental da docência; visão negativa dos professores; relativização da importância dos estágios supervisionados; entre outros. Além disso, as entidades apontaram que nas DCN de 2015 a formação é compreendida como indissociável de uma política de valorização profissional docente que visa melhorar

carreira e condições de trabalho, algo contrário ao que a BNC-Formação apresenta (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 12).

No dia 7 de novembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, sem a devida consulta aos educadores e sem a transparência nesse processo, o Parecer 22/2019 que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Essa política coaduna com o movimento que temos discutido, segundo o qual o Estado atua em torno da racionalidade hegemônica em curso nas políticas de parametrização curricular desde a década de 1990.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) emitiu um boletim afirmando que tal parecer, ao propor a adequação da formação de professores à BNCC, abre espaço para a desprofissionalização do magistério e precarização e alienação do trabalho do professor.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, fundamentada neste Parecer, define, em seu artigo 8º, que os cursos de formação de professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma **abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC**, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas; IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, **de competências sintonizadas com as previstas na BNCC** e com o mundo contemporâneo (Brasil, 2019).

Com isso, pode-se entender que os cursos de formação docente são compreendidos a partir de uma visão simplista, sendo estes preparatórios para a implementação da BNCC.

Vale ressaltar que tal resolução teve como égide atender aos direcionamentos da BNCC, subordinando, portanto, a formação de professores ao documento normativo da base. Com esse documento, a formação dos professores também passa a ser orientada por competências, gerais e específicas, para cada um dos três pilares que sustentam essa base, que são: conhecimento, prática e engajamento profissional.

Esse documento está fundamentado em uma concepção pragmática e tecnocrática de formação docente, instrumentalizando o conhecimento e controlando, ainda mais, o trabalho pedagógico. Essa resolução traz como foco para os cursos de formação docente a prática, reduzindo a formação teórica e reflexiva para um “saber fazer”, caracterizado pela aquisição de habilidades e competências. Assim, para uma educação voltada para o trabalho, o foco da formação de professores volta-se para a prática. Nesse cenário, alunos e professores são vistos como mercadorias e, como tal, a formação intelectual passa a ser deixada de lado, sendo suficiente que tenham habilidades técnicas para aplicar o que está disposto na BNCC, que já vem pronta (Pires; Cardoso, 2020; Ximenes; Melo, 2022).

De acordo com Giaretta, Ziliane e Silva (2022, p. 14), a BNCC-Formação consiste em uma proposta de esvaziamento cultural-intelectual na formação docente:

[...] preconiza uma intervenção político-pedagógica do professor de forma conservadora, sistêmica, em que: na sua formação, o processo de ensino-aprendizagem deve dar lugar ao zelo pela aprendizagem dos alunos como incumbência central do professor; a práxis social como princípio educativo deve dar lugar à epistemologia da prática, com foco e desenvolvido no contexto da prática; a teoria deve espelhar conhecimentos instrumentais para o desenvolvimento de competência para aprender a resolver problemas comuns do ensino para lecionar.

Conforme esses autores, esse documento permite que os cursos de formação docente ofereçam um modelo de ensino marcado pela predominância da função pragmática entre o que se ensina e o que se aprende. Dessarte, treinam-se os professores para a execução de tarefas e objetivos de aprendizagem já determinados previamente, a partir de indicadores de competências já estabelecidos que passam a ser avaliados por avaliações externas. Isso acaba limitando o a formação intelectual do docente aos moldes da cultura difundida pela sociabilidade burguesa.

Já no dia 27 de outubro de 2020 é homologada a Resolução CNE/CP Nº1, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Tal resolução tem como objetivo contribuir para a implementação da BNCC e BNC-Formação. As competências indicadas por esta resolução têm três dimensões, interdependentes, “que se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação

Básica” (Brasil, 2020, p. 2), são elas o conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Esse modelo faz com que a formação de professores seja direcionada por competências e habilidades baseados em pressupostos utilitários e pragmáticos, que acaba reduzindo o processo educativo à uma perspectiva economicista relacionado à concepção de eficiência e produtividade. Assim, valoriza as atividades práticas em detrimento das reflexões teórico-conceituais, fazendo com que a formação de professores seja reduzida à garantia de um saber-fazer (Tiroli; Jesus, 2022; Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021).

Ao longo da redação deste documento, é mencionado que um dos princípios norteadores da formação continuada docente deve ser o reconhecimento das instituições de ensino como local de compartilhamento e transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a aquisição de competências sociais e emocionais (Brasil, 2020, p. 3).

É possível perceber, no documento, uma visão simplista do processo educativo ao reduzi-lo à transmissão de conhecimentos e formação de competências – sociais e emocionais. Aparenta reduzir, assim, o papel do professor perante a formação humana, como sendo apenas um transmissor do conhecimento já produzido que deve fazer com que seus alunos o assimilem, de forma passiva, sem questioná-lo.

Esse formato de formação de professores que vincula o ensino à lógica restritiva da mera transmissão de conhecimentos e experiências, torna necessário uma pedagogia que considere os fundamentos políticos, sociais e econômicos que perpassam a ação educativa (Giaretta; Ziliani; Silva, 2022).

Ainda em 2019, o Movimento pela Base publica um documento destinado às secretarias, equipes formadoras e gestores escolares, intitulado “Critérios Da Formação Continuada para os Referenciais Curriculares Alinhados à BNCC”. Logo na introdução, este documento salienta que a formação continuada deve estar alinhada à BNCC e o importante papel da educação na construção de habilidades e conhecimentos para a solução de problemas contemporâneos, deixando claro a centralidade da prática no processo formativo, abrindo espaço para um reduzido saber-fazer.

Mais adiante, o documento elenca um total de oito critérios para a formação continuada dos referenciais curriculares alinhados à BNCC. O segundo critério:

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA É MAIS EFICAZ COM MATERIAIS ALINHADOS AO REFERENCIAL CURRICULAR OU À BNCC, QUE **INDICAM AO PROFESSOR O COMO FAZER E O APROXIMAM DA PRÁTICA** Para garantir que os professores tragam o currículo para o dia a dia e enxerguem as reais mudanças que a BNCC traz, é necessário o suporte de materiais e instrumentos que mostrem e o aproximem do como ensinar. Com o apoio dos materiais, as mudanças práticas que ocorrerão no trabalho do professor ficam mais explícitas (Movimento pela Base, 2019, p. 6).

Mais uma vez, é possível perceber a descaracterização do professor como intelectual, reflexivo, para apenas um mero executor de tarefas já definidas para atingir objetivos de aprendizagem já estabelecidos que, mais tarde, serão avaliados por um processo avaliativo com foco na padronização e responsabilização docente pela aprendizagem do estudante. A formação continuada, nesses moldes, abre pouco espaço para a reflexão docente sobre sua realidade social, bem como para sua atuação como um intelectual crítico, sujeito da história e dos movimentos sociais, capaz de se tornar agente transformador da realidade de forma consciente e coletiva.

O terceiro critério reafirma o que já foi exposto, limitando o exercício crítico do professor e sua autonomia em sala de aula e na seleção dos conteúdos ao afirmar que:

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA DEVE SE APOIAR NAS COMPETÊNCIAS, NOS OBJETOS DE CONHECIMENTO/HABILIDADES E EM PROCEDIMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. O conteúdo a ser trabalhado **deve considerar o pilar composto por um objeto de conhecimento/habilidade e uma ou mais competências gerais**, unidos por um procedimento ou prática pedagógica. Esta define 'como' ensinar os dois primeiros (Movimento pela base, 2019, p. 7).

Esse critério permite inferir que, ao contrário do que é dito pelos documentos oficiais a respeito da BNCC ser um documento de referência para o currículo, mostra que a Base possui um caráter prescritivo e imposto, caráter este que permeou os documentos da BNC- Formação e BNC- Formação continuada.

Cabe ressaltar que em 2021 o MEC publicou uma portaria e um edital nos quais destina grandes recursos de seu orçamento para a reestruturação de mais de 5200 vagas em cursos de licenciatura que se adequassem ao formato da BNC-Formação. Muitas instituições de ensino superior repudiaram essas ações, colocando esse edital como sendo uma postura autoritária do MEC para formatar os cursos de formação de

professores em conformidade com a BNCC, em uma lógica instrumental (Rodrigues, Pereira; Mohr, 2021).

Com a BNC- Formação e BNC-Formação Continuada, é possível perceber que a implantação da BNCC nas escolas torna-se uma política vertical que, ao mesmo tempo em que descentraliza as responsabilidades do governo federal sobre o ensino (financiamento e gestão, fazendo-se pensar que as escolas possuem uma certa autonomia para a elaboração de seus currículos) centraliza tudo o que deve ser ensinado, os ideários políticos e sociais propagados e a forma como tal direcionamento será cobrado – mediante avaliações externas.

Esses documentos, alinhados à BNCC, exigem uma reelaboração dos currículos das instituições formadoras de professores de forma prescritiva e imposta. Essa política que vem de fora para dentro da escola tem seu caráter de imposição ainda mais evidenciado quando, pela Resolução Nº 1, de 27 de julho de 2022, vincula a implantação da BNCC nas escolas ao financiamento das mesmas (UNDIME, 2022).

Tal resolução aponta que as redes de ensino estaduais e municipais devem inserir seus currículos alinhados à BNCC e os documentos que comprovam sua homologação no SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle), para que possam pleitear parte do repasse de complementação do VAAR (Valor Aluno por Resultado), do FUNDEB, para 2023. Desse modo, cabe perguntar até que ponto a BNCC deixa de ser um referencial curricular para tornar-se um documento prescritivo que controla a autonomia dos professores em relação ao seu processo de ensino?

Diante do que foi exposto, podemos inferir que a promulgação da BNCC chegou de forma autoritária e prescritiva não só para as escolas como também para os cursos de formação docente. Estes, através da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, tiveram também que reformular seus currículos de forma a atender o que é o proposto pela Base, subordinando a formação teórico-crítica do professor à um “saber fazer”. Na próxima seção, veremos como esse caráter prescritivo da Base se faz presente no Referencial Curricular de Ponta Porã-MS.

4. A BNCC E O CURRÍCULO PONTA-PORANENSE: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS

Apresentadas as principais orientações e concepções político-pedagógicas da Base Nacional Comum Curricular para a etapa da Educação Infantil, cabe lembrar que o objetivo geral deste estudo é identificar essas concepções presentes no documento oficial que rege a Educação Infantil em Ponta Porã-MS. Para cumprir tal objetivo, nesta seção iremos analisar a Resolução/SEME Nº 036 de 18 de janeiro de 2022, que organiza o currículo e o regime escolar da Educação Infantil, nas Instituições de Ensino e Rede Municipal de Ponta Porã e o Referencial Curricular de Ponta Porã para essa etapa de ensino.

Para iniciar esta seção, apresentamos, primeiramente, a contextualização do município estudado nesta pesquisa. Ponta Porã é uma cidade brasileira localizada no estado de Mato Grosso do Sul que faz fronteira com a cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero. As duas são consideradas cidades-gêmeas, conforme a Portaria nº 125/2014⁸ do Ministério de Integração Regional, por serem separadas através de uma fronteira seca.

Essa fronteira está entre as maiores conurbações fronteiriças da América Latina, juntas, as duas cidades somam uma população de aproximadamente 223.455 habitantes. Soma-se a esse valor uma média de 30.000 habitantes, conhecidos como famílias flutuantes, que vêm de diversos lugares do Brasil para cursarem medicina em Pedro Juan Caballero-PY devido ao baixo valor das mensalidades. Uma das principais características dessa região é o hibridismo cultural, em que “distintas línguas, crenças e valores dialogam e corroboram para formação de uma sociedade ímpar que se destaca pela diversidade” (Ponta Porã, 2022, p. 43).

⁸ Art. 1º: Serão consideradas cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações ‘condensadas’ dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania (Brasil, 2014).

FIGURA 1- Vista de cima da divisão da fronteira seca entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.



FONTE: Correio da Fronteira, 2018.

Essa fronteira seca internacional faz com que o município de Ponta Porã tenha algumas especificidades, principalmente em seu aspecto educacional. A Rede Municipal de Ensino é formada por 17 escolas e 7 Centros de Educação Infantil, que juntas somam em média 11.282 matrículas. As escolas dessa região contam com uma grande diversidade cultural, muitas delas, inclusive, atendem, majoritariamente, estudantes de origem paraguaia (com documentos brasileiros, o que é muito comum na região) que falam apenas o espanhol ou o guarani, sem compreenderem a língua portuguesa (Ponta Porã, 2022).

Esta seção é dividida em três partes. Na primeira, apresentamos a organização da Educação Infantil no município, através da Resolução/SEME Nº 036 de 18 de janeiro de 2022, que organiza o currículo e o regime escolar da Educação Infantil, nas Instituições de Ensino e Rede Municipal de Ponta Porã. Na segunda, apresentamos aspectos gerais do Referencial Curricular de Ponta Porã, o que este documento entende por escola e função do professor, analisando possíveis influências da BNCC e da racionalidade neoliberal no mesmo. Por fim, analisaremos esse documento no que diz respeito à Educação Infantil.

4.1 A organização da Educação Infantil pela Resolução/SEME nº 036/2022

A Resolução/SEME nº 036 de 18 de janeiro de 2022 define a organização curricular e o regime escolar da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Ponta Porã-MS. Essa resolução segue as orientações das legislações vigentes, definindo aspectos técnicos do atendimento na Educação Infantil, como, por exemplo, quantidade de crianças por sala, carga horária de ensino, frequência, matrícula, etc.

Ao todo, a Resolução possui 101 artigos, divididos em seis títulos, sendo eles: Da organização curricular da Educação Infantil; da Educação Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado; do regime escolar; dos espaços, instalações e dos equipamentos; dos profissionais da educação e das disposições gerais.

Por ser publicada logo no início do ano de 2022, essa resolução não faz referência ao Referencial Curricular de Ponta Porã, somente ao currículo de referência de Mato Grosso do Sul. Em seu artigo 4º, define que a Educação infantil tem como finalidade propiciar condições adequadas para promover: “o bem estar das crianças, seu desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual, afetivo e social, ampliando experiências de interação e convivência na sociedade, marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.” (Ponta Porã, 2022b).

Seguindo as DCNEI (2009), afirma que essa etapa de ensino deve cumprir as funções indispensáveis e indissociáveis, que são o cuidar, educar e brincar em um processo de interação. A resolução define que no município de Ponta Porã-MS, a Educação Infantil deve ser ofertada em Centros de Educação Infantil (CEINF), de jornada integral ou parcial, e também em escolas que ofertem outros níveis de ensino, desde que atendam as condições de funcionamento e exigências das legislações vigentes.

De acordo com a resolução, a Educação Infantil no município é dividida em três grupos, adotando a mesma divisão que a BNCC (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). Porém, o documento aponta que esses grupos têm subdivisões, como veremos na próxima seção. Atendendo ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, indica que a carga horária mínima dessa etapa de ensino seja de 800 horas anuais, divididas em 200 dias letivos, sendo o atendimento à criança de, no mínimo, 4 horas diárias para o turno parcial, possibilitando também uma educação infantil de tempo integral com 7 horas. Para a pré-escola, exige-se uma frequência de

no mínimo 60%, no entanto, essa frequência não se torna requisito que chegue a impedir que a criança avance nos estudos.

O documento, assim como a BNCC, não define o que se entende por infância. Já para criança, adota a mesma concepção que as DCNEI de 2009, como “[...] sendo sujeito histórico e de direitos, que explora, participa, interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, expressa e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Ponta Porã, 2022b, n.p).

A resolução também define que o currículo deve ser organizado a partir de campos de experiências - como propõe a BNCC - que deve ter como principal característica a intercomplementaridade, para potencializar as experiências de diversas naturezas pelas quais as crianças devem passar ao longo dessa etapa de ensino. Também define os direitos de aprendizagem, que são os mesmos estabelecidos pela Base (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

Quanto à avaliação na Educação Infantil, o documento reitera que a mesma possui uma dimensão formadora, com o acompanhamento contínuo, enquanto suporte da ação educativa e não com o objetivo de promoção, permitindo:

a) a organização ou reorganização das ações pedagógicas junto às crianças; b) a observação, a reflexão e o diálogo, centrados nas manifestações de cada criança, representando o acompanhamento do cotidiano escolar, sem caráter comparativo em relação às demais crianças; c) os registros sobre o desenvolvimento das crianças de forma contínua e sistemática para proceder às intervenções pedagógicas necessárias; d) as formas de registro devem ser utilizadas na prática avaliativa tais como: diário de bordo, fichas de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem, diário de aula, portfólios, fotografias, vídeos, entre outras (Ponta Porã, 2022b, p. 44).

A avaliação é vista pelo documento como uma auxiliadora do professor, sem caráter seletivo, indicando a necessidade de intervenção pedagógica, mas nunca como forma de reter as crianças ao ingresso do ensino fundamental.

4.2 Referencial Curricular de Ponta Porã-MS

O Referencial Curricular de Ponta Porã-MS foi lançado em 2022. É um documento que conta com 1157 páginas, dividido em 21 capítulos, são eles: Introdução; A territorialidade de Mato Grosso do Sul; A territorialidade de Ponta Porã; Diversidade e modalidades educacionais; Temas contemporâneos; Avaliação; Formação Continuada; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Áreas de linguagem; Língua Portuguesa; Educação Física; Língua Inglesa; Língua Espanhola; Matemática; Área das Ciências da Natureza- Componente curricular Ciências; Área de Ciências Humanas; Geografia; História e Ensino Religioso.

Esse documento inicia apresentando o percurso de construção do Referencial no Estado de Mato Grosso do Sul e da cidade de Ponta Porã. Mesmo antes da promulgação oficial da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, já no dia 28 de agosto de 2017, o referido estado já se organizou para discutir como procederia a implementação da base, através da Resolução “P” SED n.2.766, que instituiu a Comissão Estadual para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular, sob a presidência da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, com representantes do Conselho Estadual de Educação – CEE/MS, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul – SINEPE/MS, Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul – FETEMS, União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/MS e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/MS, cumprindo o regime de colaboração entre o estado e seus 79 municípios (Ponta Porã, 2022a).

Essa urgência em se pensar em formas de implementar a BNCC pode ser explicada pelo movimento provocado pelo MPB (Movimento pela Base) que, como vimos na seção anterior, ainda em 2017, sem a promulgação oficial da BNCC, lançou o guia “Primeiros passos para a implementação da Base Nacional Comum Curricular”, como já visto no capítulo anterior.

Para a construção do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, foram criadas Comissões Regionais para a implementação da BNCC a articulação da Proposta de Integração Curricular entre as Redes Estadual, Municipais e Instituições Privadas de Ensino, através da Resolução “P” SED n. 1.219, de 26 de abril de 2018. Mais uma vez, essas comissões contaram com a participação da

UNCME; dos Sindicatos Municipais de Trabalhadores em Educação e das Secretarias Municipais de Educação.

A primeira versão do documento foi preparada por redatores especialistas de cada área do conhecimento e apresentada à sociedade através de uma Consulta Pública, contando com 126.399 contribuições (Ponta Porã, 2022a):

A terceira versão do currículo foi encaminhada aos Leitores Críticos e apresentada em doze Seminários Regionais organizados de acordo com as Comissões Regionais em 12 polos, quais sejam, Aquidauana, Campo Grande - Metropolitana, Corumbá, Coxim, Dourados, Campo Grande – Capital, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. O objetivo dos seminários foi receber novas sugestões para o aprimoramento dessa terceira versão. A quarta versão foi apresentada no Seminário Estadual, destinado a todos aqueles que participaram dos Seminários Regionais, para uma nova análise e ajustes necessários. Após esse evento, o documento foi enviado aos Conselhos Municipais e Estadual de Educação, os quais acompanharam todo o processo, para a devida validação (Ponta Porã, 2022a, p. 8).

A versão final do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul foi lançada no dia 30 de novembro de 2018 em uma cerimônia com a participação dos Secretários Municipais de Educação, representantes das Comissões Estadual e Regionais. No dia 06 de dezembro de 2018, é publicado o Parecer Orientativo CEE/MS n. 351/2018, que regulamenta o documento.

O município de Ponta Porã, através do regime de colaboração⁹, participou da construção do Currículo de Referência do Estado de MS, realizando seminários para estudos da BNCC. A Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer de Ponta Porã também se organizou para a criação de um currículo próprio do município, criando um documento que contivesse a parte diversificada do currículo (como é proposto pela BNCC), atendendo demandas específicas da localidade (Ponta Porã, 2022a).

Tal documento se coloca como meio de assegurar a educação integral do indivíduo, promovendo o desenvolvimento das dez competências gerais estipuladas pela BNCC. Vê a escola como espaço para a socialização de “informações, tradições

⁹ O regime de colaboração é previsto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que definem que a União, Estados e Municípios podem se unir para estimular e apoiar a implementação de políticas públicas.

e valores histórica e culturalmente constituídos com a finalidade de promover a construção de conhecimentos” (Ponta Porã, 2022a, p. 11).

Prevê também a adoção de práticas pedagógicas que considerem os aspectos cognitivos, culturais, políticos e socioemocionais dos estudantes, valorizando ações construtivas que favoreçam o desenvolvimento de competências para a sociedade e também para o mundo do trabalho.

Ao falar da prática do professor, ressalta que esta deve “estar pautada no desenvolvimento de habilidades, no conhecimento científico e na promoção de atitudes e valores para a convivência no século XXI” (Ponta Porã, 2022a, p. 12). Desse modo, é possível perceber uma forte influência da ideologia neoliberal, que pensa em uma educação que visa a preparação do futuro trabalhador às incertezas e mudanças constantes do mercado de trabalho atual. Nesse sentido, ao indicar que o papel do professor está pautado no desenvolvimento de habilidades (habilidades estas que já estão pré-definidas), acaba também cerceando sua autonomia.

O município desenvolve uma série de programas como forma de melhorar a qualidade de educação ofertada e, assim, melhorar seus índices na avaliação do IDEB¹⁰. A participação do empresariado fica evidente nesses programas, principalmente no programa intitulado “MS alfabetiza”, que é desenvolvido em todos os municípios de Mato Grosso do Sul, em parceria com a Fundação Lemann, Instituto Natura, Bem Comum, Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), Assomasul, Undime e Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul. Como vimos anteriormente, embora essas instituições preguem o apoio a uma educação de qualidade, seu interesse consiste na transmissão da ideologia empresarial na escola, consolidando esta como um instrumento para a manutenção da hegemonia burguesa.

Esse programa foi instituído pela Lei nº 5.724 de 23 de setembro de 2021 e tem por objetivo:

¹⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb para as unidades da federação, e a Prova Brasil, para os municípios, conforme conceituação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Ponta Porã, 2022, p. 15).

O fortalecimento da aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes matriculados nas redes públicas de ensino do território sul-mato-grossense, por meio da aquisição do domínio das competências de leitura e escrita adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (Mato Grosso do Sul, 2021).

É estruturado em torno dos seguintes eixos:

- I - Formação continuada dos professores e dos gestores escolares;
- II - Avaliação externa e acompanhamento dos indicadores de aprendizagem;
- III - Fortalecimento da gestão escolar;
- IV - Cooperação e incentivos entre Estado e Municípios;
- V - Oferta de material didático complementar (Mato Grosso do Sul, 2021).

Esse programa, além de contemplar as turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental, inclui também as turmas do Pré II da Educação Infantil. Esse fato pode render diferentes interpretações, inclusive uma ideia de antecipação da escolarização posterior para a etapa da educação infantil, fazendo com que já no Pré II se inicie os trabalhos mais sistemáticos em torno da alfabetização. Desse modo, ao colocar o 2º ano do ensino fundamental como o ano em que as crianças devem estar alfabetizadas - ao contrário de toda a legislação vigente que coloca o 3º ano do ensino fundamental como o ano final de alfabetização- a BNCC parece antecipar para a Educação Infantil esse processo.

Conforme visto anteriormente, Barbosa, Martins e Mello (2019) já sinalizaram a preocupação em relação à ênfase dada pela BNCC aos processos de alfabetização, centrados na leitura e escrita. De acordo com as autoras, isso acaba fazendo com que as experiências e vivências relacionadas às diversas linguagens das crianças sejam reduzidas ou negligenciadas. Dessa forma, o risco está na ênfase de processos diretivos de ensino, em que a criança é percebida apenas como um aluno:

O desenvolvimento de outras linguagens, que potencializem a apropriação e experimentação do mundo, são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Antes de sistematizar a

realidade pelos códigos e signos dados pela linguagem verbal articulada, é preciso vivenciá-la e experimentá-la, para que essa sistematização não se torne letra morta ou seja, uma linguagem destituída de sentidos pelos seus enunciadores (Barbosa, Martins; Mello, 2019, p. 164).

Outro programa desenvolvido pelo município e que reflete os interesses do empresariado é o “Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP)”. Esse é uma proposta do Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) para os alunos do ensino fundamental que os incentiva a buscar o autoconhecimento, novas aprendizagens e o espírito de coletividade, desenvolvendo habilidades e comportamentos empreendedores. Esse programa vai ao encontro dos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser).

De acordo com o Referencial Curricular de Ponta Porã-MS, esses pilares são características essenciais do comportamento empreendedor. A proposta do JEPP busca apresentar práticas de aprendizagem, valorizando a autonomia do estudante para aprender e gerir sua própria vida, incentivando os educandos a assumirem riscos calculados, tomarem decisões e identificarem oportunidades de inovações mesmo em situações desafiadoras (Ponta Porã, 2022a).

Mais uma demonstração da influência dos interesses privados na cidade pode ser percebida no fato de que Ponta Porã também está desenvolvendo um trabalho com as competências socioemocionais em suas escolas através do Programa Diálogos Socioemocionais, elaborado pelo Instituto Ayrton Senna. Esse instituto definiu uma matriz de cinco macro competências que podem ser desdobradas em 17 competências socioemocionais, consideradas fundamentais para a educação integral e o desenvolvimento pleno de crianças, jovens e educadores. Essas cinco macros competências são: abertura ao novo, autogestão, amabilidade, resiliência emocional e engajamento com os outros. A implementação desse programa no município de Ponta Porã se dá através da formação continuada com professores, com oficinas e sugestão de atividades para serem desenvolvidas com os alunos, da seguinte forma:

[...] as formações acontecem nas escolas, com carga horária de 8h e são realizadas bimestralmente. Após cada estudo e diálogos sobre as Competências Socioemocionais, os professores organizam 2h aulas para aplicarem as atividades relacionadas às CSE – Competências Socioemocionais, usando o duplo foco e intencionalidade, o que quer dizer que não existe um momento específico para trabalhar as CSE nas escolas, mas eles aplicam durante as aulas do seu componente

curricular atividades que possam desenvolver, com intencionalidade as competências socioemocionais (Ponta Porã, 2022a, p. 24).

Como visto nas seções anteriores, alguns autores acreditam que o foco nas competências socioemocionais da BNCC indica um interesse do capital em moldar perfis comportamentais dos sujeitos, formando um novo tipo de homem, participante do jogo do consumo, produtivo e empreendedor de si nesse contexto neoliberal, com uma maior habilidade e flexibilidade para mudanças (Giaretta, Lima; Pereira, 2022; Carvalho; Silva, 2017; Giaretta, 2022).

O Referencial Curricular de Ponta Porã-MS aponta que o foco desse programa está no desenvolvimento socioemocional dos estudantes e dos professores. Assim, pode-se entender que o interesse do Estado - articulado com as elites empresariais - está em moldar não somente o futuro trabalhador, como também quem irá formar esse futuro trabalhador (o professor).

A Secretaria de Educação, Esporte, Lazer e Cultura de Ponta Porã também desenvolve um trabalho por meio da iniciação científica em suas escolas, que engloba a Educação Infantil. Esse trabalho consiste na elaboração de um material que busca:

[...] orientar a equipe pedagógica das escolas municipais frente aos trabalhos focados em Iniciação Científica e Pesquisa, apresentando uma proposta baseada na utilização de metodologias ativas, possibilitando um fazer pedagógico diferente tornando as escolas ambientes de investigação, experiência e reflexão. Ainda, o material propõe o trabalho com projetos científicos e pesquisa a partir das dúvidas e curiosidades dos estudantes, utilizando-as como ponto de partida para o conhecimento a ser ensinado. Ele ainda orienta os professores com alternativas metodológicas que tornem os estudantes indivíduos capazes de questionar problemas, formular questões, examinar teorias e revisar contradições, fazendo o uso apropriado das TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação, frente aos trabalhos focados na iniciação científica e pesquisa (Ponta Porã, 2022, p. 36).

De acordo com o documento analisado, o trabalho com a iniciação científica tem como propósito que o estudante se reconheça em seu contexto histórico e cultural, desenvolva a habilidade de comunicar-se, ser criativo, crítico, colaborativo, responsável e aberto ao novo. Isso exige competências “para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais abundante na cultura digital, e ser proativo para identificar problemas e buscar soluções” (Ponta Porã, 2022a, p. 37). Esse trabalho prevê ainda que o aluno se veja como protagonista, enxergando-se como

agente principal da própria vida e que se responsabilize por suas atitudes, atuando tanto de forma individual, quanto colaborativa e coletiva no ambiente escolar.

Com isso, é possível perceber características comportamentais que vão ao encontro da sociabilidade burguesa prevista pelo Estado, formando um sujeito individual e coletivo, fazendo com que a educação se volte aos interesses do mercado de trabalho atual, que se adapte ao desemprego estrutural e aos processos de precarização das relações de trabalho cada vez mais comuns no mundo neoliberal em que vivemos (Neves, 2005). Daí o apelo ao espírito empreendedor, afinal, em uma sociedade em que cada vez mais as leis e direitos trabalhistas são esfacelados, para sobreviver ao desemprego é necessário criatividade e flexibilidade para adentrar ao mercado de trabalho informal, sem leis trabalhistas.

Para a Educação Infantil, o município possui dois programas específicos, chamados de “Projeto Literacia Familiar” e “Programa Primeira Infância na Escola”. O primeiro é voltado para a alfabetização e letramento, propõe que as crianças levem livros para a casa para que seus pais leiam para elas. O segundo tem como objetivo promover iniciativas que elevem a qualidade de Educação Infantil ofertada no município. Esse programa é estruturado em três eixos, são eles: Avaliação e monitoramento da implementação dos Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil; Gestão, Liderança e Fortalecimento Institucional; e currículo e práticas pedagógicas (Ponta Porã, 2022a).

O Referencial Curricular de Ponta Porã, em sua estrutura, contextualiza o leitor quanto às características e às especificidades da cidade, assim como do estado no qual ela está inserida. Reconhece, inclusive, a diversidade linguística presentes nas escolas fronteiriças, ressaltando a importância de valorização de todas as culturas e povos que compõem o município.

A esse respeito, o documento elucida sobre a postura dos professores frente a realidade educacional em que salas de aulas, muitas vezes, são compostas majoritariamente por alunos de origem paraguaia, que atravessam a fronteira para estudar:

[...] busca-se que os educadores da região de fronteira tenham um olhar diferenciado para essas características e procurem tratar os estudantes de maneira homogênea, respeitando suas diferenças, que não são apenas culturais, mas linguísticas e, acima de tudo que não esqueçam que são alunos estrangeiros em seu próprio país, do ponto de vista linguístico, pois moram em um país e falam a língua materna do país vizinho, como afirma Fernandes (2013): ‘Quando os

estudantes atravessam a fronteira, que, para os moradores locais é apenas atravessar a rua, não se pode esperar que o aluno deixe do outro lado sua cultura, seus costumes, sua língua materna, enfim, sua identidade' (Ponta Porã, 2022a, p. 44).

Já no quarto capítulo deste documento, o mesmo deixa claro que a sua elaboração coaduna com os princípios difundidos pela política mundial de educação, influenciada por organismos internacionais, como, por exemplo, o movimento de Educação para Todos, iniciada em Fóruns realizados em Jomtien, em 1990, e em Dakar, em 2000, bem como com a “Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, que foi escrita em 2015, no Fórum Mundial de Educação promovido pela Unesco.

O documento frisa que, para cumprir a agenda internacional da educação, as políticas educacionais de Mato Grosso do Sul são estruturadas para a promoção de: “[...] uma organização escolar que se reconheça como espaço de aprendizagens e convivência com as diferenças, entendendo o papel da educação como fundamental na formação humana das novas gerações [...]” (Ponta Porã, 2022a, p. 45).

Atendendo à exigência da BNCC em fazer com que as redes de ensino incorporem nos currículos temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala regional e global, o referencial define 15 temas contemporâneos que devem ser tratados de forma transversal, interdisciplinar e contextualizada, são eles: O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; As relações etnicorraciais em Ponta Porã; Direitos das Crianças e dos Adolescentes; Educação em Direitos Humanos; Educação Ambiental; Educação para o Trânsito; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Fiscal; Educação Financeira; Saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e Social; Respeito, Valorização e Direitos dos Idosos; Conscientização, Prevenção e Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*); Cultura sul-mato-grossense e diversidade cultural; Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, Homofobia e Outros; Cultura digital e Educação Integral.

No capítulo referente à avaliação, o documento expressa a importância da mesma (internas, externas, de desempenho e de aprendizagem das crianças) para aferir a eficácia das políticas educacionais implementadas pelo município. Rejeita a visão de avaliação como algo excludente e seletivo, afirmando que a mesma deve ser uma prática “dinâmica, diversificada, inclusiva, democrática, comprometida com o

desenvolvimento integral, valorizando o diálogo e a mediação” (Ponta Porã, 2022a, p. 83). Também ressalta a necessidade de uma multiplicidade de instrumentos avaliativos, uma clareza de critérios e relação com os objetivos de ensino.

Para o referencial, a avaliação deve nortear o trabalho do professor e potencializar a aprendizagem, estabelecendo um diálogo com as experiências cotidianas da escola e refletindo a diversidade do público que é atendido, assim como orientado pela BNCC:

O processo avaliativo proposto neste referencial é aquele que se constitui como ponto de partida para o planejamento de ações, considerando as condições efetivas de aprendizagem, os conhecimentos internalizados e as habilidades já desenvolvidas. Esse processo acontece no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, segundo o a RESOLUÇÃO/SEME nº 035, de 20 de dezembro de 2021, que propõe que a avaliação do rendimento dos estudantes ocorra por meio de: Avaliação inicial ou diagnóstica [...] Avaliação processual ou formativa[...] Avaliação de resultado ou somativa: tem a função de classificar o estudante de acordo com os resultados alcançados no decorrer do processo de aprendizagem, sendo útil para a sua promoção ou reprovação ao término do período letivo [...] (Ponta Porã, 2022a, p. 88-89).

Assim como a BNCC, esse documento ainda ressalta a importância das avaliações externas, elucidando que o município desenvolve as seguintes avaliações: PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e as Avaliações Diagnósticas e Formativas em de parceria entre o Ministério da Educação – MEC e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação CAEd/UFJF. No âmbito estadual, ocorrem a Avaliação da Fluência em Leitura da Plataforma PARC e o SAEMS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Mato Grosso do Sul). O referencial assegura que, tendo como base os resultados dessas avaliações, serão planejadas ações para a melhoria nos resultados.

Militão, Queiroz e Ortega (2023) afirmam que a avaliação externa, na BNCC, atua como um instrumento de vigilância, de cumprimento dos objetivos educacionais e aprendizagem dos conhecimentos mínimos. Serve também como um sistema de controle e responsabilização do docente pela aprendizagem. Para esses autores, o que prevalece é a concepção de um profissional como:

[...] executor e adaptador de normas e diretrizes advindas de um modelo de controle burocratizado do processo no qual repousam a

capacidade técnica e o mérito de difundir modelos pedagógicos. [...] confere uma autonomia assistida aos professores, cuja mobilidade se restringe no cumprimento de parâmetros pré-estabelecidos (Militão, Queiroz e Ortega, 2023, p.16).

Ao falar sobre a formação continuada dos professores da rede municipal de Ponta Porã-MS, o referencial reitera:

As formações continuadas realizadas com os profissionais da educação de Ponta Porã, servem para aprimorar o saber docente na utilização de metodologias ativas e significativas de aprendizagem, pois um profissional bem preparado, que domina o conteúdo, fará a diferença em sua práxis pedagógica, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação pública, desenvolvendo estudantes autônomos, confiantes, aptos a resolver problemas e protagonistas do seu aprendizado, além disso, refletem nos bons resultados do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - das escolas da Rede Municipal de Ensino, que inclusive, se destacam em nível nacional (Ponta Porã, 2022a, p. 98).

Dessa forma, é possível perceber a constante busca pelos bons resultados do IDEB. Esse, é um importante instrumento para se ter conhecimento de como anda a educação básica do país, permitindo que ações sejam criadas para melhorar a qualidade do ensino. Porém, como ressaltam Ribeiro e Silva (2015) ao realizarem um levantamento sobre a produção científica em torno do IDEB entre os anos de 2007 e 2014, a busca excessiva por bons resultados no IDEB pode acabar gerando uma competitividade entre as escolas, estando mais preocupado com o rendimento escolar do que com a eficaz aprendizagem dos alunos, além de fazer com que professores e estudantes sejam submetidos a pressões exageradas, tornando-se reféns desse indicador.

4.3 A Educação Infantil no Referencial Curricular de Ponta Porã-MS

A Educação Infantil é ofertada no município de Ponta Porã em 07 Centros de Educação Infantil (CEINF) em jornada de tempo parcial e/ou integral e em 11 escolas municipais que atendem também ao ensino fundamental. A rede de ensino da cidade atende aproximadamente 4.119 crianças de zero a cinco anos de idade.

O Referencial Curricular de Ponta Porã-MS (RCP) entende a Educação Infantil como:

[...] um período de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, de construção da identidade e de autonomia, do conhecimento do mundo físico social e natural e, especialmente, um local por excelência de iniciação, manifestação e vivência das diferentes linguagens (Ponta Porã, 2022, p. 100).

O documento ressalta a necessidade de se ver a criança como sujeito, como ponto de partida para o trabalho educativo, sempre articulando o educar e o cuidar. Seguindo a legislação vigente, assume como eixo do trabalho pedagógico a interação e a brincadeira, que devem ser articuladas pelas diferentes linguagens utilizadas pelas crianças para se expressar, conviver, participar, brincar, explorar e conhecer-se - fazendo alusão aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento estipulados pela BNCC.

O documento divide os objetivos de aprendizagem em grupos por faixa etária, no entanto, esses grupos são diferentes dos da BNCC. São eles:

- Berçário (3 a 11 meses);
- Creche I (1 ano a 1 ano e 11 meses);
- Creche II (2 anos a 2 anos e 11 meses);
- Creche III (3 anos a 3 anos e 11 meses);
- Pré I (4 anos a 4 anos e 11 meses);
- Pré II (5 anos a 5 anos e 11 meses).

O RCPP ainda faz referência à divisão feita pela BNCC (bebês- crianças bem pequenas e crianças pequenas). Porém, diferente da BNCC que considera bebês as crianças de 0 a 1 ano e 6 meses, o RCPP considera que esse grupo engloba o berçário e a creche I, correspondendo a crianças de 3 meses a 1 ano e 11 meses. As crianças bem pequenas englobam a creche II e III. Já as crianças pequenas correspondem ao pré I e II.

Esse documento contempla, além dos campos de experiências definidos pela BNCC e reiterados pela Resolução/SEME nº 036/2022, uma parte diversificada do currículo, contendo conteúdos que devem ser ofertados nos CEINF de tempo integral, são eles: Musicalização, Iniciação à Pesquisa Científica, Contação de Histórias e Práticas Esportivas.

A musicalização corresponde à proposta de trazer para a sala de referência a linguagem musical como meio de expressão individual e coletiva, permitindo que a criança explore uma gama diversificada de fontes sonoras (ruídos, sons, melodias,

cantigas, etc.), brinque com brinquedos sonoros populares e confeccione instrumentos e objetos sonoros, utilizando para isso diferentes materiais de seu cotidiano. De acordo com o documento, a musicalização proporciona uma melhora significativa na memória, consciência corporal, criatividade, concentração e motricidade.

O RCPP coloca a “Contação de História” como uma ferramenta importante para propiciar o interesse pela leitura, além de contribuir para o desenvolvimento psicológico e moral da criança, auxiliando, inclusive, na saúde mental da mesma. Já a Iniciação à Pesquisa Científica procura promover o protagonismo infantil a partir do incentivo à curiosidade natural da criança, “estimulando o interesse científico a partir da exploração e experimentação dos contextos em que vivem e do exercício da descoberta a respeito do ambiente que vivencia” (Ponta Porã, 2022a, p. 108). Por último, o componente “Práticas Esportivas” tem como objetivo inserir a criança no universo das modalidades esportivas, ainda que de uma forma inicial, mas desenvolvendo habilidades como dança, futsal, ginástica, judô infantil, futebol, dentre outras disponibilizadas pelas instituições.

Diferente da BNCC, o RCPP traz uma definição do que se entende por infância. Esta é compreendida como um conceito construído socialmente, fruto do desenvolvimento histórico da humanidade, como uma categoria histórica e social que, para entendê-la, é preciso caracterizar a criança concreta e historicamente, a vendo como sujeito e cidadã de direitos, constituída na sociedade em que é partícipe. O documento ainda reitera que se ter uma definição clara de infância e de criança é necessário pois isso direciona a prática pedagógica, ações e intenções.

O RCPP também faz uma distribuição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento - estabelecidos pela BNCC - aos princípios éticos, estéticos e políticos elencados pelas DCNEI, da seguinte forma:

Aos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades correspondem os direitos: conviver e conhecer-se. Aos princípios políticos dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, os direitos de: expressar e participar. Aos princípios estéticos da sensibilidade, criatividade, ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, os direitos de: brincar e explorar. Portanto, como princípios, devem nortear todas as ações dos profissionais e as experiências vivenciadas pelas crianças (Ponta Porã, 2022a, p. 112).

Quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, o RCPP deixa claro que além dos objetivos estabelecidos pela base, o documento também elaborou outros como forma de ampliar os conhecimentos das crianças. Desse modo, a organização desse documento se diferencia da BNCC, os campos de experiências foram estruturados de forma que também tivessem ações didáticas para cada objetivo de aprendizagem, orientando o trabalho que o professor deve realizar:

FIGURA 2 - Habilidades e ações didáticas da Educação Infantil

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS - BERÇÁRIO		
Saberes e Conhecimentos	Objetivos/Habilidades	Ações/Recomendações Didáticas
Valores e atitudes para a vida em sociedade. Família e pessoas do convívio social. Comunicação oral e corporal.	(MS. EI01EO01. s. 01) Perceber que suas ações têm efeito nas outras crianças e nos adultos.	Observar as manifestações dos bebês e suas escolhas compreendendo seus gestos, balbucios, olhares e expressões como comunicação de suas preferências e/ou rejeições garantindo que suas necessidades sejam atendidas.
O próprio corpo Corpo: possibilidades e limites. Possibilidades motoras, sensoriais e expressivas. Esquema corporal. Motricidade: equilíbrio, destreza e postura corporal.	(MS. EI01EO02. s. 02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	Proporcionar aos bebês momentos de ajuda, atenção, aconchego e colo de acordo com suas necessidades, garantindo o cuidado, a interação e o acolhimento. Comunicar sua presença e intenção antes de tocar o bebê, interagindo e dialogando com ele nos momentos de cuidado, alimentação, sono, brincadeiras, possibilitando sua expressão.
Cuidados com a organização do ambiente. Profissionais e espaços da instituição. Patrimônio material e imaterial. Características físicas, propriedades e utilidades dos objetos. Recursos tecnológicos e midiáticos. Manifestações culturais. Possibilidades motoras, sensoriais e expressivas. Meios de transporte.	(MS. EI01EO03. s. 03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	Organizar tempos e espaços com materiais que promovam oportunidades de interação entre os bebês e profissionais da instituição. Interagir com os bebês para ajudá-los a perceber gradativamente a necessidade da troca de fraldas. Proporcionar a vivência de diversas brincadeiras como: esconder e aparecer, lançar objetos e resgatar, empilhar e desempilhar, dentre outras, possibilitando a interação e espontaneidade entre bebês e adultos.
Comunicação verbal, expressão e sentimentos.	(MS. EI01EO04. s. 04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	Oferecer aos bebês brinquedos e objetos variados em quantidade suficiente, para que possam fazer escolhas e explorá-los de diferentes formas.
Próprio corpo e o corpo humano. Cuidados com o corpo. Hábitos alimentares, de higiene e de descanso. Cuidados com a saúde. Expressão corporal.	(MS. EI01EO05. s. 05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	Incentivar os bebês a alimentarem-se com autonomia, oferecendo diversos alimentos e valorizando suas conquistas.

FONTE: Ponta Porã, 2022, p. 120.

A mesma organização é feita para a parte diversificada do currículo, para os componentes curriculares de Musicalização; Iniciação à Pesquisa Científica; Contação de Histórias e Práticas Esportivas. Para isso, o documento coloca, no

campo dos objetivos e habilidades, alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC de diferentes campos de experiências:

FIGURA 3 - Exemplo da organização da parte diversificada do currículo.

INICIAÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA – PRÉ I		
Saberes e Conhecimentos	Objetivos/Habilidades	Ações/Recomendações
Autoconhecimento. Próprio corpo e suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas. Confiança e imagem positiva de si. Estratégias para resolver situações-problema. Comunicação. Autonomia. Respeito à individualidade e diversidade. Valores e hábitos para a vida em sociedade. Cuidados com o corpo.	(MS. EI03EO02. s. 02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.	Proporcionar nas vivências atividades para que as crianças ajam de forma autônoma e capazes de entender a si mesmas e ao outro. Organizar o espaço da sala de maneira que as crianças possam escolher as atividades que queiram realizar e trabalhar em pequenos grupos.
Sensações, emoções e percepções próprias e do outro. Linguagem oral e corporal. Representação gráfica como expressão de conhecimentos, experiências e sentimentos. Autonomia, criticidade e cidadania.	(MS. EI03EO04. s. 04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	Possibilitar situações em que as crianças possam escolher e comentar sobre as suas preferências e desejos. Oportunizar que as crianças realizem atividades na instituição sem o acompanhamento direto do adulto.
Roda de conversa.	(MS. EI03EO12. n. 12) Comparar	

FONTE: Ponta Porã, 2022, p. 226.

O documento também conta com um subcapítulo destinado à avaliação na Educação Infantil, ressaltando que esta deve ser um ato intencional que deve ser previamente planejado e orientado por critérios, levando em consideração o desenvolvimento infantil. Assim, a avaliação serve como um instrumento para conhecer a criança, sem se ter como objetivo a classificação, seleção ou promoção. Assim como a BNCC, também define que a avaliação deve ser feita através de múltiplos registros, como observação, relatórios, portfólios, entre outros.

Por fim, o RCPP fala sobre a fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, afirmando que aquela não deve antecipar conteúdos que serão trabalhados nesta. Contudo, o foco em programas de alfabetização - como o MS alfabetiza, visto anteriormente - para essa etapa, pode indicar o contrário. O documento também traz uma síntese das aprendizagens dos campos de experiências que devem ser aprendidas pelas crianças ao findar sua passagem por essa etapa de ensino, que é exatamente igual a proposta pela BNCC.

Diante do exposto, pode-se dizer que o Referencial Curricular de Ponta Porã-MS, seguindo as orientações da BNCC, trazendo os conceitos de habilidades e competências para as etapas de ensino atendidas pelo município, também segue a lógica neoliberal da capital mundial, preparando, desde cedo, o indivíduo para o mercado de trabalho atual.

É possível perceber um incentivo à autorresponsabilização do estudante pela sua vida, valorizando os sentimentos de colaboração e solidariedade, apostando na educação como um meio de se reduzir as desigualdades, transformando, assim, a sociedade em mais justa e igualitária. No entanto, nada é dito sobre as raízes dessas desigualdades existentes entre os estudantes, raízes estas que estão implicadas no próprio projeto econômico e social da sociedade capitalista. O vácuo causado por essa ocultação traz como consequências a adequação desses alunos, desde cedo, ao sistema capitalista; a difusão da ideia de meritocracia, o conformismo dos mesmos em relação à sua situação social, visto que é inculcado nos estudantes que eles são os únicos responsáveis pelo seu possível sucesso ou fracasso, assim, se uma pessoa oriunda de uma classe social desfavorecida permanecer nela será sua culpa, pois, nessa perspectiva, a educação pública ofertada proporciona a todos a mesma oportunidade de ascender socialmente. Com isso, legitima também a posição ocupada pela elite na sociedade como algo que foi conquistado meritocraticamente.

Em relação à BNCC, por conter uma parte diversificada, o RCPP se mostra mais completo, principalmente por definir o que se entende por infância, além de dedicar uma parte exclusiva para falar sobre a avaliação na educação infantil - o que é tratado de forma superficial na BNCC. O RCPP também apresenta as ações didáticas para cada objetivo de aprendizagem definido pela BNCC, este fato, apesar de ser uma orientação ao professor, pode, erroneamente, parecer um controle ainda maior sobre o trabalho desse profissional, o caracterizando apenas como um técnico que deve executar o que já foi decidido anteriormente pelo documento.

Com a análise de tais documentos, foi possível perceber que os mesmos incorporam os pressupostos neoliberais propagados pela BNCC. Como foi possível compreender, por meio das discussões realizadas, nas seções anteriores, essa nova política curricular foi imposta às escolas como uma política vertical, a qual as redes de ensino devem atender até mesmo como forma de receber recursos financeiros. A Educação Infantil, nessa perspectiva, também passa a ser encarada como mais uma etapa educativa para se preparar as crianças aos interesses da sociabilidade

burguesa, controlando as infâncias e antecipando processos de escolarização posteriores. Pois, nessa perspectiva, acredita-se que quanto mais cedo iniciar o processo sistemático de escolarização, maiores chances de sucesso esses futuros trabalhadores terão. Assim, traçar o tipo de criança que se quer formar torna-se uma medida viável para o investimento em capital humano, preparando, desde muito cedo, o indivíduo para a vida competitiva laboral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as concepções políticas e ideológicas presentes na BNCC e nos documentos educacionais oficiais de Ponta Porã. Para seu delineamento, partiu-se da seguinte questão norteadora: quais os interesses expressos na construção da BNCC e como esses interesses são ressignificados na elaboração do currículo da Educação Infantil do município de Ponta Porã-MS?

A partir da literatura utilizada, foi possível perceber que o cenário conturbado em que a BNCC foi elaborada, marcado por disputas políticas e ideológicas, resultou na homologação da versão final desse documento com grande participação do empresariado, refletindo, assim, na propagação da racionalidade neoliberal nas escolas brasileiras, promovendo o consenso em torno da sociabilidade hegemônica burguesa e desenvolvendo a educação para a produtividade, tal qual uma mercadoria.

Diante do exposto, foi permitido inferir que, apesar de se denominar como referência curricular e não currículo em si, a BNCC é o documento que vai determinar quais aprendizagens as instituições de ensino devem oferecer e pelas quais serão cobradas, a partir de avaliações externas. A terceira versão do documento foi aprovada em um momento de instabilidade no Ministério da Educação, pós impeachment da até então presidente Dilma Rousseff. Esse momento de crise, tanto no plano político, econômico e social se tornou um espaço fértil para o empresariado disseminar diretrizes e se consolidar como principal movimento em defesa da BNCC.

Nesse cenário, a versão final do documento foi apresentada às escolas de forma prescritiva e impositiva, uma vez que, além do currículo, a Base reflete diretamente na construção de outras políticas, como na elaboração de materiais didático, formação inicial e continuada dos professores e nas avaliações (Brasil, 2018). Ademais, o alinhamento dos currículos à BNCC passou a ser critério até mesmo para o recebimento de recursos, como aponta a Resolução nº 1 de 27 de julho de 2022.

Destarte, resta pouca autonomia às secretarias e instituições de ensino quanto a elaboração de seus currículos e avaliações, o que limita também a autonomia do professor frente a sua prática pedagógica. Seguindo a normativa vigente, o Município de Ponta Porã/MS tem seu referencial curricular alinhado à BNCC, indo ao encontro

dos interesses do empresariado que se faz cada vez mais presente nos debates educacionais.

Ao utilizar a lógica de habilidades e competências também para a Educação Infantil, o Referencial Curricular de Ponta Porã-MS segue a lógica neoliberal da capital mundial, preparando, desde cedo, o indivíduo para o mercado de trabalho atual. A noção de competências e a forma segmentada como a Educação Infantil está organizada nos documentos (BNCC e RCPP), aproxima-se de uma seriação de conteúdos e atividades propostas no trabalho com as crianças. Além das competências e habilidades, exigidas pela BNCC, o RCPP estabelece proposições de práticas pedagógicas estipuladas pelo referencial, o que acaba limitando o trabalho do professor e sua autonomia na tomada de decisões em sala de aula.

A influência do empresariado na educação ponta-porãense fica mais evidente nos programas desenvolvidos pelo município, como, por exemplo, o “Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos” e “Programa Diálogos socioemocionais”. O primeiro procura desenvolver nos indivíduos, desde pequenos, o comportamento empreendedor, ensinando as crianças a tomarem decisões frente a situações desafiadoras e gerir sua própria vida.

Com isso, nota-se um desejo da sociabilidade hegemônica em formar cidadãos que estejam preparados para as incertezas do mercado de trabalho (característica do mundo neoliberal), bem como inculcar a autorresponsabilização pelos indivíduos sobre sua vida, desse modo, a ideia de meritocracia faz com que eles compreendam que o desemprego e pobreza são culpa da sua incapacidade individual – e não resultado do próprio modelo econômico e social vigente - , pois, a partir do momento em que todos recebem a mesma educação, todos teriam a mesma chance de tornarem-se bem sucedidos financeiramente.

O Programa Diálogos Socioemocionais busca elencar competências socioemocionais consideradas essenciais para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Como já foi visto, a preocupação com o estado emocional do indivíduo denota uma forma de o empresariado controlar ainda mais esse cidadão que está sendo formado. É importante que este “novo homem” saiba lidar com suas frustrações e se prepare (intelectual, física e emocionalmente) para lidar com um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e excludente.

O RCPP deixa claro quanto valoriza as avaliações externas, inclusive considera formação continuada docente como uma das formas de se alcançar bons resultados

no IDEB, à medida em que prepara os professores para isso. Como já visto anteriormente, essas avaliações padronizadas podem se tornar instrumentos de vigilância, em relação às escolas e professores, sobre o cumprimento de objetivos de aprendizagens já definidos e apresentados à escola de forma impositiva.

Convém ressaltar que a partir da análise realizada nessa pesquisa, é possível verificar a força de lei que a BNCC exerce sobre as redes de ensino brasileiras, visto que reverbera também nos livros didáticos, materiais pedagógicos e até mesmo em recursos federais. A BNC- Formação e BNC-Formação Continuada faz com que as instituições de ensino superior moldem os futuros professores à lógica neoliberal, desenvolvendo competências que os preparem para aplicar a BNCC em sala de aula. Dessa forma, é evidente a dificuldade em se produzir um modelo de ensino que vá contra a lógica do capital e os interesses do empresariado presentes nesse documento. A partir do momento que o alinhamento dos currículos à BNCC passa a ser exigido para o recebimento de recursos, a autonomia das escolas torna-se prejudicada. Desse modo, antes de se culpabilizar gestores ou professores, é necessário perguntar sobre qual tipo de materiais didáticos, formação continuada e cobranças que os profissionais de educação estão recebendo.

Assim, nota-se a necessidade de que os profissionais de educação infantil tenham acesso a uma formação inicial e continuada que entenda o professor como um intelectual, que desvende aspectos políticos, econômicos e ideológicos que condicionam a proposição da BNCC centrada por competências, pois, embora perceba-se a força dominante da União na definição dos currículos, é necessário se considerar que as instituições de ensino, assim como colaboram para a legitimação do consenso em torno da sociabilidade hegemônica capitalista, também se configuram como oportunos espaços para a produção de uma contra-hegemonia. Conforme o grau de proliferação de ideias contra-hegemônicas na sociedade civil, a própria escola pode ser influenciada por outros ideais e projetos pedagógicos, difundindo uma outra visão de mundo, mais justa e emancipada.

Como educadora da rede municipal de Ponta Porã-MS, ao responder à questão norteadora deste trabalho, outras lacunas foram abertas, como por exemplo, como efetivar um currículo que seja de fato significativo para a Educação Infantil, que perceba e valorize a criança em suas diferentes linguagens? De que forma é possível repensar, na prática, essa política curricular com forte enfoque neoliberal que nos é

imposta não somente na escola, mas também em cursos de formação inicial e continuada docente?

Assim, ao finalizar esta pesquisa compreendo que esta investigação não se esgota nesse pequeno recorte, ainda há muito a se investigar sobre como tais documentos se fazem presentes no cotidiano dos centros de Educação Infantil, de quais formas os docentes incorporam ou resistem a tais recomendações. Por fim, reforço a necessidade de se olhar criticamente para políticas que propõem soluções educacionais através da educação pela via do mercado, reduzindo a educação a serviço da produção, do resultado medido através de índices padronizados. Enquanto docente, ressalto a importância de seguirmos na luta por uma educação emancipadora, percebendo a criança dotada de direitos, subjetividades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 25-37, 2016.

AGUIAR, M. A. da S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & sociedade**, v. 40, 2019.

ALCAMIM, D. S. P. **A percepção das emoções e dos sentimentos na Base Nacional Comum Curricular e suas influências sobre as práticas pedagógicas de educadores da Educação Infantil, em Três Lagoas/MS**, 2021. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, 2021.

ALMEIDA, A. C. L. **O corpo generificado na Educação Física Infantil em nuances da BNCC, Diretrizes Estaduais e planejamentos escolares em Selvíria-MS**, 2022. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba, 2022.

ALVARENGA, V. C. Políticas Públicas na Educação Infantil: a influência dos organismos internacionais. In: IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, 2008, Uberlândia. **IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, 2008.

BARBOSA, I. G. et al. a BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica. **CONAPE**, 2018. Disponível em: < http://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf> Acesso em: 29 de junho de 2022.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. R.; MELLO, A. da S. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 147-172, 30 jun. 2019.

BRANDÃO, C. da F. *et al.* A educação infantil no município de Marília (SP): a oferta, o atendimento e a infraestrutura e o plano nacional de educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 20, p. 108–117, 2016. DOI: 10.22633/rpge.v20.n1.2016.9395. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9395>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 17/12/2009.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **LEI no 13.005 de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DOU de 26.6.2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 592**, de 17 de Junho de 2015. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE.aspx> . Acesso em: 22 abr.2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN22019.pdf Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>> Acesso em: 15 set. 2023.

CAMPOS, R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 01, p. 195-209, 2013.

CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. D. da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, p. 173-190, 2017.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, Carlos da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, p. 461-484, 2015.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTA, M. C. S.; FARIAS, M. C. G.; SOUZA, M. B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 91-120, 2019.

COSTOLA, A.; BORGHI, R.F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 3, p. 1313-1324, 2018.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 677-705, 2010.

FAVORETO, E. D. A.; ENS, R. T. . Políticas para educação infantil: influências externas. In: X **Congresso Nacional de Educação - EDUCERE + I Seminário Internacional de Representações sociais , subjetividade e educação - SIRSSE.**, 2011, Curitiba. Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas., 2011.

FERREIRA, F. S.; SANTOS, F. A. As estratégias do “movimento pela base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 22, n. 1, p. 189-208, 2020.

GIARETA, P. F.; LIMA, C. B.; PEREIRA, T. L. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 0734-0750, 2022.

GIARETA, P. F. A BNCC e o Reformismo Curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022.

GIARETA, P. F. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-17, 2021.

GIARETA, P. F.; ZILIANI, MONTOVANI, A. C.; DA SILVA, L. A. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, p. e023031-e023031, 2023.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Revista Inter Ação**, v. 45, n. 2, p. 420-434, 2020.

GONÇALVES, R. M.; MACHADO, T. M. R.; CORREIA, M. J. N.. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 38, p. 338-351, 2020.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: 1976.

KRAMER, S. **Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola**: questões teóricas e polêmicas. Por uma política de formação do profissional de educação infantil, p. 16-31, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUEZ, C. G.. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais para a Primeira Infância. In: **CINTEDI** - Congresso Internacional de Educação e Inclusão, 2014, Campina Grande, Pernambuco. Anais do CINTEDI. Campina Grande, Pernambuco, 2014. v. 1.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 5.724, de 23 de setembro de 2021**. Institui o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, cria o Prêmio Escola Destaque, e dá outras providências. Diário Oficial, Campo Grande, MS, 2021. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/4d32aa380550bc820425875a004593af?OpenDocument>> Acesso em: 20 out. 2023.

MILITÃO, S. C. N.; QUEIROZ, W. I.; ORTEGA, D.V. A BNCC e as avaliações externas e em larga escala: velhas e novas interfaces em tempos de neoliberalismo extremado. **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1-27, 2023.

MONTEIRO, C. C.; DE OLIVEIRA CASTRO, L.; HERNECK, H. R. O silenciamento da educação infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, v. 10, n. 1, p. 194-212, 2018.

MOREIRA, J. A. da S.; LARA, A.M. de B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246 p.

MOVIMENTO PELA BASE. **Critérios da Formação Continuada para os Referenciais Curriculares alinhados à BNCC**, 2019. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>> Acesso em: 05 set. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Missão**. 2023. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 29 abr. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Primeiros Passos Para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2017/04/BaseGuia.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2023.

MÜLLER, F.; HASSEN, M. de N. A. A infância pesquisada. **Psicologia USP**, v. 20, p. 465-480, 2009.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. SP: Xamã, 2005

ORUÊ, F. Defensoria Pública divulga nota contra a implantação do programa 'Mãe Crecheira' em Campo Grande. **UOL**, 2020. Disponível em: <<https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2020/defensoria-publica-divulga-nota-contra-a-implantacao-do-programa-mae-crecheira-em-campo-grande/>> Acesso em: 25 mai. 2023.

PIRES, M. de A.; CARDOSO, L. de R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020.

PONCE, B.J.; DURLI, Z. Currículo e identidade da educação infantil. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 775-792, 2015.

PONTA PORÃ, Secretária Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. **Referencial Curricular de Ponta Porã**. Ponta Porã, 2022.

PONTA PORÃ, Secretária Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. **Resolução/SEME Nº 036 DE 18 de janeiro de 2022**. Disponível em: <<https://pontapora.ms.gov.br/v2/diario-oficial/>> Acesso em: 10 jun. 2023.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a " infância como um fenômeno social". **Proposições**, v. 22, p. 199-211, 2011.

RIBEIRO, M. P.; SILVA, A. V. M. IDEB: avanço ou retrocesso à educação brasileira? o que dizem artigos publicados em periódicos entre 2007-2014? **Polêmica**, v. 14, p. 065-072, 2015.

RODRIGUES, R. L. UNESCO e Educação de Jovens e Adultos frente a crise capitalista. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e13914-e13914, 2023.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e35617-39, 2021.

ROLDÃO, M. do C.; ALMEIDA, S. **Gestão curricular**. Ministério da Educação/Direção- Geral da Educação, Direção-Geral da Educação, 2018.

SANTOS, T. da C. C.; PAIXÃO, T. S. A mundialização do capital e seus impactos sobre o processo de trabalho e a educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 59, p. 67-84, 2014.

SAVIANI D, (2014). **Entrevista com Demerval Saviani-PNE**. 07 de abr. de 2014. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 361-378, 2005.

SEMINÁRIOS Estaduais da BNCC: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. [S. l., set. 2016]. 22 p. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

SOARES, A. Pesquisas sobre políticas curriculares para a educação infantil: algumas questões epistemológicas no contexto da BNCC. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 129-149, 2021.

TIROLI, L. G.; DE JESUS, A. R. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-24, 2022.

TRICHES, E. F.; DE MIRANDA ARANDA, M. A. Percurso de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Anais do seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola**, v. 2, n. 2, 2018.

UNDIME. **Evidências de cumprimento das condicionalidades I, IV e V do VAAR/FUNDEB deverão ser informadas no SimEC**. (2022). Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/01-08-2022-14-44-cumprimento-das-condicionalidades-i-iv-e-v-do-vaar-fundeb-deverao-ser-informadas-no-simec>> Acesso em: 01 out. 2023.

XIMENES, P. de A. S.; MELO, G. F. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, p. 739-763, 2023.