

## **A interface neoliberal nas políticas da educação infantil: discussão rumo ao contexto da BNCC**

*Neoliberal interface in children's education policies: discussion towards the context of BNCC*

*La interfaz neoliberal en las políticas de educación infantil: discusión hacia el contexto de la BNCC*

Fabiana Jardim Paes Leme de Mesquita<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-7873-0706>

Maria Lourdes Gisi<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-0474-474X>

<sup>1</sup>Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná – Brasil. E-mail: [fabianajardimplm@gmail.com](mailto:fabianajardimplm@gmail.com).

<sup>2</sup>Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná – Brasil. E-mail: [gisi.marialourdes@gmail.com](mailto:gisi.marialourdes@gmail.com).

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo compreender a influência do ideário neoliberal nas políticas de Educação Infantil, entre as quais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as consequências para essa formação. Trata-se de uma análise documental que parte da breve retomada histórica da educação para crianças como forma de contextualizar o processo de legitimação desse direito na Constituição Federal de 1988. O estudo evidencia que o contexto político e econômico neoliberal, assim como os compromissos firmados pelo país com as organizações multilaterais, influenciou a formulação de políticas educacionais para a Educação Infantil, contrariando princípios democráticos da igualdade do direito à educação com a qualidade para superação das injustiças sociais. Conclui-se que a descentralização de poder do Estado mostra-se um desafio diante das desigualdades financeiras entre os municípios, além da preocupação com a regulação do ensino, por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme proposto pela BNCC, que compromete os princípios democráticos e de autonomia na construção do currículo.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo. Educação Infantil. Políticas Educacionais.

### **Abstract**

*This article aims to understand neoliberal ideas influence on early childhood education policies, including Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and their consequences for*



*that formation. It is an analysis documentary, which starts from historical resumption brief education for children, as a way to contextualizing and to become real legitimizing process of the right in the 1988 Federal Constitution. The study shows neoliberal political and economic context, as well as commitments signed by multisided country organizations influenced educational formulation policies for Early Childhood Education, contradicting democratic principles for equality right to education with quality to overcome social injustices. It is concluded that power state decentralization is a challenge given financial inequalities between municipalities, in addition to concern match teaching through goals to learning and development, as proposed by BNCC, which compromises the democratic principles and autonomy in a curriculum construction.*

**Keywords:** Neoliberalism. Child Education. Educational Policies.

### **Resumen**

*Este artículo tiene como objetivo comprender la influencia de las ideas neoliberales en las políticas de educación infantil, incluido la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) y las consecuencias para esa formación. Se trata de un análisis documental que parte de la breve reanudación histórica de la educación para niños como una forma de contextualizar el proceso de legitimación de este derecho en la Constitución Federal de 1988. El estudio muestra que el contexto político y económico neoliberal, así como los compromisos suscritos por el país con organismos multilaterales, ha influido en la formulación de políticas educacionales para la educación infantil, contradiciendo los principios democráticos de igualdad del derecho a la educación con la calidad para superar las injusticias sociales. Se concluye que la descentralización del poder estatal es un desafío dadas las desigualdades financieras entre los municipios, además de la preocupación por la regulación de la educación, a través de los objetivos de aprendizaje y desarrollo, como propone la BNCC, que compromete los principios democráticos y de autonomía en la construcción del currículo.*

**Palabras clave:** Neoliberalismo. Educación Infantil. Políticas Educacionales.

## **1 Introdução**

Este artigo tem como objeto a influência do projeto neoliberal nas políticas educacionais para a Educação Infantil e a sua relação com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A proposição das reformas educacionais após a redemocratização do país, na década de 1990, é o foco da presente análise, que é documental, relacionada com a Educação Infantil e parte da breve retomada histórica da educação para crianças como forma de contextualizar o processo de legitimação desse direito na Constituição Federal de 1988.

Com o fim do regime militar (1964-1985) e o início do processo de redemocratização do país, a consolidação da Constituição Federal de 1988 trouxe como direito social a educação das crianças de 0 a 6 anos como dever do Estado. Em contrapartida, os direitos

sociais democráticos passaram a concorrer com uma nova lógica de redução das ações do Estado com gastos sociais, sob a disseminação do ideário neoliberal ou neoconservador, que trazia mudanças políticas e econômicas do processo de globalização, levada aos países periféricos latino-americanos após o Consenso de Washington, emergindo, assim, a reforma da década de 1990, sobretudo com orientações hegemônicas dos organismos multilaterais de financiamento para as políticas sociais desses países.

Em termos conceituais, faz-se necessário diferenciar neoliberalismo, projeto neoliberal e modelo econômico neoliberal periférico. Filgueiras (2006) faz essa distinção ao indicar que neoliberalismo se refere à doutrina político-econômica mais geral, formulada após a Segunda Guerra Mundial, a partir da crítica ao Estado de Bem-Estar Social; projeto neoliberal refere-se à forma como o neoliberalismo se expressou em um programa político-econômico específico no Brasil; já o modelo econômico neoliberal periférico é a forma como o projeto neoliberal se configurou no país, que é diferente dos demais países da América Latina em razão da sua estrutura econômica, embora todos tenham em comum o caráter periférico (FILGUEIRAS, 2006, p. 179).

O Brasil, mediante os acordos estabelecidos com as organizações multilaterais, passou a receber orientações na implementação de políticas educacionais e, no que tange à Educação Infantil, foi redimensionado o caminho que vinha sendo construído para essa etapa dentro de um processo democrático.

Assim, como objetivo, busca-se compreender a influência do ideário neoliberal nas políticas educacionais para a Educação Infantil e a sua relação com a BNCC. Tem-se como pressuposto, neste estudo, que as tensões vivenciadas nessa etapa da educação não podem ser vistas como um fato isolado, mas, sim, dentro da lógica de estrutura social, política e econômica do país, que se reflete na oferta do seu atendimento.

## **2 O ideário neoliberal no Brasil, a reforma educacional na década de 1990 e sua influência na Educação Infantil**

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco importante para a conquista do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos como dever do Estado e da família, um direito social e de cidadania (BRASIL, 1988). Nesse processo, Campos (2013) mostra que

a Educação Infantil vinha seguindo um percurso próprio e sendo construída numa perspectiva cuja preocupação era a oferta com qualidade, reconhecendo a educação como um direito das famílias e dos filhos. Os grupos populares que demandavam pela criação de creches contaram, nesse período, com as experiências de assessoria desenvolvidas por organizações não governamentais, incorporando militantes e profissionais da área.

Rosemberg (2003) mostra que, nessa fase, foi formada no Ministério da Educação (MEC) uma nova equipe, a Coordenação de Educação Infantil (COEDI), que elaborou uma nova proposta nacional de política de Educação Infantil, adotou metas de expansão com atendimento de qualidade e afastou-se do modelo “não formal”, com participação de segmentos sociais na elaboração da proposta. Nesse curto período, no entanto, a implantação dessa proposta foi interrompida com as mudanças trazidas pela reforma educacional no Brasil.

A reforma educacional implantada na década de 1990 no Brasil teve sua sustentação no modelo político e econômico do neoliberalismo, o qual foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar social, o chamado *Welfare State*, que só foi emergir a partir da década de 1970, com a chegada da crise do modelo econômico mundial, que afetou com grande recessão econômica os países capitalistas avançados (ANDERSON, 1995).

Na América Latina, o processo de implantação da reforma neoliberal na política e na economia de seus países se deu por meio do Consenso de Washington, no qual a doutrina do neoliberalismo passou a orientar as reformas sociais nos anos 1990 (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Isso significa que as reformas sociais desse período tiveram como pressuposto uma nova lógica econômica de reforma liberal, atuando de maneira articulada em três estratégias: desregulamentação, descentralização (autonomia) e privatização.

Ball (2004) trata sobre o surgimento de acordo político do pós-Estado do Bem-Estar, seguido da emergência de “um novo conjunto de relações sociais de governança”, que emerge das “mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos”, sendo essas transformações consideráveis na arquitetura política (BALL, 2004, p. 1106).

Essas mudanças relacionam-se entre si, sendo destacadas por Ball (2004) duas tecnologias políticas que as provocam, a privatização e a performatividade. Nas palavras de Ball (2004, p.1107), a performatividade “[...] desempenha um papel crucial nesse conjunto de

políticas”, pois permite o controle do Estado sob o trabalho educativo por meio da instauração de uma cultura competitiva. É dirigida pela busca de “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”, sendo, ainda, acompanhada pelos “discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência” (BALL, 2004, p.1116). Sobre o papel da privatização, essa tem como função “[...] formar predisposições à mercantilização, à estética do consumo e aos interesses próprios competitivos” (BALL, 2004, p. 1119-1120).

Como discute Gentili (2015), o discurso hegemônico acerca da qualidade dentro de uma lógica produtivista e mercantil ganhou centralidade no campo educacional, substituindo o discurso da democratização da educação pública e, conseqüentemente, a igualdade do direito ao acesso, adquiridos na transição da pós-ditadura militar. Os critérios de qualidade da lógica produtivista e mercantil, em transposição para o campo educacional, caracterizam a crise da educação dos anos de 1990, assumindo, em grande medida, a razão de qualidade e custo de eficiência nos programas pedagógicos.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, quando ocorreu a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, as políticas públicas para a educação básica implantadas no país tomaram como diretrizes as orientações das agências internacionais (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura [Unesco], Fundo das Nações Unidas para a Infância [Unicef], Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD] e Banco Mundial), mediante os acordos realizados pelo país com essas organizações. O principal eixo presente na Conferência de Jomtien foi a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que, conforme Libâneo (2012), tornaram-se a base para a elaboração de políticas educacionais no país.

A discussão em torno das mudanças ocorridas nas políticas educacionais ante o cenário da década de 1990 tornou-se necessária para compreender seus efeitos na Educação Infantil. Rosemberg (2003) abordou fatores que impactaram a oferta da Educação Infantil com a reforma educacional, sendo um deles a priorização dos recursos públicos para o ensino fundamental, medida ancorada nas orientações do Banco Mundial. O estudo da autora em relação às taxas de frequência em creches, pré-escolas e no ensino fundamental no período de 1995 a 1999 evidenciou a estagnação na cobertura da Educação Infantil.

Outro impacto destina-se à atribuição ao desenvolvimento infantil nos documentos do Banco Mundial da época como política de combate à pobreza e forma de investimento no capital humano (YOUNG, 1996 *apud* ROSEMBERG, 2003, p.186), que, segundo a autora,

visa a prevenir ou compensar carências de crianças pobres, buscando especialmente maior eficiência do ensino fundamental.

Rosemberg (2003) critica, ainda, as medidas do Banco Mundial aderidas às políticas do governo, caracterizando o retrocesso de atendimento de baixo investimento público e “não formal” para a Educação Infantil, e às medidas de focalização dos serviços, em que o atendimento se destina à população mais pobre e ainda pode ser realizado por agentes comunitários treinados ou membros da família como professores, o que caracteriza a informalidade e o educador leigo para atuar nessa etapa.

Em nome da redução de custos sugerida pelas diretrizes do Banco Mundial, reforçou-se o aligeiramento da formação docente, que Libâneo (2012) chama de *kit* de técnicas de sobrevivência docente ou, ainda, professor “tarefeiro”, por meio de treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação por educação a distância (EaD).

Conforme Arce (2001), o indivíduo se desenvolve em serviço, aprende fazendo e praticando, tecnicamente, com a instrumentalização das ações, por meio de manuais, livros didáticos e educação a distância, que são suficientes para um saber imediato e utilitário. Além disso, ainda precisa desenvolver a flexibilidade, princípio básico para enfrentar o mercado de trabalho.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica é considerado um marco importante, pois representa uma conquista de direito social e envolve princípios e finalidades referentes ao direito do exercício da cidadania, além de regulamentar a forma de organização da oferta do atendimento às crianças.

No contexto político e econômico neoliberal, o campo da Educação Infantil disputa sua visibilidade nas agendas políticas e ainda anseia avanços na perspectiva de uma educação que promova a igualdade de oportunidades educacionais para que elas não fiquem apenas no discurso político-hegemônico, mas que ações democráticas sejam concretizadas.

Na esfera internacional, reafirmam-se os compromissos da visão do movimento global realizado como sequência no Marco de Ação de Dakar (2000) (UNESCO, 2001). O Brasil, seguindo as orientações da Unesco (2001), assumiu o compromisso de cumprir os objetivos e as metas afirmadas de educação para todos. O documento Marco de Ação de Dakar destaca a importância da Educação Infantil para todo o desempenho escolar subsequente, tendo como

primeiro objetivo “[...] expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis em maior desvantagem” (UNESCO, 2001, p.8-9).

O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 10.172/2001 (BRASIL, 2001), incorpora a recomendação internacional de investir na ampliação da Educação Infantil como estratégia de desenvolvimento humano, tendo em vista o reconhecimento de que o retorno econômico é superior a qualquer outro. No PNE (BRASIL, 2001), mesmo citando que a Educação Infantil é direito da criança e dever do Estado oferecê-la para famílias que assim desejem ou necessitem, ao reconhecer suas limitações financeiras e técnicas, coloca-se como prioridade a ampliação da oferta pública de Educação Infantil para atender às crianças das classes de baixa renda, assim como instituições nas áreas de maior necessidade e oferta em tempo integral para as crianças menores oriundas de famílias de baixa renda para os pais que trabalham fora de casa. A legislação prevê a melhoria da qualidade da oferta, no entanto reforça práticas de focalização ao indicar prioridade no atendimento e em tempo integral para as crianças menores de baixa renda cujos pais trabalham.

A Declaração de Incheon para a Educação 2030, um acordo internacional mais recente, realizado em 2015, refere, na ODS4, meta 4.2, que todos possam se desenvolver com cuidados e educação pré-escolar de qualidade na primeira infância, com oferta de pelo menos um ano de “[...] educação pré-primária gratuita, compulsória e de qualidade, a ser realizada por educadores bem formados” (UNESCO, 2015).

Paralelo à afirmação do país com a Declaração de Incheon, temos a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) – Lei n.º 13.005/2014, em vigência, tendo como objetivo central ampliar o acesso e a melhoria da qualidade da educação de forma equitativa e democrática, em articulação com os entes federados na elaboração de políticas públicas. No que tange à Educação Infantil, o PNE estabeleceu que, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos frequentassem creche até o final da vigência do plano e que a Educação Infantil na pré-escola fosse universalizada até o ano de 2016 (BRASIL, 2014). Em 2019, no entanto, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-contínua Educação – 2019), nenhuma grande região havia cumprido a universalização da pré-escola (BRASIL, 2020a). Com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020c), as Tabelas 1 e 2 apresentam o número de matrículas na Educação Infantil, por modalidade, e as formas de atendimento integral e parcial.

**Tabela 1** – Número de Matrículas na Educação Infantil – 2019.

Modalidade	Tempo	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	
<b>Creche</b>	Integral	548	1.882	1.413.601	703.238	2.119.269	3.755.092
	Parcial	630	1.819	1.038.103	595.271	1.635.823	
<b>Pré-escola</b>	Integral	369	1.986	402.549	173.606	578.510	5.217.686
	Parcial	1.150	53.220	3.551.084	1.033.722	4.639.176	
<b>TOTAL</b>							8.972.778

**Fonte:** As autoras, com base na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020c).

**Tabela 2** – Percentual de Matrículas na Educação Infantil – 2019.

Modalidade	Tempo	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	
<b>Creche</b>	Integral	0,03%	0,09%	66,70%	33,18%	56,4%	41,8%
	Parcial	0,04%	0,11%	63,46%	36,39%	43,6%	
<b>Pré-escola</b>	Integral	0,06%	0,34%	69,58%	30,01%	11,1%	58,2%
	Parcial	0,02%	1,15%	76,55%	22,28%	88,9%	

**Fonte:** As autoras, com base na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020c).

O número de matrículas na Educação Infantil tem aumentado nos últimos anos, sendo 12,6% de 2015 a 2019, atingindo aproximadamente 9 milhões, conforme apresenta o Censo da Educação Básica – Resumo técnico (2019) (BRASIL, 2020b).

Compreende-se que a necessidade do cumprimento da meta 1 do PNE (2014-2024), além da obrigatoriedade da pré-escola estabelecida na Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), colabora para o aumento de matrículas na Educação Infantil. É importante destacar que, analisando-se os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020c), esses apontam, para a creche, um total de 56,4% de atendimento em tempo integral e 43,6%, parcial. Na pré-escola, são 11,1% de atendimento em tempo integral e 88,9%, parcial.

Com isso, pode-se inferir que, para dar conta da demanda, principalmente na pré-escola, cuja matrícula é obrigatória, destinam-se as vagas em tempo parcial, o que prejudica a oferta para o atendimento em tempo integral. Da mesma maneira, percebe-se essa situação no atendimento às crianças de 0 a 3 anos, uma vez que, por não ser obrigatória, e, sim,

facultativa, ou seja, ocorre somente caso a família queira matricular as crianças na creche, interfere-se no direito de essas frequentarem a creche em tempo integral. Com isso, a situação explicitada aponta ainda para o risco quanto a problemas de precariedade no atendimento, caso não haja um planejamento para custear de maneira adequada essa etapa educacional, apresentando como solução as práticas de convênios com as instituições privadas.

### **3 A Base Nacional Comum Curricular: perspectivas e dilemas na Educação Infantil**

Tendo como pano de fundo a contextualização da influência do ideário neoliberal nas políticas educacionais, esse tópico busca debater o desdobramento na centralização do currículo. Para isso é apresentada a voz de autores que discutem acerca da formulação, dos sentidos e da proposta da BNCC, caminhando-se, assim, para a análise da parte do documento que trata da Educação Infantil.

Em 22 de dezembro de 2017 foi aprovada a Resolução nº 2, que institui e orienta a Base Nacional Comum Curricular, a qual estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil (BRASIL, 2017).

Embora amparada pela legislação educacional do país, o processo de formulação da BNCC, até sua implementação, provocou muita tensão e discursos na área da Educação. De acordo com Barbosa *et al.* (2018, p.3), “[...] o debate sobre a BNCC acabou por privilegiar alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada”, mostrando que houve desconsideração dos conhecimentos teórico-práticos acumulados sobre a questão curricular e processos de aprendizagem e desenvolvimento produzidos por pesquisadores, professores e entidades.

A BNCC define dez competências gerais como aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas para os alunos desenvolverem. Sobre essa questão, Cássio (2019, p.22) sublinha que a BNCC manteve um enfoque na “pedagogia das competências”, retrocedendo ao modelo de conteúdos curriculares dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) da década de 1990. Caracterizado por uma lista de objetivos conteudinais, padronizados e mensuráveis, “o direito à educação foi reduzido ao direito à aprendizagem” (CÁSSIO, 2019, p.33).

O autor ressalta, ainda, fatores como o envolvimento de reformadores empresariais da educação com os órgãos do governo, com a priorização de indicadores de proficiência, que, no seu bojo, passam a viabilizar o controle do trabalho pedagógico por meio de materiais didáticos, e a legitimação das avaliações em larga escala, tornando-se uma educação para a competitividade e o alcance de desempenho, o que resulta em sério risco para o fracasso escolar.

Acerca do interesse do capital nos serviços sociais, tal mudança na arquitetura política é explicada por Ball (2004) ao afirmar que o foco em serviços educacionais tem demonstrado oportunidade de expansão no mundo dos negócios e forma de obter lucros, já que “valores (éticos) são apagados ou desconsiderados em favor do uso de métodos padronizados de mensuração e de controle” (BALL, 2004, p. 1112).

Macedo (2014), ao analisar os sentidos produzidos do discurso em torno do significante nodal, referente à educação de qualidade e pela defesa de uma base comum nacional por agentes políticos públicos e privados, apontou que os agentes públicos ligados ao MEC indicam a parceria com empresas privadas e instituições filantrópicas que fazem várias referências, no desenvolvimento de seus projetos, ao currículo da educação básica, além de defenderem uma base comum nacional para os currículos.

Macedo (2014) utiliza o conceito de redes de políticas de Stephen Ball (2012), que se constituem como uma nova forma de governamentalidade, sendo identificada a construção de uma nova arquitetura de regulação por meio do discurso centralizador no currículo presente na rede, envolvendo termos distintos que circulam em torno dos conteúdos, direitos de aprendizagem e padrões de avaliação. Na BNCC, o significado de qualidade da educação se traduz naquela que pode ser medida e controlada, construindo sentidos hegemônicos para a educação, o que representa a marca do discurso neoliberal.

Macedo (2014), com base em Ball (2013), mostra que o imaginário neoliberal busca manter sua hegemonia operando sob as “regras de inteligibilidade” (BALL, 2013 *apud* MACEDO, 2014, p. 1550). Trata incansavelmente da suposta crise da educação com discursos que focam problemas como a gestão pública, desperdícios de recursos e formação dos professores, incorporando a lógica de mercado como solução. Além disso, tenta controlar o que Macedo (2014, p.1550) intitula como o “imponderável”, ou seja, “(a) o que não é digno de avaliação” e que resiste ao controle, tal como a subjetividade do professor para que seja

nele incorporada a cultura da avaliação como forma de trazer a segurança acometida pelo medo do fracasso e alívio aos sentimentos de vergonha e culpa.

Referente à BNCC, a homogeneização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento segmentados por faixa etária proposta para a Educação Infantil traz ainda como fator preocupante a “[...] forma de controle do trabalho educativo, dando vazão aos testes e medidas de larga escala, servindo muitas vezes para a opressão das crianças e suas famílias” (BARBOSA *et al.*, 2018, p.4).

Para a Educação Infantil, a BNCC, tendo as competências como eixo do currículo, mostra-se como um ponto preocupante no que consiste em garantir à criança o processo de apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento das aprendizagens devido a, como apontam Barbosa, Silveira e Soares (2019), poder assumir uma visão instrumental do conteúdo e trazer consequências para a formação do professor. Esses autores apresentam críticas referentes às contradições do documento quanto à regulação em detrimento da autonomia instituída pela LDB nº 9.394/96, indicando que a BNCC-EI passou a ser uma prescrição curricular tendente à homogeneização de conteúdos e à organização da Educação Infantil. Além disso, mostram o risco de os objetivos serem interpretados como indicadores preparatórios para o ensino fundamental devido à aproximação lógica de competências entre a Educação Infantil e o ensino fundamental proposta e organizada na BNCC (BARBOSA, SILVEIRA, SOARES, 2019).

A BNCC propõe à Educação Infantil os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento, que perpassam por cinco campos de experiência para a organização curricular. Portelinha *et al.* (2017, p.34) chamam a atenção ao mostrar que os campos de experiência são apresentados de forma destituída do seu sentido completo por não serem nomeados como áreas do conhecimento, enfatizando a importância da “especificação de conceitos e conteúdos das bases científicas e as especificidades do desenvolvimento infantil”, desvalorizando o saber escolar. Outro aspecto importante diz respeito à compreensão sobre o papel do professor, mostrando que “[...] a BNCC, ao expressar a concepção de criança como um sujeito que constrói conhecimento e produz cultura, secundariza a importância da intencionalidade e do papel do ensino na prática pedagógica” (PORTELINHA *et al.*, 2017, p.35).

Faz-se necessário discutir quanto ao risco de trabalhar de forma sequenciada e linear os objetivos propostos nos campos de experiência da BNCC. O processo pedagógico

abordado de maneira desarticulada e descontextualizada, além de pouco trazer sentido para a aprendizagem, perde a riqueza do modo integrado do processo de aquisição de conhecimento da criança e a possibilidade de participação dela na escolha com o professor das atividades pedagógicas.

Em concordância com a análise de Barbosa, Silveira e Soares (2019), os códigos alfanuméricos dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem são possíveis indicadores para o controle do que a criança deve aprender e do que o professor deve ensinar, o que causa perda de autonomia didático-pedagógica dentro de um planejamento rígido alicerçado por manuais e livros didáticos. Além disso, a BNCC pressupõe uma visão de controle direto do Estado para avaliação objetiva tanto do alcance da aprendizagem individual da criança quanto do trabalho dos professores e gestores. Outro aspecto trata da interpretação dos direitos de aprendizagem, que, por sua vez, não são discutidos teoricamente, mas apresentados de modo sistemático à escolarização, além dos direitos sociais serem substituídos pelos direitos de aprendizagem na BNCC (BARBOSA, SILVEIRA, SOARES, 2019).

Na BNCC, para cada um dos campos de experiência, são agrupados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos por faixa etária. Quanto a essa forma de agrupamento, de acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2019), a divisão rígida das idades pode fortalecer o biologicismo e a ideia de etapas de aprendizagem de desenvolvimento por meio do sequenciamento de conteúdos e objetivos, com o risco de levar à perda de noção da totalidade do processo. Os autores pontuam também a classificação das crianças de até 18 meses como “bebês”, o que pode favorecer a discriminação no atendimento a elas, além de destituí-las da “[...] titulação ‘crianças’ e da compreensão de totalidade dos processos infantis” (BARBOSA *et al.*, 2018, p.4). Mencionam também o esquecimento das crianças de 6 anos, que ainda permanecem na Educação Infantil, considerando a data de corte etário estabelecida na legislação.

Nesse sentido, as interações entre as crianças de diferentes idades no processo educativo são pouco consideradas, conforme é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), uma vez que, além do reconhecimento das especificidades etárias e das singularidades individuais, faz-se necessário também respeitar o modo coletivo das crianças na prática pedagógica.

Reitera-se que a BNCC da Educação Infantil demonstra retroceder quanto ao processo de debate democrático proposto no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) no que concerne à organização de propostas pedagógicas e à definição das metas que pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças por meio de uma gestão democrática e participativa, considerando-se os saberes da comunidade escolar.

## **4 Considerações finais**

Com a implantação da reforma educacional no país a partir da década de 1990, a Educação Infantil, além do baixo investimento público destinado ao segmento, em detrimento da priorização das políticas para o ensino fundamental, teve ainda como marca a focalização nos serviços, com um discurso no qual a oferta do atendimento destinava-se, principalmente, às crianças do segmento social mais pobre.

A noção de um Estado menos intervencionista para arcar com as políticas sociais, entre elas a educação, transfere sua responsabilidade ao desregular e privatizar os bens públicos. No caso da Educação Infantil, com a organização descentralizadora de poder do Estado, a oferta dessa etapa educacional ficou como atribuição de responsabilidade dos municípios, sendo um desafio orçamentário, tendo em vista as desigualdades financeiras entre os municípios para atender à necessidade de expansão e suprir as demandas de acesso, insumos e investimentos na formação e na valorização da profissão docente, como piso salarial e plano de carreira.

Com esse estudo, foi possível perceber que as medidas de ajuste econômico, alinhadas à lógica produtivista e de mercado, além de interferirem na noção de igualdade de direito à educação, sustentam, assim, racionalidade econômica gerencialista, com foco associado à eficiência e à qualidade em termos de controle produtivo e custo-benefício, como se os problemas educacionais estivessem ligados à forma de conduzir o processo educacional, os conteúdos, currículos e métodos, e não à estrutura desigual da sociedade.

Entende-se que é necessário o comprometimento com a democratização da Educação Infantil a fim de superar as desigualdades de acesso qualitativo, às creches e pré-escolas, das crianças de diferentes realidades socioeconômicas e culturais.

No campo da Educação Infantil, a regulação do ensino, por meio dos objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento conforme proposto pela BNCC, compromete os princípios democráticos e de autonomia na construção de um currículo que promova a “[...] igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (BRASIL, 2009).

Infere-se que o controle do trabalho pedagógico, via objetivos homogêneos do currículo, pode ocasionar o deslocamento de uma avaliação formativa relacionada com o acesso, os insumos e os processos da Educação Infantil para uma avaliação da aprendizagem cognitiva da criança e do trabalho do professor, tendo como risco a antecipação de conteúdos para inibir os resultados insatisfatórios nas avaliações em larga escala do ensino fundamental.

Da mesma maneira, a Educação Infantil, reconhecida como espaço sociopolítico e pedagógico, demanda que os profissionais e a comunidade problematizem as tensões que refletem no cotidiano das instituições ligadas às reparações das violações do direito à educação, exercendo, por meio de relações dialógicas e compartilhamento de opiniões, o papel democrático da ação educativa.

## Referências

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. A. A. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, [s.l.], ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021
- BARBOSA, I. G. *et al.* A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica. *In*: **CONAPE**, 2018. Disponível em: [https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE\\_GARCIA\\_BARBOSA.pdf](https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf). Acesso em: 8 dez. 2020.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação *versus* autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** Informativo Educação, 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. ISBN:9786587201092. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019:** resumo Técnico. Brasília, 2020b. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720). Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília: Inep, 2020c. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 nov. 2020.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v.43, n.148, p.22-43, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CÁSSIO, R. C. Jr. Existe vida fora da Base? *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR. R. (org.) **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p.13-39.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. *In*: BASUALDO, E.M.; ARCEO, E. (compiladores). **Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciencias Sociales – CLASCO, 2006. p. 179-206.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

GENTILI, P. A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 111-177.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PORTELINHA, A. M. S. *et al.* A educação infantil no contexto das discussões da base nacional comum curricular. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30-43, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/16632>. Acesso em: 23 dez. 2020.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosebergf.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

UNESCO, CONSED. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 14 nov. 2020.

UNESCO *et al.* **Declaração de Incheon Educação 2030 e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: Unesco, 2015. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por?posInSet=2&queryId=c76304c9-a1b8-42d1-9be6-12709995e02e](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?posInSet=2&queryId=c76304c9-a1b8-42d1-9be6-12709995e02e). Acesso em: 14 nov. 2020.

**UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 14 nov. 2020.

Enviado em: 11/4/2021

Aprovado em: 13/6/2022