

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEIRIANE TOMAZ FERREIRA MARTINS

**Competências e habilidades no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e
suas marcas nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de
Uberlândia/MG**

Uberlândia
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEIRIANE TOMAZ FERREIRA MARTINS

**Competências e habilidades no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e
suas marcas nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de
Uberlândia/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Uberlândia (PPGED-FACED-UFU), para o
Curso de Mestrado em Educação.

Área de Concentração: Estado, Políticas e Gestão da
Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a. Leonice Matilde Richter.

Uberlândia

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M386c Martins, Leiriane Tomaz Ferreira, 1987-
2025 Competências e habilidades no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas marcas nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia/MG [recurso eletrônico] / Leiriane Tomaz Ferreira Martins. - 2025.

Orientadora: Leonice Matilde Richter.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5079>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Richter, Leonice Matilde, 1980-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 13/2025/928, PPGED				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	[09:02]	Hora de encerramento:	[11:40]
Matrícula do Discente:	12312EDU032				
Nome do Discente:	LEIRIANE TOMAZ FERREIRA MARTINS				
Título do Trabalho:	"Competências e habilidades no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas marcas nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia/MG"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Gestão da Educação Básica, Privatização e a Organização do Trabalho Pedagógico no município de Uberlândia"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/leonice-matilde-richter>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa - UFT; Maria Célia Borges - UFU e Leonice Matilde Richter - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Leonice Matilde Richter, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2025, às 12:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2025, às 12:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa, Usuário Externo**, em 28/02/2025, às 15:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6139036** e o código CRC **10EC4ABB**.

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, por emprestar-me a vida terrena e me permitir viver essa experiência magnífica e extraordinária.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) pela oportunidade de cursar o Mestrado em Educação, possibilitando meu crescimento pessoal e profissional por meio do conhecimento transformador.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Professora Dra. Leonice Matilde Richter, mulher, mãe, profissional, que com muita excelência, contribuiu com sua vasta experiência acadêmica. Seus direcionamentos e suas orientações, realizadas com entusiasmo e dedicação, foram fundamentais para que esta pesquisa se concretizasse. Me sinto honrada em ter convivido e sido orientada pela Professora Leonice.

Às Professoras Dra. Maria Vieira Silva e Dra. Maria Célia Borges pelos direcionamentos durante o processo de qualificação, que muito contribuíram e potencializaram a construção do estudo acadêmico, mesmo diante do curto espaço de tempo, as valiosas contribuições respaldaram as conclusões da pesquisa.

Às Professoras Dra. Maria Célia Borges e Dra. Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa, que compuseram a banca de defesa deste trabalho. Muito me ensinaram e foram parte imprescindível desse processo de crescimento e realização pessoal e profissional!

Também agradeço aos(as) professores(as) das disciplinas da Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação. Os diálogos e debates durante a minha participação nas aulas foram imprescindíveis para a construção dos conhecimentos que embasaram esta pesquisa.

Aos(às) amigos(as) pelo incentivo ao longo de toda minha formação acadêmica, especialmente, às amigas Emanuelle, Fernanda, Maiza, Michele, Nilma, Tatiane. As conversas, trocas de ideias e desabafos ao longo do percurso acadêmico foram o suporte e o apoio que eu precisava para que os desafios cotidianos fossem mais leves. Sem vocês, essa trajetória teria sido muito mais árdua!

Aos meus familiares pela força e apoio durante toda a realização do mestrado e por me fazerem acreditar que eu iria conseguir concluir essa etapa tão importante.

Agradeço ao meu esposo, Thiago, que esteve do meu lado durante todo o percurso e me encorajou a seguir adiante, apesar das inúmeras dificuldades.

À minha filha, Cecília, tão pequena e já com tanta compreensão sobre o mundo ao seu redor e sobre a vida. Cecília foi minha luz, meu impulso, meu estímulo para continuar e não desistir nunca.

Por fim, agradeço a todos(as) que, de alguma forma, estiveram presentes nesta fase da minha vida, marcada por sorrisos e lágrimas, pois sem esses contrastes, a caminhada não teria seu verdadeiro sentido. Desejo que o público, ao utilizar este trabalho como fonte de dados, para reflexões e ações de melhorias educacionais encontre nele não apenas informações relevantes, mas também inspiração para novas pesquisas e práticas que contribuam para a construção de uma educação mais justa e significativa. Que este estudo possa, de alguma forma, somar aos esforços daqueles(as) que acreditam no poder transformador do conhecimento.

RESUMO

O presente estudo insere-se na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo como objetivo geral analisar as concepções de educação que sustentam a teoria das competências e habilidades que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as influências desta concepção curricular nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMs-EI, 2020) do município de Uberlândia. Tem como objetivos específicos analisar as influências da concepção de currículo por competências e habilidades no desenvolvimento das políticas curriculares emanadas pelo Estado, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, e no âmbito municipal nas DCMs-EI do município de Uberlândia; avaliar a relação entre o desenvolvimento do currículo por competências e a demanda neoliberal de formação do perfil de trabalhador(a); caracterizar o processo de construção e aprovação da BNCC; e investigar as bases conceituais e epistemológicas da concepção de currículo sustentada no desenvolvimento por competências e habilidades. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando procedimentos metodológicos de levantamento e análise bibliográfica e documental. Ressalta-se a abordagem epistemológica respaldada no materialismo histórico-dialético, perpassada pelas categorias da contradição, dialética e historicidade. Verificou-se, a partir de diferentes correntes e vertentes curriculares, a possível identificação das raízes teóricas do currículo por competências e habilidades. O currículo por competências traz consigo ambiguidades e contradições, a começar pela definição do conceito de competências no âmbito educacional, remetendo ao utilitarismo e pragmatismo. É marcado pelo currículo tecnicista, em sua dimensão organizacional e avaliativa, homogeneizador e centralizado, e pela vertente construtivista, na dimensão psicologizante, visando a formação de novas subjetividades adaptáveis que constituirão o capital humano demandado pelo sistema neoliberal para o mercado de trabalho. Evidencia-se, ainda, que o currículo por competências está fortemente vinculado à pedagogia por objetivos cujo foco são os objetivos comportamentais, a pedagogia tecnicista e escolanovista, com a centralização do “saber fazer” e o “aprender a aprender”. Infere-se que a BNCC, fundamentada no currículo por competências como proposta de formação humana, se traduz em uma política curricular que carrega as dimensões da tecnicização e de formação de novas subjetividades adaptáveis para a manutenção e efetivação das premissas neoliberais de reestruturação e acumulação de capital, em detrimento de uma educação libertadora e emancipatória que possibilite a formação da consciência crítica em relação ao contexto social e a participação ativa na transformação da sociedade. As DCMs-EI do município de Uberlândia, fundamentadas na BNCC-EI, evidenciam confluência a esse processo neoliberal de formação por meio do desenvolvimento de competências e habilidades na Educação Infantil.

Palavras-chave: Políticas curriculares. BNCC. Competências e habilidades. Educação Infantil. DCMs-EI.

ABSTRACT

This study is part of the State, Policy and Management of Education research line of the Postgraduate Program in Education (PPGED) of the Faculty of Education (Faced) of the Federal College of Uberlândia (UFU). Its general objective is to analyze the educational concepts that support the theory of competencies and skills that underlie the National Common Curricular Basis (BNCC) and the influences of these curricular concepts on the Municipal Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCMs-EI, 2020) of the municipality of Uberlândia. Its specific objectives are: to analyze the influences of the conception of the curriculum through competences and skills in the development of the curriculum policy implemented by the State according to the Law on the Guidelines and Foundations of National Education, Law nº 9394/1996, and at the municipal level in the DCMs-EI of the municipality of Uberlândia; to evaluate the relationship between the development of the curriculum by competences and the neoliberal demand for training of the worker profile; to characterize the process of construction and approval of the BNCC; and to examine the conceptual and epistemological foundations of the curriculum conception supported by the development by competences and skills. The research was developed on the basis of a qualitative approach, using methodological procedures of bibliographic and documentary collection and analysis. The epistemological approach used is supported by historical-dialectical materialism, which is permeated by the categories of contradiction, dialectics and historicity. Based on different curricular currents and trends, it was possible to identify the theoretical roots of the curriculum through competences and skills. The curriculum through competences entails ambiguities and contradictions, starting with the definition of the concept of competences in the educational context, which refers to utilitarianism and pragmatism. It is characterized by the technical curriculum, in its organizational and evaluative dimension, homogenizing and centralized, and by the constructivist aspect, in the psychologizing dimension, aimed at the formation of new adaptable subjectivities that will constitute the human capital demanded by the neoliberal system for the labor market. It is also evident that the competence-based curriculum is strongly linked to pedagogy, considering its objectives, which focus on behavioral objectives, technicist and new school pedagogy with the centralization of “know-how” and “learning to learn”. It can be deduced that the BNCC, based on the competence-based curriculum as a proposal for human development, results in a curricular policy that carries the dimensions of mechanisation and the formation of new adaptable subjectivities for the maintenance and implementation of neoliberal premises of restructuring and capital accumulation to the detriment of a liberating and emancipatory education that enables the formation of a critical consciousness in relation to the social context and active participation in the transformation of society. The DCMs-EI of the city of Uberlândia, based on the BNCC-EI, show alignment with this neoliberal development process through the development of competences and skills in early childhood education, to the detriment of a liberating and emancipatory education that enables the formation of critical awareness in relation to the social context and active participation in the transformation of society. The DCMs-EI of the city of Uberlândia, based on the BNCC-EI show alignment with this neoliberal development process through the development of competences and skills in Early Childhood Education.

Keywords: Curricular policies. BNCC. Competences and skills. Early Childhood Education. DCMs-EI.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização do município de Uberlândia no Estado de Minas Gerais.....	42
Figura 2 – Síntese de dados sobre a educação de Uberlândia	42
Figura 3 – Significados atribuídos às competências no currículo escolar segundo Perrenoud ..	85
Figura 4 – Instituições e fundações que fazem parte do Conselho deliberativo do Movimento pela Base	143
Figura 5 – Resumo das Competências Gerais da BNCC no documento “Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC”	147
Figura 6 – Estrutura da BNCC	155
Figura 7 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção de documentos da pesquisa documental	32
Quadro 2 – Pesquisa de teses e dissertações na BDTD	35
Quadro 3 – Teses e dissertações selecionadas na BDTD	35
Quadro 4 – Diferentes vertentes curriculares	72
Quadro 5 – Estrutura da BNCC-EF	160
Quadro 6 – Estrutura da BNCC-EM	163
Quadro 7 – Campos de Experiências das DCMs-EI do município de Uberlândia	179
Quadro 8 – Áreas de conhecimento das DCMs-EI de 2003 e 2020	190
Quadro 9 – Quadro analítico das teses e dissertações levantadas	196

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
BNCC-EF	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	Center for Curriculum Redesign
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCMs	Diretrizes Curriculares Municipais
DCMs-EI	Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil
DeSeCo	Projeto Definição e Seleção de Competências
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIs	Escola Municipal de Educação Infantil
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FMCSV	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTs	Grupos de trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum

MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MPB	Movimento pela Base
MpBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações não governamentais
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PAPAE	Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
Pólis	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Parceria público-privado
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RCNEI's	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
RPP	Relação público-privado
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Scielo	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SEDE	Secretarias Estaduais e Distrital de Educação
Seduc	Secretarias Estaduais e Distrital de Educação
Sinaeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretarias Municipais de Educação
SMTAS	Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UDI	Uberlândia
UDIs	Unidades de Desenvolvimento Infantil
UF	Unidade da Federação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Pressupostos teórico-metodológicos	24
1.1.1 <i>Pesquisa documental</i>	30
1.1.2 <i>Pesquisa bibliográfica</i>	33
1.2 Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia – aproximações com o nosso campo empírico	41
1.3 Organização das seções da dissertação	45
2 CURRÍCULO ESCOLAR: CAMPO DE DISPUTA E RELAÇÃO DE PODER	48
2.1 Concepções de currículo escolar	49
2.2 Currículo por competências e habilidades: raízes teóricas e concepções	74
2.2.1 <i>O conceito de competências e habilidades na organização curricular</i>	84
3 POLÍTICAS CURRICULARES EM CONTEXTO DO ESTADO NEOLIBERAL: CENTRALIZAÇÃO E HOMOGENEIZAÇÃO	96
3.1 Estado neoliberal: aproximações teóricas e construção de um novo perfil de estudante e trabalhador	96
3.2. Neoliberalismo e a produção do ‘novo’ perfil de trabalhador.....	106
3.2.1 <i>A Educação Infantil sob a ótica neoliberal</i>	115
3.2.2 <i>A BNCC no bojo do Estado neoliberal</i>.....	118
3.3 Políticas públicas curriculares no Brasil pós Constituição Federal (1988) no âmbito da BNCC.....	124
3.3.1 <i>A construção da BNCC: forças políticas em disputa</i>	137
3.3.2 <i>Os empresários da educação e o Movimento pela Base</i>	142
3.3.3 <i>Diferença entre uma Base Nacional Comum e a Base Nacional Comum Curricular</i>.....	148
4 A BNCC E A ORGANIZAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES E AS INFLUÊNCIAS NAS DCMs-EI	152
4.1 Estruturação e organização da BNCC	153
4.2 Incidências do currículo por competências da BNCC nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil do município de Uberlândia.....	166
4.2.1 <i>Construção das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMs-EI) de Uberlândia</i>	171

<i>4.2.2 Estrutura das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia</i>	174
<i>4.2.3 A BNCC e sua influência nas DCMs-EI do município de Uberlândia</i>	184
4.3 Quais competências, qual concepção de educação? Sínteses analíticas	195
<i>4.3.1 Mobilização de conhecimento técnico e funcional: foco na formação para resolução de problemas</i>	201
<i>4.3.2 Formação para o mundo do trabalho: novas subjetividades do proletariado</i>	207
<i>4.3.3 Currículo por competências: centralização e uniformização</i>	212
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
REFERÊNCIAS	232

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ele está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania (Pólis)¹, que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da produção do conhecimento no campo das políticas educacionais e o significado e papel da educação na construção da cidadania. A participação nestes espaços acadêmicos contribuiu para o aprimoramento do meu interesse em investigar as políticas públicas curriculares, particularmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMs-EI) do município de Uberlândia.

Adquirir novos conhecimentos e aprimorar os saberes é algo que me atrai em todos os aspectos da minha vida enquanto professora, estudante e na esfera pessoal. O mestrado me proporcionou adquirir novos conhecimentos e saberes, e ao mesmo tempo, evoluir enquanto professora e pesquisadora, contribuindo para o discernimento de questões atreladas ao fazer docente que muitas vezes me inquietam e trazem o desejo de aprofundar estudos sobre determinado assunto. Particularmente no campo das políticas públicas de educação, esse interesse foi aflorado durante minha graduação em Pedagogia na Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia (UNIPAC/Uberlândia) e na especialização em Supervisão pedagógica e Inspeção Escolar na Faculdade Católica de Uberlândia. Desde então, participo de cursos de formação continuada presenciais e a distância voltados ao aprimoramento do exercício profissional e desenvolvimento pessoal numa perspectiva de que ensinar e aprender são elementos constitutivos do processo pedagógico, no qual, ao mesmo tempo, como destaca Freire (2011, p. 23), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Enquanto seres humanos numa relação de interdependência, estamos em constante transformação, num processo contínuo de vir a ser, como sujeito histórico e inacabado, em busca constante do aprendizado.

Resido no município de Uberlândia (MG), onde exerço a função de Professora em uma escola municipal de Educação Infantil de ensino integral e Profissional de Apoio Escolar. Desde criança me vi envolta nesse mundo do magistério, quando, ao brincar de “escolinha”, dava aulas aos colegas da infância utilizando um pequeno quadro verde que havia ganhado de presente e

¹ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/17711>

que muito me alegrou enquanto uma criança cheia de indagações e sonhos. A brincadeira, representada como o eixo central do aprendizado na Educação Infantil, se concretizou, virou realidade quando em 2009, aos 21 anos, comecei a ministrar aulas em uma escola particular para a turma de 1º período da Educação Infantil. Nessa época cursava o 4º semestre da Graduação em Pedagogia e assim iniciei minha trajetória como Professora.

Atualmente, como docente, tenho acompanhado, no município de Uberlândia, tanto a reestruturação da proposta curricular da rede quanto do currículo da escola na qual atuo frente à homologação e implementação da BNCC e as influências desse processo nas DCMs-EI. Esse processo provocou implicações em toda a organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, tem modificado a organização do trabalho docente. Passei, neste contexto, a refletir sobre os sentidos desse formato curricular na Educação Básica e a concepção de educação presente na Base Nacional Comum Curricular que se sustenta na teoria das competências e habilidades, apreendendo as disputas e contradições que envolveram a construção da BNCC, em um período político particularmente determinado. Questionava-me acerca desta proposta curricular e, em seu cerne, a sua sustentação na concepção de desenvolvimento por competências e habilidades. Qual a concepção de educação permearia tal organização curricular da Educação Básica? E na Educação Infantil? Quais seriam as influências dessas concepções nas DCMs-EI do município de Uberlândia?

Oficialmente a BNCC emerge como um marco normativo que estabelece os fundamentos, direitos e objetivos de aprendizagem para todos os alunos brasileiros, apoiada no argumento de que a educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação. No cerne desse documento, a aprendizagem de competências ocupa uma posição essencial, delineando as habilidades e conhecimentos que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória educacional para atender a formação demandada por esse novo perfil de sujeito. Definida, assim, como uma política curricular normativa, a BNCC se apresenta como orientadora da construção dos currículos nas secretarias estaduais e municipais de educação e dos projetos curriculares das escolas de todo o país.

A BNCC, fundamentada no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Comissão de Projetos (CNE/CP) nº 15, de 15 de dezembro de 2017, foi regulamentada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que “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”. O Artigo 1º define a BNCC como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens

essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017). Contudo, ainda que o documento publicado em 2017 indique orientação para toda a educação básica, este dispositivo legal voltava-se para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, foi homologada, apenas posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017. Dessa forma, a BNCC se tornou uma política curricular normativa e obrigatória para todas as escolas, em todas as etapas da Educação Básica.

Diante do disposto na Resolução CNE/CP Nº 2 (Brasil, 2017), no Art. 15, a adequação dos currículos à BNCC deveria ocorrer, “preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020”, assim como na Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018, sobre a implantação da BNCC-EM, no Art. 12: “[...] Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC-EM deve estar concluída até início do ano letivo de 2020, para a completa implantação no ano de 2022”. Todos os sistemas estaduais e municipais e as escolas, respectivamente, se encontram em processo de construção ou já reconstruíram seus currículos baseados na BNCC. Tal proposta evidencia a centralidade do aprendizado por meio do desenvolvimento de competências em âmbito escolar. Assim sendo, este estudo visa contribuir para uma compreensão mais abrangente e crítica das competências e habilidades na BNCC, compreendendo sobre sua origem, evolução, implicações curriculares e as ideologias que a circundam, com o intento de analisar as influências desta concepção de currículo nas DCMs-EI.

O currículo escolar é a estrutura de todo o trabalho pedagógico na educação e compreende os conhecimentos históricos, sociais e culturais construídos pelas sociedades nas interações e nas formas de organização em diferentes tempos e espaços. Em diversos estudos e pesquisas há uma diversidade imensa de significados e concepções envolvendo o currículo escolar, considerando os diferentes contextos, tempos históricos e sujeitos sociais.

Assim, pressupõe-se que o currículo escolar é compreendido como a base das práticas pedagógicas que acontecem na escola, e políticas curriculares como a BNCC que impactam diretamente nos currículos estaduais e municipais e, conseqüentemente, na escola. Ele define a concepção de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, bem como a própria concepção

de educação e o sujeito para uma determinada sociedade. As finalidades que essa formação objetiva demanda, portanto, a reflexão.

Segundo Sacristán (2000), o currículo não é neutro, as mudanças nos currículos estão diretamente ligadas às estruturas sociais. Apple (1994, p. 59) corrobora que o currículo “[...] é sempre parte de uma ação seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja o conhecimento legítimo”. Dessa forma, em diferentes tempos históricos, o currículo escolar se caracteriza como um “território em disputa” (Arroyo, 2013), marcado por tensões e conflitos sobre o que será ensinado e aprendido na escola. Por conseguinte, o currículo escolar é permeado por relações entre a escola e a sociedade e, ainda, por interesses políticos, econômicos e ideológicos. Em grande parte, o currículo formal reflete uma visão de mundo vinculada a grupos que têm mais poder na organização social.

Os dispositivos legais (Brasil, 2017; 2018), afirmam que a BNCC não é o currículo em si, mas um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais e que orientaria a construção dos currículos das secretarias e das escolas por meio das competências e habilidades. Contudo, esta definição é amplamente questionada por curriculistas e pesquisadores da área, visto que a BNCC apresenta um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais do que deve ser ensinado, com direitos e objetivos de aprendizagem, se caracterizando como um documento normativo, diferente dos parâmetros e diretrizes curriculares até então implementadas. Segundo Macedo (2019, p. 41), “ainda que tenha sempre havido algum nível de centralização curricular no Brasil, ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo o território nacional.” Macedo (2019) destaca a transformação do currículo guiado por direitos de aprendizagem com ênfase no aprendizado por competências, em conformidade a uma idealização de currículo nacional, que por sua vez é orientado por um movimento internacional de hegemonização do currículo, protagonizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Embora o teor do documento não explicita o que seja o currículo, em muitos pontos é possível perceber que se trata de um documento de “[...] caráter normativo [...]” (Brasil, 2017, p. 7) orientador e referência para a elaboração de currículos escolares. Os dispositivos legais como a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, sinalizam a obrigatoriedade de sua implantação. O Ministério da Educação (MEC) criou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, estabelecendo “[...] diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação” (Brasil, 2018, p.

1). O ProBNCC tem o objetivo de “[...] apoiar cada unidade da federação (UF), por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDE) e das Secretarias Municipais de Educação (SME), no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC [...]” (Barbosa *et al*, 2019, p.82). Amparada por determinações legais e subsidiada por diversos estudos de pesquisadores da área do currículo, a BNCC é entendida como documento que apresenta prescrições curriculares a serem obrigatoriamente implementadas nos currículos escolares.

Macedo (2018) rejeita a ideia de que a base seja o currículo; porém, ao se constituir como parte das ações da escola, visto que as aprendizagens essenciais, definidas pela BNCC, só se concretizam quando são colocadas em prática por meio das decisões tomadas na elaboração e execução do currículo escolar, a BNCC fornece as prescrições curriculares, enquanto os currículos traduzem essas diretrizes em ações pedagógicas concretas, adaptadas à realidade de cada instituição educacional. Nesse sentido, e da forma como é imposta, é compreendida como “currículo em ação; portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo” (Macedo, 2018, p. 29). Assim, o currículo formal não abrange todas as ações pedagógicas que acontecem na escola, não abarcando todos os sentidos de currículo intrínseco às experiências dos sujeitos e as realidades diversas. De acordo com Macedo (2018, p. 30): “Para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação”. Não obstante, a base esgotaria as possibilidades de ações condicionadas às experiências imprevisíveis do dia a dia na sala de aula.

Marcada por muitas contradições e visões dissonantes, a BNCC é uma política pública curricular que foi construída e implementada no contexto político tenso e de protagonismos de uma gestão autoritária e centralizada sustentada em ideais neoliberais. Para Harvey (2014), o neoliberalismo é uma teoria político-econômica que propõe que o bem-estar humano pode ser alcançado por meio das liberdades individuais e empresariais dentro de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e livre comércio. Harvey (2014) caracteriza o neoliberalismo como um projeto de restauração do poder de classe. Ao longo do trabalho, as discussões explicitarão as influências neoliberais no campo educacional e propriamente na construção do currículo escolar. No campo educacional, o projeto neoliberal disputa o que será ensinado e aprendido na escola por meio do currículo, direcionando para a formação de novas subjetividades. O neoliberalismo vem transformando

as diversas esferas da sociedade no campo econômico, político, cultural, social e psicossocial, com grandes impactos na educação. Laval (2019) expressa que:

Todas as instituições, além da economia, foram afetadas por essa mutação, inclusive a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda “rigidez”, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida (Laval, 2019, p.41).

As transformações afetam os indivíduos impondo novas subjetividades de modo que venham a atender as expectativas das premissas neoliberais.

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da "modernidade" (Dardot e Laval, 2016, p. 16).

As novas formas de vida propiciada pelas transformações das subjetividades, em consonância com o projeto de vida instituído pelo neoliberalismo, estariam comprometidas com a formação de capital humano, fundamental na expectativa de atendimento ao mercado. Dardot e Laval (2016) salientam:

Daí o trabalho "pedagógico" que se deve fazer para que cada indivíduo se considere detentor de um "capital humano" que ele deve fazer frutificar; daí a instauração de dispositivos que são destinados a "ativar" os indivíduos, obrigando-os a cuidar de si mesmos, educar-se, encontrar um emprego (Dardot e Laval, 2016, p. 230).

Tais autores exprimem a ideia de que há um trabalho "pedagógico" necessário para fazer com que cada indivíduo perceba a si mesmo como possuidor de um "capital humano". Esse "capital humano" é visto como um conjunto de habilidades, conhecimentos e atributos que um indivíduo possui e que pode desenvolver para melhorar sua posição na sociedade. A afirmação sugere que há a implementação de estratégias que podem ser variadas, destinadas a estimular os indivíduos, ou seja, a incentivá-los ou forçá-los a cuidar de si mesmos, a se destacarem no mercado de trabalho ou na própria formação. Esses preceitos associados à lógica neoliberal de formação, dá ênfase à autorresponsabilização e na maximização da ideia do potencial individual, revalorizando o discurso meritocrático.

Parte-se do pressuposto, assim, de que o currículo nos moldes neoliberais faz parte dos dispositivos que objetivam mudar e transformar as subjetividades humanas. A construção de políticas públicas educacionais neoliberais, por meio das políticas curriculares, se materializa nos currículos escolares. A BNCC se encontra nesse processo de materialização e de formação de novas subjetividades consoantes ao atual projeto de sociedade. Segundo Laval e Vergne (2023):

A escola foi exortada a dobrar-se à competição social e às finalidades profissionais, ela obedeceu ao modelo *utilitarista* que domina há pelo menos trinta anos. Esta concepção, preconizada pelas grandes instituições econômicas, financeiras e comerciais (OMC, OCDE, Banco Mundial, Comissão Europeia) e amplamente difundida pelos governos nacionais, tem por conceito central o capital humano e por finalidade a futura empregabilidade de alunos e estudantes. A educação tem por objetivo principal, senão exclusivo, nas versões mais duras do novo dogma, dotar a mão de obra de competências, conhecimentos e disposições pessoais destinadas a aumentar a eficácia produtiva e comercial das economias e melhorar a posição social e financeira do indivíduo. Essa concepção individualista e utilitarista de educação não é um anexo do programa de sociedade neoliberal. Ela está no cerne deste projeto e sustenta a sua implementação (Laval e Vergne, 2023, p. 132).

Dessa forma, a escola, pressionada por grandes instituições econômicas e governos, adotou um modelo utilitarista. Esse modelo visa preparar os estudantes para a adaptação ao projeto de sociedade, responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso, e para o mercado de trabalho. A educação, nesse contexto, é percebida principalmente como um meio de fornecer à mão de obra competências e habilidades para impulsionar a eficácia produtiva e comercial das economias e das empresas.

Portanto, parte-se do pressuposto que a BNCC se configura em uma política curricular de caráter normativo e que apresenta um compilado de aprendizagens consideradas essenciais baseadas na pedagogia das competências, “[...] que, como vimos, tem relações estreitas com a ideologia de adequação às necessidades das empresas” (Laval, 2019, p. 294) e durante o processo de sua construção, sofreu a influência da agenda global neoliberal advinda de organismos internacionais e nacionais que buscam concretizar um sistema socioeconômico neoliberal. Para isso, visam implementar políticas públicas que estejam de acordo com as premissas neoliberais, efetivando políticas curriculares que padronizam e priorizam o controle pedagógico através de prescrições e avaliações, numa lógica de atendimento aos interesses de setores privados, com o objetivo de facilitar os processos que, segundo Freitas (2018, p.126), controlam a gestão da escola de forma a garantir as adaptações necessárias para que a escola

atenda aos novos requisitos da atividade produtiva, além de suscitar a perspectiva mercantilista e assumir a privatização da educação. Assim, “aos poucos, o controle público das instituições é substituído pelo controle de grupos econômicos privados e seus interesses particulares”.

Dessa forma, pressupõe-se que o currículo por competências apregoado na BNCC está intimamente ligado à lógica privatista de favorecimento a uma formação para o mercado de trabalho e interesses de grupos empresariais, sobrepondo-se aos direitos sociais e especificidades do ensino e aprendizagem integral. Tendo como objeto de estudo as concepções de educação que fundamentam a política curricular da BNCC que se encontra sustentada no ensino e aprendizado de competências e habilidades, no contexto macro em relação ao projeto global do currículo por competências, e ainda nacional, de investigação do documento da BNCC, com recorte temporal a partir da LDB 9394/1996, um dos principais documentos que deram origem a uma política curricular por meio do desenvolvimento de competências, perfazendo o contexto micro municipal, das influências da política curricular por competências e habilidades da BNCC nas DCMs-EI do município de Uberlândia, publicadas em 2020.

Considerando o exposto, o objetivo geral da pesquisa é investigar a concepção de educação e currículo que fundamentam a política curricular da BNCC da Educação Básica, que está sustentada nas competências e habilidades, e analisar as suas incidências nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMs-EI) do município de Uberlândia, problematizando a seguinte questão: Qual concepção de educação e currículo sustenta a Base Nacional Comum Curricular, estruturada nas competências e habilidades, e quais as influências desta concepção de currículo nas DCMs-EI do município de Uberlândia?

A partir do problema de pesquisa e do objetivo geral, são delineados como objetivos específicos:

- Analisar as marcas e influências da concepção de currículo por competências e habilidades no desenvolvimento das políticas curriculares emanadas pelo Estado, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, com destaque a BNCC e as influências nas DCMs-EI do município de Uberlândia;
- Avaliar a relação entre o desenvolvimento do currículo por competências e a demanda neoliberal de formação do perfil de trabalhador(a);
- Caracterizar o processo de construção e aprovação da BNCC e das DCMs-EI;
- Investigar as bases conceituais e epistemológicas da concepção de currículo sustentada no desenvolvimento por competências e habilidades;

Ao longo da dissertação, tais objetivos conduzem a organização das seções apresentadas para o desenvolvimento do problema de pesquisa.

1.1 Pressupostos teórico-metodológicos

A pesquisa é delineada por um longo processo histórico de questionamentos e elucidações inerentes ao ser humano numa busca constante por interpretar e desvendar a natureza, a sociedade e o mundo em sua totalidade, produzindo conhecimento. Conforme Galvão (2019, p. 1), “podemos afirmar que a pesquisa é um dos modos, ao lado de tantos outros, de compreender, explicar e interpretar o mundo em que vivemos”. Os fenômenos humanos, as relações sociais, a sociedade, a história, a cultura são campos de estudo que integram as Ciências Humanas.

De acordo com Galvão (2019, p. 2) “a investigação científica sobre o mundo social e humano, por sua vez, desenvolveu-se principalmente a partir do final do século XIX, quando pensadores europeus buscaram adequar os métodos já utilizados pelas ciências naturais para as emergentes ciências humanas e sociais”. Contudo, a busca por integrar as ciências naturais às ciências humanas, como promovido por correntes associadas ao positivismo, mostrou-se, ao longo do tempo, inadequada e desafiadora. Haja vista que, ao investigar indivíduos e interações sociais, é necessário adotar abordagens distintas, critérios diversos e metodologias específicas (Galvão, 2019).

Desse modo, a partir do fim do século XIX, ganha centralidade a pesquisa de cunho qualitativo, em que há espaço para a subjetividade humana, concebendo-se novas formas de construir o conhecimento, mais flexíveis, considerando o contexto em que o objeto de pesquisa está inserido e as relações sociais, para além da aparência e da experiência. Desse modo, se

[...] buscamos em nossas áreas e campos de estudo produzir conhecimentos que nos garantam nesta interpretação do mundo natural e social de forma mais aprofundada do que a experiência empírica imediata, precisamos de métodos – teorias – que nos orientem na interpretação do mundo (Tozoni-Reis, 2020, p.68).

Para que a pesquisa seja realizada pressupõe-se um método, um “caminho” ou direcionamento para tornar a pesquisa fundamentada e eficaz. Dessa forma, o presente trabalho busca apreender as questões que envolvem o objeto de pesquisa através da abordagem

qualitativa e ao decorrer desta introdução explicita a abordagem epistemológica e metodológica.

A pesquisa qualitativa busca investigar, refletir e compreender aspectos decorrentes da realidade social materializados nas subjetividades das relações humanas. A pesquisa qualitativa no entendimento de Minayo (2007, p. 21) “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Conforme a mesma autora (2007, p. 21), o “universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”. Por conseguinte, a pesquisa qualitativa trabalha com aspectos que não são possíveis de serem quantificados, ou que, mesmo parcialmente quantificados, o fenômeno pesquisado não pode ser compreendido em toda sua amplitude e complexidade, devendo, assim, considerar as relações humanas e os significados decorrentes da dinâmica social. Portanto, a pesquisa qualitativa busca captar os sentidos, as percepções, as experiências ou as opiniões das pessoas em um determinado contexto ou situação baseando em análises, interpretações e comparações dos dados coletados.

Para alguns, a “pesquisa qualitativa” é a pesquisa fenomenológica (Martins e Bicudo, 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico (Trivinos, 1987). Para outros, ainda, é um termo do tipo guarda-chuva que pode muito bem incluir os estudos clínicos (Bogdan e Biklen, 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não quantitativo (André, 2003, p. 23).

Em grande parte, considerando a amplitude de significados, a pesquisa qualitativa não visa generalizar os resultados dos estudos, mas compreender profundamente o problema que levou à pesquisa, a fim de refletir sobre a situação ou o fenômeno. Segundo Ludke e André (2018, p. 10), a “natureza do fenômeno e, portanto, dos problemas da educação, requer um entendimento, pelo trabalho de pesquisa, que contemple sua especificidade, como é feito pelos recursos das abordagens qualitativas.” Neste sentido, na presente pesquisa, entende-se a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica utilizada para explorar e compreender fenômenos complexos e contextuais, muitas vezes relacionados a comportamentos humanos, experiências, perspectivas e interações sociais. Assim, a pesquisa qualitativa envolve a atividade humana que engloba as esferas das interações, das representações e das intenções que são intrínsecas à presente pesquisa.

Aqui o problema de pesquisa abordado demanda das relações sociais entre os seres humanos, pormenorizada pela construção humana do conhecimento e fundamentada no materialismo histórico-dialético. De acordo com Malagodi (1988, p. 17) “segundo o materialismo dialético, tanto nós mesmos quanto as próprias coisas, existimos na natureza e na história. A natureza e a história constituem, na verdade, o sujeito (isto é, o autor) de um processo, ao longo do qual se desenvolvem a espécie humana, as sociedades, as classes, etc”. Logo, tanto os seres humanos quanto as coisas são intrínsecos e interconectados à natureza e à história e, desse modo, a natureza e a história são entendidas como sujeitos ativos, como agentes que desempenham um papel central no processo de desenvolvimento da espécie humana, das sociedades e das classes sociais, sendo que esses elementos compõem a totalidade que se traduz uma determinada realidade.

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (Marx; Engels, 1998, p. 56).

Assim, o materialismo histórico-dialético busca compreender a sociedade a partir das relações materiais de produção e das condições históricas em que estas se desenvolvem. Essa perspectiva, fundamentada no pensamento de Karl Marx, fornece uma base crítica para a análise das estruturas sociais, políticas e econômicas.

Por conseguinte, ao desmembrar os termos para uma melhor compreensão, o materialismo corresponde à materialidade da realidade das pessoas e das coisas, assim como o histórico se traduz na história da realidade ao longo do tempo, história essa que se transforma a partir da dialética e evidencia as contradições que existem na sociedade, a contraposição das ideias, também definida como a luta dos contrários (Malagodi, 1988).

O materialismo histórico-dialético é entendido como uma abordagem epistemológica e metodológica para interpretar e contextualizar o objeto de estudo. Isso implica considerar as condições econômicas, as relações de classe e as dinâmicas de poder presentes nas obras e documentos analisados. Dessa forma, a pesquisa transcende a mera coleta de informações, buscando compreender as razões estruturais que moldaram as ideias, eventos e fenômenos

estudados relacionados ao problema em questão. A presente pesquisa foi construída num movimento de análise e descrição da realidade encontrada a partir da transformação da história e da sociedade humana no contexto neoliberal. Coelho (2023) descreve que:

O materialismo pressupõe que, ao contrário das concepções idealistas, a investigação deve partir das relações sociais concretas – e não de abstrações, mas não basta que a abordagem seja materialista: é preciso que ela seja também histórica e dialética. A realidade só existe enquanto historicamente situada (por isso mesmo não é natural nem imodificável) e compreendida em seus conflitos reais. Ao mesmo tempo em que a análise parte da história, isso não significa recontá-la segundo uma perspectiva cronológico-formal: a lógica dialética permite observar que a história é permeada por movimentos e contradições. Como um constante pôr-se no mundo, as relações sociais precisam ser apreendidas, criticadas e reconstruídas (Coelho, 2023, p. 75).

A pesquisa será pautada na análise dialética e crítica da realidade encontrada e de como a sociedade se organiza na vida social, realidade essa marcada historicamente pela contradição, dominação e pela exploração no sistema capitalista. Gil (2008, p. 922) salienta que o “materialismo histórico fundamenta-se no método dialético e suas bases foram também definidas por Marx e Engels.” O método dialético permite a construção do conhecimento por meio da análise da sociedade em suas contradições e mudanças, considerando as relações sociais. Dessa forma, o presente estudo considera as relações sociais nas estruturas de classes e os interesses contraditórios que as permeiam, construindo as análises por meio das categorias metodológicas da contradição, dialética e historicidade.

A partir de uma abordagem por meio do materialismo histórico-dialético, fundamentado em Marx e Engels (1998, 2002), é possível estabelecer as categorias da contradição, dialética e historicidade na qual o trabalho será desenvolvido. No materialismo histórico-dialético as contradições são inerentes ao processo histórico de desenvolvimento e transformação social e devem ser analisadas de forma dialética para a compreensão da realidade.

Para Marx (2002), as forças que impulsionam o desenvolvimento histórico são as contradições internas das estruturas econômicas e sociais. No contexto do capitalismo, uma contradição central é a existente entre o capital e o trabalho: o capital visa maximizar os lucros explorando a força de trabalho, enquanto os trabalhadores buscam melhores condições e salários. Essa contradição resulta em conflitos de classe que, de acordo com Marx, inevitavelmente causariam crises no sistema capitalista, levando eventualmente à sua superação. A dialética é o método de análise usado por Marx, herdado de Hegel, mas com uma significativa diferença: enquanto Hegel focava na dialética das ideias, Marx aplicou o método dialético à realidade material e às relações sociais. Nesse sentido, a dialética é o processo de

desenvolvimento histórico impulsionado pelas contradições internas de um sistema, que se revelam por meio do processo de tese, antítese e síntese, construindo a historicidade, exprimindo que todas as formas sociais, políticas e econômicas são produtos de processos históricos concretos e condicionados pelas circunstâncias materiais. Isso significa que nenhuma sociedade ou sistema é eterno ou imutável; todos surgem em contextos históricos específicos e são transformados à medida que as condições materiais mudam.

Desse modo, as categorias citadas são imprescindíveis para a pesquisa e análise da temática abordada no presente trabalho, uma vez que as contradições em torno do objeto de estudo impulsionaram movimentos e transformações, que precisam ser desveladas em seus fundamentos, situando essas dinâmicas em um contexto temporal, histórico, demonstrando que não são permanentes, mas sujeitas a mudanças, fazendo-se necessária a análise dialética da realidade historicamente construída.

Para Marx (2002), as relações sociais constituem a base das relações humanas e condicionam a história do indivíduo às circunstâncias materiais. E, partindo das relações sociais concretas, construir as abstrações num movimento dialético de análise da realidade encontrada. Todo o conhecimento construído socialmente é passível de ser racionalizado criticamente, de maneira que[...] “tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais” (Netto, 2011, p.18). Segundo Gil (2008, p.22) as “causas últimas de todas as modificações sociais e das subversões políticas devem ser procuradas, não na cabeça dos homens, mas na transformação dos modos de produção e de seus intercâmbios.” Portanto, os modos de produção interferem na realidade da vida, realidade essa marcada pelas classes sociais concebidas pela estrutura econômica e devem ser analisadas dialeticamente.

Quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas etc.) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados (Gil, 2008, p. 22).

No presente estudo, as relações sociais concretas e históricas são intrínsecas ao objeto de pesquisa analisado e, para ser compreendido com profundidade, demanda a análise e abstração para a apreensão dos fenômenos que o circundam, sobretudo para se chegar à essência do objeto.

Conforme Kosik (1969), a relação entre aparência e essência é dialética. Assim, ao mesmo tempo que a aparência esconde, ela é a base para se chegar à essência; por outro lado, a aparência e a essência de um objeto são distintas, porém se correlacionam. O que é aparente pode não traduzir a realidade concreta, sendo necessária a análise profunda e sistematizada do objeto de estudo. Segundo Martins; Lavoura (2018):

O processo de conhecimento para o materialismo histórico-dialético não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente. Além disso, há que se considerar a efetiva distinção entre a aparência e a essência dos processos do real, como assinalou Marx, ao afirmar que se a aparência das coisas se confundisse com sua essência, toda ciência seria supérflua. Dessa maneira é que se pressupõe um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível - para esse método de pesquisa - por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador (Martins; Lavoura, 2018, p. 226).

Essa primeira impressão imediata do real consiste numa simples impressão dos sentidos e pode ser enganosa e advinda do senso comum. É necessário passar por um processo de análise para se chegar à essência. Esse processo de análise se torna uma abstração do pensamento. O pensamento abstrai a realidade concreta por meio da análise. A abstração analítica se torna uma teoria e um novo conhecimento acerca da realidade analisada. O novo conhecimento produzido é o conhecimento real, concreto, utilizado para a transformação da realidade. Esse movimento de análise é dialético Malagodi (1988). Conforme Kosik (1969):

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência (Kosik, 1969, p.16).

Nesse sentido, compreender criticamente os mecanismos de funcionamento que circundam o objeto e sua essência, envolve a abstração da materialidade para a construção teórica do conhecimento, revelando “[...] a especificidade histórica de sua aparência e essência e verificar até que ponto é construído socialmente” (Richardson, 2012, p. 93).

A realidade está sempre em movimento e em um processo de constantes transformações, portanto, nesse movimento dialético, os dados coletados de captura da lógica e dos mecanismos de funcionamento das relações sociais concretas apresentam uma dimensão política, histórica e social. Desse modo, um dos elementos da crítica social objetiva desconstruir os fenômenos para

análise e construção de categorias analíticas. Assim, faz-se necessário examinar e compreender os dados coletados através da organização, análise interpretativa e categorização, envolvendo a combinação de diferentes fontes de dados na construção da pesquisa.

Laville e Dionne (1999) apontam que análise e interpretação de dados estão interligados e necessitam de organização para serem realizados:

Mas análise e interpretação não são imediatamente possíveis. Os dados que o pesquisador tem em mão são, de momento, apenas materiais brutos: respostas assinaladas em um formulário, frases registradas no gravador, notas trazidas por uma observação participativa, série de mapas antigos, fotocópias de artigos publicados por tal jornal ou coleções de jornais tratando de um tema particular... Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias... Somente então ele poderá proceder às análises e interpretações que o levarão às suas conclusões (Laville; Dionne, 1999, p. 197).

Na presente pesquisa as análises foram construídas em um processo de busca pela compreensão e reflexão crítica dos dados coletados.

As categorias de análise referem-se a concepções ou temas específicos com o objetivo de organizar, classificar e compreender dados durante o processo de análise, permitindo uma abordagem sistemática. Estão sujeitas a variações de acordo com a natureza do estudo, sendo adaptadas para atender às necessidades e constituem uma ferramenta fundamental para interpretar e extrair significado dos dados, facilitando a compreensão e a elucidação das conclusões (Laville; Dionne, 1999). As categorias de análise são importantes ferramentas conceituais que ajudam a estruturar e a realizar investigações mais organizadas e significativas.

1.1.1. Pesquisa documental

Apoiada na abordagem qualitativa de pesquisa e diante do nosso problema de investigação propomos o desenvolvimento da pesquisa documental e bibliográfica. Como salienta Gil (2017):

A pesquisa documental é utilizada em praticamente todas as ciências sociais e constitui um dos delineamentos mais importantes no campo da História e da Economia. Como delineamento, apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, posto que nas duas modalidades utilizam-se dados já existentes. A principal diferença está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa

documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc (Gil, 2017, p.34).

Destarte, há diferenças entre as modalidades de pesquisa; contudo, ambas foram necessárias para o andamento do trabalho que foi realizado. Compreende-se que documento retrata qualquer material que serve de fonte para a pesquisa e que não tem tratamento analítico, ou seja, é considerado primário como fotos, imagens, pinturas, legislações e políticas públicas, recursos audiovisuais, vídeos, matérias, jornais e outros.

Na pesquisa documental vários foram os textos legais e de políticas públicas selecionados para serem analisados, os quais contribuem para a elucidação da problemática aqui proposta. Aqui citamos alguns documentos norteadores: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996; Lei 13.005 / 2014: Plano Nacional de Educação (PNE); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) – 2013; Base Nacional Comum Curricular – Versão preliminar, versões 1, 2, e versão final; Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018; Parecer CNE/CP nº 15/2017; Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018; Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMs-EI) do município de Uberlândia.

Os documentos norteadores foram analisados ao longo da pesquisa. Segundo Junior *et al* (2021) a análise documental é uma metodologia de “[...] investigação científica que utiliza procedimentos técnicos e científicos específicos para examinar e compreender o teor de documentos de diversos tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme os objetivos de pesquisa estabelecidos” (Junior *et al*, 2021, p. 3). Sendo assim, a análise documental é necessária para a organização e sistematização dos dados. Lüdke e André (2018, p. 44), afirmam que “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Portanto, a análise documental complementou os dados e as informações obtidas.

No quadro abaixo foram demonstrados os documentos selecionados para a análise documental, a partir da data de publicação, o dispositivo legal do qual se trata, ementa e os destaques.

Quadro 1: Seleção de documentos da pesquisa documental.

Data de publicação	Dispositivo legal	Ementa	Conteúdo analisado
1988	Constituição da República Federativa do Brasil.	Instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional.	Art. 22, Inc. XXIV; Art. 205; Art. 206; Art. 210.
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB 9394/1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 9, Inc. IV; Art. 26. Art. 27.
2013	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs).	Estabelece bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.	Análise dos objetivos e do termo “competências” no documento.
2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (prorrogado pelo PL 5665/23).	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	Meta 2; Meta 3; Meta 7.
2014	Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento – Versão preliminar.	Versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.	Processo de construção do documento. Análise do termo “competências” no documento.
2015	Base Nacional Comum Curricular – Versão 1.	“[...] sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica” (Brasil, 2015, p. 7).	Processo de construção do documento. Análise do termo “competências” no documento.
2016	Base Nacional Comum Curricular – Versão 2.	“[...] apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização” (Brasil, 2016, p. 24).	Processo de construção do documento. Análise do termo “competências” no documento.
2017	Base Nacional Comum Curricular – Versão final.	“[...] 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, 2017, p. 7).	Processo de construção do documento. Análise do termo “competências” no documento.

2017	Parecer CNE/CP nº 15/2017.	Homologa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Concepções relacionadas às competências no documento.
2017	Resolução CNE/CP nº 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.	Concepções relacionadas às competências.
2018	Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica.	Concepções relacionadas às competências no documento.
2018	Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018.	Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.	Objetivo do documento.
2020	Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMs-EI) do município de Uberlândia.	Institui diretrizes e orientações para a realização do trabalho educativo nas instituições de Educação Infantil no município de Uberlândia.	Concepções relacionadas às competências advindas da BNCC no documento.

Fonte: CF (1988); LDB 9394 (1996); DCNs (2013); Lei nº 13.005 (2014); Versão Preliminar da BNCC (2014); BNCC (Versão 1, 2015); BNCC (Versão 2, 2016); BNCC (Versão final, 2017); Parecer CNE/CP nº 15/2017; Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018; Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. DCMs-EI (2020). Elaborado pela autora (2024).

Os documentos foram analisados durante todo o processo de pesquisa e escrita da dissertação e, de forma orgânica, articulados com a pesquisa bibliográfica com a finalidade de edificar a construção de categorias analíticas atinentes à concepção de educação que sustenta a teoria das competências e habilidades que fundamentam a BNCC e as incidências nas DCMs-EI do município de Uberlândia.

1.1.2 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica compreendeu referências bibliográficas utilizadas a partir de artigos, teses, dissertações e livros. Conforme Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é fundamental para o levantamento dos trabalhos que irão fundamentar a pesquisa. A pesquisa bibliográfica é imprescindível tanto “que, na maioria das teses e dissertações desenvolvidas atualmente, um capítulo ou seção é dedicado à revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema (Gil, 2017, p. 33).

Diante do exposto, para a pesquisa bibliográfica foi realizada a revisão sistemática da literatura como movimento inicial, ou seja, o levantamento de trabalhos realizados dentro das temáticas enunciadas nas palavras-chave, com vistas a analisar os trabalhos encontrados, para investigação do conhecimento produzido na temática abordada, visando detectar pesquisas fundamentais para a construção da fundamentação teórica. A revisão sistemática da literatura possibilitou fazer o levantamento imprescindível sobre a produção de conhecimento científico relacionado ao problema de pesquisa e, assim, o conhecimento e os dados levantados propiciaram as análises e discussões.

Da mesma forma, o levantamento bibliográfico foi imprescindível para o andamento da pesquisa e para a busca das reflexões e análises relacionadas ao assunto do trabalho aqui proposto. A partir do levantamento da produção científica em teses e dissertações, a investigação começou a adentrar o campo da temática de pesquisa.

A homologação da BNCC, política curricular na qual o ensino e aprendizado se concentram por meio das competências e habilidades a serem desenvolvidas, foi efetuada em dezembro de 2017. Dessa forma, os estudos sobre essa importante política curricular ainda estão sendo construídos, particularmente no que diz respeito às concepções de educação permeadas pelas competências e habilidades que fundamentam o documento. De tal modo, na delimitação temporal foram selecionados os trabalhos publicados após 2017, ainda que produções anteriores já abordassem análises quanto a versões preliminares da BNCC.

Para realizar o levantamento das obras nos bancos de dados foram utilizadas as seguintes palavras-chave, também denominadas como descritores: Concepções de educação; Competências; Habilidades; e BNCC. Ao longo do levantamento foram aplicados formatos de buscas diferentes observando o banco de dados pesquisado, o número de trabalhos encontrados e a busca utilizando pares de descritores. Tudo isso foi explicitado ao longo do levantamento. Portanto, após digitar os descritores e buscar os trabalhos, foi realizada a seleção inicial por meio da leitura do título, fazendo uma pré-seleção dos trabalhos. Em seguida, fez-se a leitura do resumo, selecionando os trabalhos mais pertinentes com o tema aqui proposto. Em alguns deles fez-se necessária a leitura do sumário, visando detectar elementos importantes para a pesquisa aqui construída, visto que, apesar do alto número de trabalhos encontrados, houve dificuldades em localizar trabalhos contemplando todas as especificidades e os elementos descritos no problema de pesquisa e de acordo com o objetivo proposto. As teses e dissertações selecionadas auxiliaram a expandir a visão sobre o objeto de pesquisa durante todo o processo.

Aqui será explicitado o passo a passo do levantamento bibliográfico nos bancos de dados. O levantamento foi iniciado no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses

e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e foram utilizados dois descritores em cada busca com o indicador booleano AND no centro da dupla de palavras-chave, de forma que os trabalhos encontrados se interligassem. Vale ressaltar que o indicador booleano AND filtra ambos os termos pesquisados; assim, os trabalhos encontrados possuíam ambos os termos em seu bojo. Após a pesquisa com a dupla de descritores, utilizou-se o filtro para seleção de dissertações ou teses datadas após 2017, ano em que foi homologada a BNCC, até 2023, ano de início da realização da pesquisa. Utilizou-se também o filtro por Área de conhecimento: Ciências Humanas – Educação. Após esses passos, o quadro abaixo explicita os descritores e o número de trabalhos encontrados e selecionados.

Quadro 2 – Pesquisa de teses e dissertações na BDTD.

Descritores pesquisados utilizando o indicador <i>booleano</i>.	Número de trabalhos encontrados.	Número de trabalhos selecionados.
Concepções de educação AND Competências	28	4
Concepções de educação AND Habilidades	30	1
BNCC AND Competências	22	1
BNCC AND Concepções de educação	13	1

Fonte: BDTD (IBICT). Elaborado pela autora (2024).

Foram selecionados o total de 7 trabalhos. O critério inicial de seleção foi por meio da leitura dos títulos e, em seguida, a leitura dos resumos e palavras-chave. Após a leitura do resumo e quando em dúvida sobre a contribuição do trabalho em relação à problemática aqui proposta, foi realizada a leitura também do sumário e da introdução. Vale ressaltar que alguns trabalhos selecionados foram encontrados repetidamente nos diversos pares de palavras-chave e descartados por já terem sido selecionados anteriormente. O quadro abaixo apresenta os trabalhos selecionados.

Quadro 3 – Teses e dissertações selecionadas na BDTD.

Ano	Autor	Título	Programa e Linha de pesquisa na qual está vinculada	Tipo de trabalho
2023	GAMA, Silvana Malheiro do Nascimento.	Disputas hegemônicas contemporâneas na educação brasileira: conflitos ideológicos em torno da BNCC.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Linha de pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS).	Tese.

2022	PIRES, Luiz Fernando Rodrigues.	A influência da ideologia neoliberal na Educação Básica e nas tendências em Educação Matemática: projetos de formação em disputa.	Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Linha de pesquisa: Políticas Públicas de Educação.	Tese.
2021	SILVA, Diocelia Moura da.	O ensino de competências no Brasil: o que dizem as teses e dissertações no período de 2015 a 2019.	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.	Dissertação.
2020	SILVA, Renata Lopes da.	Determinações histórico-legais e concepções de ensino comum nacional (2015-2018).	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha de pesquisa: História e Políticas Educacionais.	Tese.
2020	PATINHO, Tatiana Zanini da Silva.	O conceito de competências no contexto do currículo oficial paulista.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.	Dissertação.
2020	GONÇALVES, Amanda Melchioti.	Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado.	Dissertação.
2018	TRICHES, Eliane de Fátima.	A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017).	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.	Dissertação.

Fonte: BDTD. Elaborado pela autora (2024).

Gama (2023), na pesquisa de doutorado intitulada “Disputas hegemônicas contemporâneas na educação brasileira: conflitos ideológicos em torno da BNCC”, discutiu sobre as disputas de poder que envolvem as construções dos currículos escolares, enfatizando os embates ideológicos no processo de construção da BNCC e os grupos hegemônicos que a constituíram. O trabalho revelou que na disputa hegemônica os agentes empresariais e filantrópicos tiveram preponderância na propagação do ideário neoliberal na construção e implementação da BNCC, ressaltando a necessidade da política curricular. Foram identificados diferentes concepções de currículo nos movimentos que disputaram ideários hegemônicos, tendo como principais agentes o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e pela

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), tendo preponderância na formulação da BNCC os ideários hegemônicos advindos das organizações empresarias do MBNC, que atualmente se denomina como Movimento pela Base, assumindo a influência gerencialista que o movimento teve na construção e no conteúdo do documento da BNCC.

A tese intitulada “A influência da ideologia neoliberal na Educação Básica e nas tendências em Educação Matemática: projetos de formação em disputa”, de autoria de Pires (2022), objetivou “analisar o movimento do discurso pedagógico neoliberal do ‘aprender a aprender’ propagado pelos Organismos Internacionais presente nos documentos oficiais da Educação Básica e nas tendências em Educação Matemática” (Pires, 2022, p. 15). Para o autor a educação se torna a principal via para a produção do novo senso comum, do consenso, da nova massa de trabalhadores, do capital humano apto a aceitar naturalmente as mudanças propiciadas pelas influências neoliberais na reestruturação do capital. A tese investiga essas tendências na Educação Matemática, relacionando a tendência em saber fazer, a aplicação prática da competência em contraposição à uma educação que privilegie o saber escolar “de forma a não se perder de vista a importância da apropriação do conhecimento matemático escolar como um instrumental para o indivíduo se relacionar num nível além do imediato” (Pires, 2022, p. 8).

A dissertação de Silva (2021) “O ensino de competências no Brasil: o que dizem as teses e dissertações no período de 2015 a 2019”, analisa a noção de competências no tocante à educação nas teses e dissertações nos períodos de 2015 a 2019, por meio de duas concepções. A primeira delas alia a educação por competências com as premissas neoliberais impostas às políticas públicas educacionais e a segunda “[...] entende que educação por competências está vinculada aos ideais construtivistas, destacando-se como promessa de avanço formativo” (Silva, 2021, p. 7). A autora explicita que a formação por competências desconsidera a formação humana integral em prol de uma formação técnica e instrumental, sendo a educação por competências um paradoxo, questionável na expectativa de alcance de um ensino ideal. Desse modo, a BNCC resgata a educação por competências de forma enfática, amparada por discursos e orientações de organismos internacionais. A educação por competências reflete uma mudança global no sistema educacional, ajustando-se às novas demandas da sociedade contemporânea. Essas demandas incluem desafios sociais, profissionais e tecnológicos e requerem uma abordagem educacional que seja mais prática e centrada no aluno, com o objetivo de formar indivíduos que estejam preparados para lidar com as exigências do mundo atual, seja no trabalho, na sociedade ou em suas vidas pessoais (Silva, 2021).

Silva (2020) desenvolveu a tese intitulada “Determinações histórico-legais e concepções de ensino comum nacional (2015-2018)”. Nesse trabalho a autora buscou analisar o projeto de educação que a BNCC representa por meio das proposições neoliberais na elaboração e implementação do documento. Analisou ainda o processo de construção, as legislações que fundamentaram o documento, os agentes envolvidos, o período histórico, os saberes e conteúdos selecionados e as finalidades de uma base curricular na educação. A pesquisa de Silva (2020) revela que o modelo curricular que a BNCC apresenta ressalta o controle que o Estado exerce sobre a Educação Básica, orientando diversas ações obrigatórias vinculadas ao documento da BNCC como a construção e implementação de novos currículos escolares, formação de professores, avaliações, associação a livros e materiais didáticos. A BNCC propõe formar cidadãos capazes de atuar socialmente e no trabalho; porém, mantém o foco em competências técnicas que reforçam divisões de classe, o que reflete uma reforma educacional alinhada a um modelo neoliberal voltado para a produtividade e versatilidade (Silva, 2020).

A dissertação intitulada “O conceito de competências no contexto do currículo oficial paulista”, da autoria de Patiño (2020), objetivou “[...] compreender que significado e sentido o conceito de competências adquire no currículo estadual paulista” (Patiño, 2020, p. 7). A pesquisa discutiu o conceito e trouxe perspectivas de autores em relação ao ensino por competências. Demonstrou que o currículo oficial paulista foi elaborado a partir das premissas propostas pela Secretaria Estadual de Educação, limitando o direito à gestão democrática e à autonomia escolar para a determinação de um currículo com centralidade no desenvolvimento de competências, secundarizando a formação integral e os conhecimentos historicamente acumulados, em alusão a uma formação que atenda aos anseios do mercado de trabalho.

Gonçalves (2020), na dissertação intitulada “Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos”, analisou teórica e ideologicamente as propostas decorrentes da BNCC, considerando seus fundamentos e os elementos sociais e econômicos inseridos no teor do documento. Para isso, a autora pautou-se no conceito de “intelectual orgânico” desenvolvido por Gramsci, definido por ela como “[...] são todas organizações representativas das forças que dominam e detêm a hegemonia de classe” (Gonçalves, 2020, p. 51). O estudo apontou que o Estado legitima as sociedades de classes ao mesmo tempo que fomenta a rivalidade estrutural por meio da intermediação na qual o capital se estrutura. Portanto, a BNCC “[...]situa-se no período da internacionalização do capital” (Gonçalves, 2020, p.116). A internacionalização não se restringe apenas ao capital, sendo que este, no entanto, representa a finalidade maior. A internacionalização se encontra inserida no contexto da globalização e afeta a educação, principalmente por meio da construção e

implementação de políticas públicas, incluindo as políticas curriculares, a exemplo da BNCC, tendo em vista propagar valores e as competências necessárias para alcançar o sucesso profissional.

A dissertação de autoria de Triches (2018), “A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)”, teve como objetivo “[...] analisar o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança” (Triches, 2018, p. 8). Como referência nacional na formulação dos currículos dos sistemas estaduais e municipais de educação, a BNCC apresenta disputas de concepções, enquanto alguns grupos acreditam que o documento tem como foco melhorar a qualidade da Educação Básica em todo o território nacional, outros entendem que a política curricular normativa possui um viés vertical. Apesar da tentativa e participação da comunidade científica na elaboração do documento, o Consed e a Undime, juntamente com o Movimento pela Base, tiveram um papel de destaque nas ações em conjunto com o MEC, tendo um maior poder de decisão na construção do documento. Sendo assim, constatou-se que a BNCC faz parte das reformas de cunho neoliberal para a educação, a partir da década de 1990, com o objetivo de desenvolver a economia, com redução do tempo de alfabetização nos anos iniciais de três anos para dois anos (Triches, 2018).

As leituras realizadas trouxeram questões inerentes à pesquisa aqui em desenvolvimento. De modo geral, Gama (2023), Pires (2022), Silva (2020; 2021), Patiño (2020), Gonçalves (2020) e Triches (2018) destacaram as influências das premissas neoliberais na construção das políticas públicas brasileiras, especialmente as políticas curriculares. As premissas neoliberais são preconizadas pelos organismos internacionais e orientam as reformas na educação brasileira. As orientações advindas dos organismos internacionais se materializam por meio de proposições, acordos e tratados. As proposições dos organismos internacionais se configuram em diversas reformas educacionais a partir dos anos 1990. Dentre as reformas educacionais destacam-se as reformas curriculares que propõem o currículo por meio do ensino e aprendizado de competências e habilidades. Dentre os organismos internacionais vale destacar a atuação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Nesse contexto, conforme Silva (2021), a noção de competências vem sendo discutida e introduzida nos debates educacionais no Brasil desde as décadas de 1990, se materializando nas políticas curriculares como proposta de formação, principalmente com a aprovação e

homologação da BNCC. Segundo a autora, a BNCC, em conformidade com um projeto educacional global, é um produto de orientações de organismos internacionais para a educação brasileira, resultado de acordos e relações entre países para a difusão das políticas neoliberais hegemônicas. Silva (2020) corrobora que a educação projetada por meio da BNCC é uma estratégia neoliberal para a organização, perpetuação e implementação de soluções educacionais demandadas pela manutenção do capital.

Gama (2023), Pires (2022) e Gonçalves (2020) retomaram a discussão em relação ao período de elaboração da BNCC e as disputas ideológicas e hegemônicas que se fizeram presentes durante todo o processo em torno da proposta curricular organizada por competências. Os(as) autores(as) destacaram a participação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), promovendo importantes debates suscitados pelos interesses da comunidade científica. Por outro lado, apontam a presença de entidades que representaram setores privados como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann, a Fundação Itaú Social, o Instituto Natura, dentre outros, bem como a participação do Movimento pela Base Nacional Comum. Os debates propiciaram disputas hegemônicas sobre o que uma base curricular deveria abranger em relação aos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na educação dos estudantes.

Nessas disputas, o projeto de currículo organizado por competências apresentou centralidade nas discussões, bem como a relação entre a BNCC e as políticas de avaliações em larga escala. Segundo Gama (2023) e Triches (2018), os grupos críticos à Base destacavam que a definição de competências a serem aprendidas facilita a instauração de avaliações de desempenho e o controle do processo pedagógico, e que ainda tem influenciado na organização curricular. De tal modo, conforme Silva (2020), que o Estado possa ter controle sobre os processos educacionais, os currículos, as avaliações, “[...] e vinculação de livros e materiais para o ideário de cidadania, do empreendedorismo, do protagonismo e a um projeto de vida individual que expressam indicadores liberais revivificados na ideologia neoliberal” (Silva, 2020, p. 19).

Gama (2023), Pires (2022) e Patiño (2020) relacionaram as competências que fundamentam a BNCC com a Pedagogia do “aprender a aprender”. Conforme os(as) autores, as aprendizagens com foco no “aprender a aprender” referem-se a uma abordagem educacional que coloca ênfase no desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes necessárias para que os estudantes se tornem aprendizes autônomos e dispostos a aprender ao longo da vida, para que se tornem aptos a se adaptarem às mais diversas situações e às constantes transformações. Portanto, conforme os(as) autores, a BNCC faz parte de um projeto maior de

perpetuação de um sistema que modifica as finalidades educativas em prol da manutenção e subsistência do capitalismo neoliberal.

Por meio da leitura das teses e dissertações selecionadas foi possível assimilar discussões que contribuíram para o processo de pesquisa, correlacionando a temática aqui proposta. O levantamento da produção científica foi imprescindível para a compreensão do conhecimento produzido em relação ao tema da pesquisa.

Os referenciais pesquisados embasaram os estudos e análises construídas ao longo da pesquisa e da escrita das seções da dissertação. Ressalta-se, ainda, que o levantamento de produções indica uma significativa produção acerca da temática do currículo escolar e os diferentes sentidos e significados encontrados nas competências que fundamentam a BNCC.

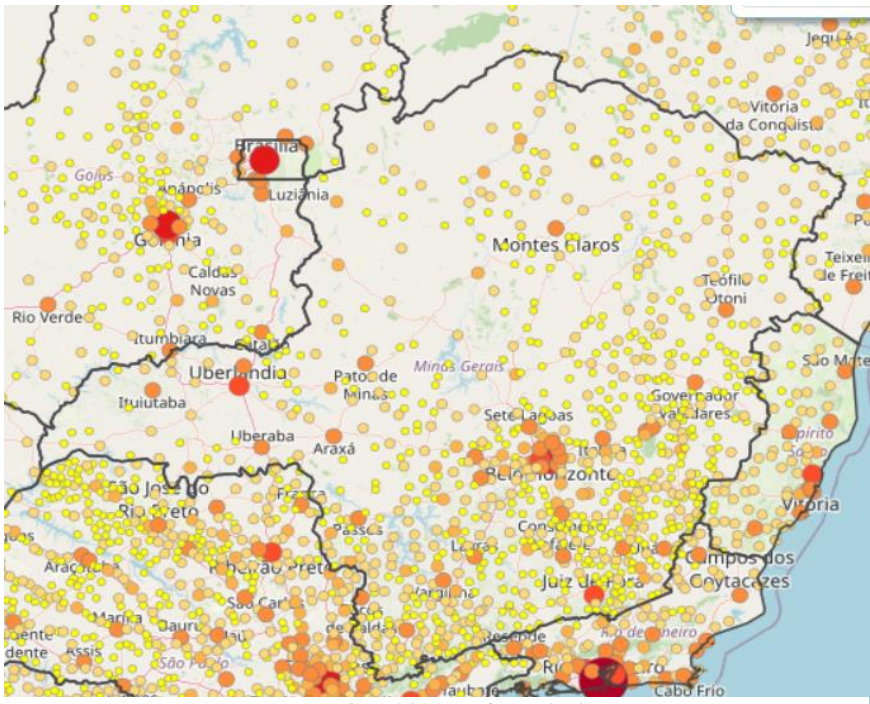
Em suma, o presente trabalho foi pautado metodologicamente a partir do levantamento bibliográfico e documental, das leituras e análises realizadas procurando identificar as informações e os saberes necessários à resolução do problema proposto de forma dialética. A partir do levantamento bibliográfico e documental foi possível o delineamento da análise crítica num movimento de construção do conhecimento, com abordagem epistemológica no materialismo histórico-dialético e construção das categorias de análise. Cabe ressaltar que nesse movimento foram necessários as reflexões e o aprofundamento do processo de construção dos conhecimentos relacionados ao objeto durante todo o processo de pesquisa.

Destaca-se, ainda que, de forma geral, em nossos estudos bibliográficos, dialogamos com autores que analisam o tema curricular e foram a base para a nossa fundamentação teórica: Adrião (2022); Aguiar (2018); Apple (2001, 2006); Arroyo (2013); Freitas (2018; 2023); Harvey (2014); Laval (2019); Libâneo (2018); Macedo (2014); Peroni (2018); Ramos (2001, 2016); Sacristán (2000, 2011); e Silva (2011), dentre outros.

1.2 Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia – aproximações com o nosso campo empírico

O município de Uberlândia se localiza na mesorregião do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, o segundo Estado mais populoso do Brasil, com 20.539.989 habitantes. Destaca-se como a segunda cidade mais populosa do Estado, com 713.224 habitantes, conforme o Censo de 2022 (IBGE, 2022). Os municípios limítrofes são Araguari, Uberaba, Tupaciguara, Monte Alegre de Minas, Prata, Veríssimo e Indianópolis.

Figura 1– Localização do município de Uberlândia no Estado de Minas Gerais



Fonte: IBGE (2022). Disponível em:
<https://censo2022.ibge.gov.br/apps/pgi/#/mapa/>. Acesso em: 03 jan. 2025.

Uberlândia apresenta taxa de escolarização de 98% de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade, segundo dados do IBGE. A Figura 2 sintetiza alguns dados importantes relativos à educação na cidade.

Figura 2 – Síntese de dados sobre a educação de Uberlândia

🎓 EDUCAÇÃO	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	98 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2023]	6,0
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2023]	4,9
Matrículas no ensino fundamental [2023]	87.264 matrículas
Matrículas no ensino médio [2023]	23.507 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2023]	4.644 docentes
Docentes no ensino médio [2023]	1.626 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2023]	200 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2023]	58 escolas

Fonte: IBGE. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: 03 jan. 2025.

Em comparação com outras cidades, Uberlândia apresenta alta taxa de escolarização, contraditoriamente em meio às desigualdades sociais crescentes e uma média baixa de salário mensal dos trabalhadores formais, em cerca de 2,7 salários-mínimos (IBGE, 2022). De acordo com Romão (2023, p. 131), em pesquisa realizada no Cadastro Único (CadÚnico) de 2022, 46 mil pessoas vivem em situação de extrema pobreza na cidade e “tais contradições são expressas na sociedade uberlandense, marcada por profundas desigualdades, consequente da linha política neoliberal com concentração e centralização do capital sob hegemonia da classe dominante”.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ficou definido que as instituições destinadas ao atendimento de crianças de até 6 anos (até cinco anos com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) seriam de responsabilidade da instância municipal, operando em regime de colaboração entre os entes federativos. Além disso, a LDB nº 9.394/1996 determinou que no prazo de três anos, a partir de sua publicação, creches e pré-escolas deveriam ser integradas aos respectivos sistemas de ensino e vinculadas às Secretarias de Educação no âmbito municipal.

Nesse contexto, a Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) deu início ao processo de transição das instituições de atendimento infantil para a gestão da Secretaria Municipal de Educação. Essas mudanças na vinculação às Secretarias de Educação estavam alinhadas às determinações legais nacionais que garantiam a educação como um direito fundamental da criança (Romão, 2023). No processo de municipalização, as instituições de Educação Infantil passaram a ser nomeadas Unidades de Desenvolvimento Infantil – UDI.

Segundo Carrijo (2005) o atendimento passou a ter três tipos de gestão: comunitárias (não foram municipalizadas); as UDIs assumidas pela SMTAS (Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social); e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) assumidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Carrijo aponta que:

Um dado importante que evidencia a diferença entre os tipos de atendimento diz respeito ao caráter assistencialista das creches comunitárias. Nestas, não havia profissionais da educação, sendo o serviço voltado para a guarda, cuidados físicos e alimentação. Nas UDIs, embora também não existisse o profissional da educação, tinha-se um coordenador de nível superior, geralmente, um Assistente Social, e auxiliares de creche, que prestavam cuidados e desenvolviam atividades lúdicas. Nas EMEIs, as crianças recebiam, simultaneamente, atendimentos educacionais e de cuidado de profissionais da educação, ou seja, de professores de nível médio e superior (Carrijo, 2005, p. 107).

O processo de transição das Unidades de Desenvolvimento Infantil (UDIs), creches que foram municipalizadas em 1993-1994 e estavam vinculadas à SMTAS, para a Secretaria Municipal de Educação (SME) teve início no final de 2001. Para viabilizar essa transição, foi criada a Comissão de Transição da Educação Infantil, formalizada pela Portaria nº 11.925, de 21 de março de 2002. O propósito dessa comissão era discutir, planejar, avaliar e implementar políticas públicas voltadas para a promoção do cuidado e da educação nas instituições de Educação Infantil (Romão, 2023).

Contudo, Carrijo (2005) identificou que a transição da SMTAS para a SME ocorreu sem a participação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil, muitos dos quais sequer tinham conhecimento da existência da comissão ou do processo de transição. De acordo com a autora, estudos realizados revelaram que não houve um debate adequado para alcançar o principal objetivo, que era garantir o acesso de qualidade das crianças à Educação Infantil. Em vez disso, as discussões concentraram-se mais nas questões relacionadas ao trabalho dos profissionais do que em propostas concretas para melhorar a qualidade da Educação Infantil oferecida.

Conforme Carrijo (2005), em 1999 eram atendidas aproximadamente 15.184 crianças, dentre as quais 27,1% eram atendidas pelas creches e UDIs ligadas à SMTAS e 46,9% pelas escolas da SME. Desse modo, houve um progresso gradual de democratização do acesso, que ainda era muito discreto e não supria as necessidades da população por vagas na Educação Infantil. Ainda, conforme Carrijo:

No final de 2002, na segunda gestão de Zaire Rezende (2001-2004), as 29 UDIs foram transferidas para a SME, cumprindo, assim, as exigências da nova LDB e, consequentemente, contribuindo no sentido de equalizar os tipos de atendimento vinculados ao sistema municipal de educação, posto que elas passam a contar com professores e supervisores pedagógicos, indicando a implantação do caráter educacional, outra exigência da LDB de 1996 (Carrijo, 2005, p. 109).

Assim, a partir do final de 2002, as instituições de Educação Infantil foram vinculadas à SME.

Em pesquisa realizada no site QEdu, um portal de dados educacionais do Brasil, em referência ao ano de 2023, consta que Uberlândia apresentou 8.848 matrículas em creches (crianças de 0 a 3 anos) e 10.951 matrículas em pré-escolas (crianças de 4 e 5 anos). Consta também, que Uberlândia possui 132 escolas privadas com Ensino Infantil Regular. Percebe-se que a rede privada na Educação Infantil de Uberlândia tem uma presença significativa, com um

número expressivo de instituições voltadas ao atendimento dessa etapa educacional, demonstrando que há ainda uma forte demanda por vagas na Educação Infantil e evidenciando a complementaridade entre as redes pública e privada para atender às necessidades da comunidade, além de expansivo mercado educacional.

No Portal de Uberlândia, a página da Secretaria de Educação apresenta a lista de Escolas Municipais de Educação Infantil da rede pública e as Escolas Municipais de Ensino Infantil, bem como as Organizações da Sociedade Civil – OSCs. A lista, atualizada em setembro de 2024, demonstra que em Uberlândia há 67 Escolas Municipais de Educação Infantil e 49 escolas conveniadas, as OSCs, num total de 116 escolas de Educação Infantil na cidade.

O termo Organizações da Sociedade Civil – OSCs é usado para designar entidades privadas sem fins lucrativos que atuam em diversas áreas como educação, saúde, assistência social, cultura, meio ambiente, entre outras. Essas organizações têm um papel fundamental na implementação de políticas públicas e no atendimento de demandas sociais que, muitas vezes, o Estado não consegue suprir sozinho ou busca amplificar o mercado para a privatização dos aparelhos estatais. Dessa forma, as OSCs assumem funções que antes eram do Estado, em um contexto neoliberal de redução da atuação estatal na oferta de serviços públicos.

Conforme Resende (2021), a partir de 1993 representantes das escolas da RME (Rede Municipal de Ensino) iniciaram a construção e concretização da Proposta Curricular para a educação do município. A Proposta Curricular juntamente com o Programa Estrutura Político-pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã, em colaboração com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), propiciou o processo de construção das Diretrizes Básicas de Ensino da rede municipal, que viria a ser finalizada em 2003.

Com a aprovação e homologação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017, os sistemas estaduais e municipais reconstruíram seus currículos fundamentados na BNCC, considerando o prazo de até 2020 para adequação. O processo de construção das DCMs é detalhado na subseção 4.2.

1.3 Organização das seções da dissertação

A dissertação é composta pela presente Introdução, três seções de desenvolvimento e as Considerações Finais. Na Introdução apresenta-se o tema proposto, o problema que originou a pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos. Descreveu-se o percurso teórico metodológico traçado ao longo do processo de pesquisa. Outrossim, realizou-se a explicitação do processo de seleção das fontes documentais e bibliográficas, especificando as fontes de

revisão sistemática da literatura e as pesquisas que fundamentam as reflexões e análises iniciais num movimento de leitura e discussão com o propósito de elencarmos os trabalhos que embasaram a pesquisa e a apresentação do campo empírico.

A seção dois, “*Currículo escolar: campo de disputa e relação de poder*”, buscou compreender a concepção de currículo na atual conjuntura e a correlação com as competências vigentes na política curricular da BNCC, relacionando-as às teorias curriculares. A seção trata de como as concepções de currículo por competências se configuram em um espaço de contínua transformação e disputa, com implicações cada vez maiores no conteúdo pedagógico. Do mesmo modo, buscou analisar como a centralização nas competências demanda novos significados ao currículo escolar e impõe novas finalidades ao papel da educação em meio à sociedade. Propôs-se, assim, investigar a concepção de desenvolvimento por competências e habilidades e os significados dessa concepção curricular.

Na seção três, intitulada “*Políticas curriculares em contexto do Estado neoliberal: centralização e homogeneização*”, propôs-se analisar a influência do ideário neoliberal na construção de políticas públicas curriculares, mais especificamente, a BNCC. A seção objetivou analisar quais subjetividades o projeto político neoliberal de sociedade pretende desenvolver nos sujeitos envolvidos no processo educativo por meio de uma formação por competências e habilidades. Avaliou-se o processo de construção e a criação da BNCC da Educação Básica no contexto histórico e político, sustentada pelas concepções do aprendizado de competências. Por conseguinte, a seção pretendeu investigar o histórico de constituição e os documentos que embasaram a formulação da BNCC, bem como o papel do Movimento pela Base nesse processo e as influências dos empresários da educação.

Na seção quatro “*A BNCC e a organização por competências e habilidades e as influências nas DCMs-EI*”, fez-se a apresentação da estrutura e organização do conteúdo da BNCC (2017), a análise dos documentos para a construção das categorias e as discussões para a retomada do objetivo geral da pesquisa, apontando as concepções de educação que estão subjacentes às competências e habilidades destacadas na BNCC. A seção também analisou as incidências das concepções do currículo por competências da BNCC nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMs-EI) do município de Uberlândia. A construção das categorias evidenciou concepções de aquisição do aprendizado por competências associado à mobilização de conhecimento técnico e funcional com foco na resolução de problemas imediatos e na formação para o mundo do trabalho, ainda a tendência à centralização e uniformização do currículo com base em competências e habilidades.

Na quinta e última seção, as *Considerações Finais*, foi construída a compilação das discussões realizadas ao longo do trabalho, destacando aspectos principais e as constatações realizadas em torno das concepções de educação expressas nas competências que fundamentam a política curricular da BNCC e as incidências nas DCMs-EI do município de Uberlândia.

2 CURRÍCULO ESCOLAR: CAMPO DE DISPUTA E RELAÇÃO DE PODER

A delimitação conceitual do que se compreende como currículo é um campo de disputa, ainda que como área de conhecimento seja uma categoria particularmente recente. Pode-se demarcar de forma mais geral a corrente tradicional, crítica e pós-crítica. Na perspectiva de Saviani (1983), no currículo tradicional o foco é a transmissão de conhecimento hierarquizado, a autoridade é centrada no(a) professor(a), os conteúdos selecionados são considerados essenciais e padronizados, muitas vezes com base na tradição cultural, as avaliações são baseadas em exames de memorização do conteúdo. Para Apple (2001), a corrente crítica questiona as relações de poder e as formas de opressão presentes no currículo, critica a suposta neutralidade do currículo, busca promover a conscientização e a transformação social por meio da educação, priorizando a participação dos estudantes na construção do conhecimento e valorizando a diversidade cultural e a pluralidade de saberes. Dessa forma, propõe uma avaliação formativa focada no desenvolvimento crítico. De acordo com Silva (2011), a corrente pós-crítica enfatiza a complexidade e multiplicidade de perspectivas no campo educacional, criticando as próprias premissas da crítica curricular e ressaltando o diálogo e a negociação na construção do currículo, ainda evidencia a reflexão contínua sobre práticas educacionais.

Desse modo, diante de tal diversidade conceitual, a presente seção tem como objetivo apresentar reflexões atinentes a tais definições com o intento de construir as bases teóricas necessárias ao desenvolvimento do tema de investigação da pesquisa. Salienta-se, ainda, que face a tal complexidade não há aqui o intento de esgotá-la, especialmente porque pesquisadores da área do currículo têm contribuído sobremaneira com tal propósito, tais como Apple (2001, 2006), Arroyo (2013), Freire (1987, 2011), Macedo (2013), Sacristán (2000), Saviani (1983) e Silva (2011).

De tal modo, na presente seção são abordadas conceitualizações concernentes ao currículo com o objetivo de apreender as bases sobre as quais se sustenta a concepção da BNCC. Investigar tais alicerces epistêmicos apresenta-se essencial para apreender o sentido do currículo organizado por competências e habilidades. Entende-se, assim, que tanto a definição do currículo, a concepção assumida e o que passa a compor os componentes curriculares são marcados por disputas e relações de poder.

É importante salientar que as críticas e embates em relação a tais correntes não acontecem de forma linear, são marcados em sua historicidade por confronto ora contundentes, ora moderados. Entretanto, os confrontos são constantes de tal forma que em tempos diversos, diferentes correntes teóricas se correlacionam, tanto teoricamente quanto na práxis escolar.

A BNCC, como política curricular normativa, tem por base o desenvolvimento de competências e habilidades nos indivíduos durante o processo educativo escolar. Essa normativa nacional deve ser considerada segundo os documentos oficiais para que os Estados e municípios elaborem os seus currículos no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, e a escola em suas propostas curriculares. Contudo, como evidencia-se ao longo da seção, a BNCC se configura, em grande medida, fonte preponderante da definição curricular tanto dos entes federados quanto das instituições escolares.

Desse modo, as discussões desta seção foram situadas a partir das diferentes correntes e vertentes curriculares na busca pelas concepções de educação intrínsecas ao currículo por competências e habilidades sustentado pela BNCC.

2.1 Concepções de currículo escolar

O currículo escolar constitui a base das práticas pedagógicas e tem imprescindível importância na organização do trabalho pedagógico na Educação Básica. Esse processo de organização do trabalho pedagógico orientado teoricamente por meio do currículo e colocado em ação exige pensar na definição de currículo escolar, porém, qual o conceito de currículo escolar? Nas literaturas existentes sobre currículo, infere-se várias abordagens e perspectivas sobre o assunto, considerando as diferentes vertentes teóricas.

Segundo Saviani (2016, p. 2) “[...] no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim”. Para se alcançar determinados fins, compreende-se que o currículo não é apenas um documento impresso, mas representa as relações sociais e históricas em um determinado tempo e espaço, que propiciam a construção do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Pressupõe-se que conceituar o currículo escolar transpassa questões de seleção técnica, de organização de conteúdos e de sua materialização no cotidiano da escola, pois o currículo escolar reflete uma realidade histórica, cultural, social e econômica. As concepções acerca da definição conceitual do currículo se diferem considerando as finalidades da educação. Para Sacristán (2000), o significado do currículo está profundamente ligado à maneira como o conhecimento foi historicamente construído ao longo do desenvolvimento da civilização. Sendo assim, é crucial assegurar estruturas de apoio às instituições educacionais, de modo a permitir que cumpram efetivamente seus objetivos de compartilhar e socializar o conhecimento.

Ao longo da história da educação foram concebidas diferentes correntes teóricas por meio de pesquisas e discussões sobre o currículo escolar. Em diferentes momentos houve concepções distintas e movimentos de questionamentos e contestações que perduram até os dias atuais. Conforme Silva (2011), na vertente teórica tradicional, as primeiras noções de currículo surgiram por volta de 1920, nos Estados Unidos, com o livro *The Curriculum*, escrito por Bobbitt em 1918.

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é “desenvolvimento curricular”, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80. Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências, profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica (Silva, 2011, p. 24).

Na perspectiva tradicional o currículo foi concebido tecnicamente, numa época em que predominava o Liberalismo nos Estados Unidos², na tentativa de definir uma forma de educação para a classe trabalhadora. Segundo Patinõ (2020), apesar da divergência entre a abordagem de Bobbitt e outras correntes educacionais contemporâneas, como a visão mais progressista de John Dewey³, que enfatizava a importância de incorporar as experiências e interesses dos alunos no currículo, foi a perspectiva de Bobbitt que teve um impacto significativo na moldagem da educação de maneira mais científica. Sua influência foi notável na transformação do estudo do currículo, focado na organização e desenvolvimento, que priorizava uma formação especializada para atender as exigências do mercado de trabalho.

Segundo Silva (2011, p. 23), “Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados

² O Liberalismo é uma corrente política e econômica que enfatiza a liberdade individual, fundamentada na limitação da intervenção do Estado na vida econômica, social e cultural. O Liberalismo teve origem no século XVII, destacando-se na Europa do século XVIII e atingindo seu ápice após a Revolução Industrial, no início do século XIX. A perspectiva liberal sustentava que todos os indivíduos possuíam capacidades laborais e intelectuais, além de direitos naturais para exercê-las. Nesse contexto, o Estado não possuía legitimidade para intervir na vida e nas liberdades individuais dos cidadãos, que devem ser livres para produzir e comercializar. Esse pensamento liberal influenciou acontecimentos como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, instaurando um Estado de Direito liberal na modernidade, cujo propósito era garantir os direitos dos cidadãos e erradicar o poder centralizado, arbitrário e absoluto (Rosenblatt, 2022).

³ John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, influente pragmatista, defendia a abordagem prática e experimental na educação voltada à resolução de problemas. Conforme Varela (2013), John Dewey concebeu um modelo progressista de base psicológica que procurou valorizar as experiências e vivências dos alunos, numa tentativa “[...] de dar resposta aos problemas socioeconômicos engendrados pelos processos de industrialização e urbanização que têm lugar nos Estados Unidos da América até ao início do século XX (Varela, 2013, p. 25).

pretendia obter [...]”. Para isso, Bobbitt defendia que o sistema educacional precisaria definir claramente quais são os objetivos que ele quer alcançar, e a partir dos objetivos, levar em conta quais são as habilidades exigidas para desempenhar bem as atividades profissionais na vida adulta.

Por outro lado, em um movimento oposto, segundo Silva (2011), a teoria de John Dewey, enfatizava a criação de uma conexão entre a escola e os interesses e experiências dos estudantes. Silva (2011, p. 23) descreve que para “Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos”. Entretanto, a teoria de Bobbitt prevaleceu no campo de estudo do currículo. E, dando prosseguimento à teoria de Bobbitt, de acordo com Silva (2011), Ralph Tyler publicou um livro, em 1949, propondo uma teoria que enfatizava o currículo como uma questão de organização e desenvolvimento, e que o sistema educacional deveria ser eficiente como uma empresa, e que, a partir disso, o currículo deveria contemplar objetivos da educação claramente definidos e precisos. A abordagem tradicional de currículo de Bobbitt e Tyler prevaleceu até os anos 1970.

As teorias de Bobbitt e Tyler associava o currículo a uma questão puramente mecânica e técnica, baseada nos princípios da administração científica de Taylor⁴. Nessa vertente tradicional o currículo é concebido como uma relação de conhecimentos e habilidades que o professor(a) deve transmitir e os(as) alunos(as) devem memorizar, sem considerar o contexto social e cultural em que estão inseridos(as). Conforme Alonso (2013), o conhecimento existente é transmitido aos(às) estudantes que têm a tarefa de memorizar, sem necessária correlação entre os conhecimentos dos(as) educandos(as) com os novos conhecimentos trabalhados. Segundo Alonso:

Para o enfoque convencional (ou tradicional) sobre o ensino, dominante em nossa escola, o conhecimento existe fora da consciência humana, de tal modo que a aprendizagem se reduz à sua absorção e à memorização por parte de alguns estudantes que são considerados maleáveis. O conhecimento é aprendido com o propósito de que as pessoas deem continuidade à cultura e à sociedade da maneira como ela é (Alonso, 2013, p. 322).

Tais conhecimentos são centralmente selecionados, sem um compromisso com as particularidades do contexto e história dos(as) estudantes.

⁴ Frederick W. Taylor, americano, foi consultor de gestão e engenheiro mecânico, conhecido como o “pai da administração científica”, viveu entre os anos de 1856 e 1915. Sua obra “Princípios de Administração Científica” é conhecida mundialmente. Taylor contribuiu significativamente para o desenvolvimento de métodos de gestão industrial e para maior eficiência no trabalho e produtividade.

Macedo (2013), retrata o eficientismo presente na vertente tradicional de currículo, uma abordagem que se concentra nos objetivos e resultados. Os objetivos se configuram como parte das finalidades do sistema educacional a partir do planejamento curricular. Os objetivos e conteúdos são primordiais e se correlacionam, e, por vezes “[...] mascaram possíveis distinções: definidos como saberes e formas culturais, os conteúdos são taxionomizados, assumindo, portanto, o sentido de objetivos” (Macedo, 2013, p. 6). Assim, os conteúdos são categorizados hierarquicamente transformando-se em objetivos a serem alcançados para o desenvolvimento dos(as) alunos(as).

Sacristán (2000) afirma que no currículo tradicional a ênfase significativa está na valorização de conteúdos voltados à cultura das classes média e dominante. Essa ênfase estava essencialmente centrada nas habilidades de leitura, escrita e conceitos abstratos. Como resultado é mais comum que alunos(as) provenientes de meios culturais menos privilegiados enfrentem dificuldades, uma vez que essa abordagem educacional está distante de sua realidade imediata. A cultura acadêmica tradicional não predomina nas classes populares.

Na perspectiva tradicional os conteúdos que fazem parte do currículo não são passíveis de questionamentos e são repassados aos(às) alunos(as) como verdades absolutas que visam instruir para a convivência social e desempenhar funções especializadas. O(a) professor(a) é o centro da educação, uma vez que cabe ao(à) estudante apenas memorizar o conteúdo que, posteriormente, será cobrado em testes, igualmente padronizados, que validarão se o(a) estudante reteve o que foi transmitido, o(a) qual será classificado(a) segundo os resultados verificados. Nesse sentido, a escola tradicional, de acordo com Saviani, tem a seguinte atribuição:

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (Saviani, 1983, p. 6).

Na escola tradicional, o ensino é centrado no(a) professor(a), que desempenha o papel principal na transmissão de conhecimento aos(às) alunos(as). As aulas são estruturadas de forma hierárquica e linear, com ênfase na memorização. Os conteúdos são organizados de maneira disciplinar e segmentada.

A Pedagogia Tradicional, segundo Saviani (1983) situa-se dentre as Teorias Não-Críticas, assim como aí encontram-se, também, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

A Pedagogia Nova teve sua origem a partir das críticas em relação à Pedagogia Tradicional, num movimento denominado “escolanovismo”, que defendia “[...] a crença no poder da escola e em sua função de equalização social” (Saviani, 1983, p. 7); esse movimento propiciava a homogeneização social e cultural sem fazer a leitura crítica das diferenças produzidas no contexto social capitalista. Ela propõe uma mudança nas práticas educacionais, buscando uma educação centrada no(a) aluno(a) e dinâmica. Os temas de estudos são selecionados com base nos interesses dos(as) alunos(as), levando em conta o contexto imediato de suas vivências. A defesa era tornar mais significativos os conteúdos, proporcionando o desenvolvimento de aprendizagens úteis à vida pessoal e profissional. Os princípios dessa Pedagogia incluem a valorização da experiência do(a) aluno(a), a importância do aprendizado ativo e prático, além da flexibilidade nos métodos de ensino. Esse movimento destaca a necessidade de adaptação do ensino ao contexto social e às características individuais dos(as) estudantes, não no sentido de transformá-los, mas visando uma educação definida como mais significativa e relevante. Trata-se “[...] de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (Saviani, 1983, p. 9), utilizando do conhecimento aprendido para a adaptação dos estudantes ao contexto social. Tal abordagem, do “aprender a aprender”, encontra-se, segundo Branco *et al* (2019), amplamente presente no contexto atual, como expressão evidente das propostas educacionais que estão alinhadas com o projeto neoliberal, visto como um programa político que busca adaptar as estruturas e instituições sociais de forma a favorecer o processo de reprodução do capital, um fenômeno que se intensificou no final do século XX. Inserida nesse projeto, a abordagem do “aprender a aprender” individualiza a busca pelo aprendizado, responsabilizando o indivíduo pela própria capacitação e busca pelo conhecimento (Branco *et al*, 2019).

Já a Pedagogia Tecnicista, de acordo com Saviani (1983), fundamenta-se na concepção de eficiência educacional, visa otimizar a produtividade e defende a eliminação das interferências subjetivas no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, busca alcançar uma objetividade operacional que facilite sua aplicação prática, enfatizando principalmente a ideia de “aprender a fazer”. Nesse enfoque pedagógico, os conteúdos são fundamentados na objetividade do conhecimento, e os métodos são cuidadosamente programados em etapas, com o tempo de maneira extremamente racional. Na relação entre professor(a) e aluno(a) o foco é a transmissão do conhecimento. A avaliação será guiada por verificações formais, analisando o alcance dos objetivos propostos (Saviani, 1983).

Destarte, a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista são caracterizadas como não-críticas, pois, segundo Saviani (1983), colocam tanto o(a) professor(a)

quanto o(a) estudante como executores(a) de planos previamente concebidos, sem considerar as diferenças sociais provocadas no contexto social no qual estão inseridos e sem explicitar e se posicionar frente às desigualdades no sentido de transformá-las.

A partir da década de 1960, houve intensas transformações e fortes movimentos de críticas e contestações ao escolanovismo, tecnicismo e às abordagens tradicionais de currículo, que passaram a ser questionadas e criticadas, surgindo as teorias críticas, predominantemente baseadas no pensamento marxista e da Escola de Frankfurt. Críticas que não se apresentam de forma uniforme; ao contrário, abarcam tendências como o movimento de reconceitualização e as correntes sociológicas na educação com Michael Young na Inglaterra e Henry Giroux e Michael Apple nos Estados Unidos (Silva, 2011).

As teorias críticas enfatizam que toda teoria é baseada em relações de poder e que não existe neutralidade no saber, posto que questões políticas e sociais estão imbricadas nos currículos escolares. Houve uma forte crítica aos fundamentos das teorias tradicionais, evidenciando que o currículo atuava como um instrumento de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, que refletia os interesses e valores das classes dominantes. Conforme Silva (2011):

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz* (Silva, 2011, p. 30).

Para Silva (2011, p. 32), o currículo é visto como um importante instrumento da ideologia dominante que, por meio da escola, poderia definir a manutenção dos seus interesses que incluíam a inclinação das “[...] pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar”.

As teorias críticas enfatizam a reflexão em relação aos conhecimentos que farão parte do currículo, possibilitando pensar o que esses conhecimentos produzirão em relação às finalidades da educação. O currículo deveria, então, ter uma função emancipatória e transformadora, que possibilitasse aos(as) alunos(as) uma consciência crítica em relação ao contexto social em que vivem e uma participação ativa na transformação da sociedade. Evidencia-se, assim, o currículo como campo que em uma vertente crítica progressista promove

a desalienação, a libertação e representa um cenário de confronto social e cultural entre classes, por isso, é um dos elementos fundamentais das teorias educacionais críticas.

Os estudos de Michael Apple (2006) promoveram análises de base marxista fundamentais para o campo do currículo na perspectiva crítica. Para Apple (2006), o currículo não é apenas um documento impresso com uma relação de conteúdo a ser ensinado e aprendido pelos(as) estudantes, mas um documento que reflete um conjunto heterogêneo de relações sociais em um dado momento histórico. Segundo o mesmo autor, a escola desempenha um papel fundamental na interconexão entre economia, política e cultura. No entanto, essa conexão é desigual, uma vez que a escola possui menos influência de poder, afetando diretamente as dinâmicas educacionais. Entender a relação dialética entre os conhecimentos que as escolas organizam está intrinsecamente ligado à maneira como certos grupos de estudantes são selecionados e organizados e, sobretudo, estratificados socioeconomicamente. Segundo Apple:

Tudo isso é cercado por um interesse pelo poder. Quem o tem? Será que determinados aspectos do ensino – a organização e seleção da cultura e das pessoas (porque é isso que as escolas de fato fazem) – contribuem para uma distribuição mais equânime de poder e de recursos econômicos ou preservam as desigualdades existentes? Qualquer que seja a resposta dada a essas questões, para entender como as escolas atuam é essencial que façamos duas coisas. Primeiro, devemos ver como as escolas funcionam. O pesquisador deve compreender como as regularidades cotidianas de “ensino e aprendizagem nas escolas” produzem esses resultados. Segundo, devemos ter aquela sensibilidade peculiarmente marxista ao presente como história, para entendermos as raízes históricas e os conflitos que fazem com que essas instituições sejam o que são hoje (Apple, 2006, p. 49).

Destarte, consoante a Apple (2006), a disparidade das relações de poder é evidente no currículo que espelha as desigualdades ao servir aos interesses conservadores da hegemonia e do controle social. Dessa maneira, as escolas moldam e remodelam a consciência para manter o controle social, sem depender dos grupos dominantes recorrerem a métodos aparentes de dominação. A escola, com menor influência de poder na seleção e organização dos saberes que compõem o currículo, se torna a reprodutora da cultura hegemônica.

Silva (2011, p. 49) reitera que, “ao dar ênfase ao conceito de hegemonia, Apple chama atenção para o fato de que a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido. As pessoas precisam ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes”.

Nas reflexões de Apple (2006), o processo de convencimento não é marcado apenas por domínio e aceitação, também se dá com resistência e conflitos, não se caracteriza como um processo linear; ao contrário, revelam disputas e resistências no campo do currículo. Trata-se

de confrontos que abrangem vários segmentos da sociedade, cada um competindo por seus interesses e rivalizando internamente em seus próprios grupos. Tanto na formulação de políticas públicas ou políticas curriculares, é viável reconhecer progressos, retrocessos e contradições que se revelam nas disputas e nas diversas abordagens epistemológicas que influenciam nos processos de formulação dos currículos escolares. Segundo o mesmo autor, a simplificação do currículo para um conjunto de destrezas é significativa, uma vez que se soma a um processo em que a lógica do capital favorece a formação de identidades e a mutação de significados e conhecimentos em mercadorias. O estereótipo associado a um(a) aluno(a) exemplar consiste na habilidade de adquirir e reunir uma ampla gama de destrezas para atender às necessidades técnicas (Apple, 2001).

Desse modo, segundo Apple (2001, p. 230), “esta questão é muito interessante enquanto mecanismo ideológico de manutenção da hegemonia”. Portanto, a hegemonia estaria ligada à forma como a ideologia e a cultura dominante influencia e controla diferentes grupos sociais para a manutenção do *status quo*.

As teorias críticas de currículo questionam como as relações de poder influenciam os currículos, bem como, por sua vez, o currículo influencia na manutenção ou transformação da sociedade. As teorias críticas denunciam o papel da escola na manutenção das desigualdades sociais propondo um projeto de currículo que objetiva a emancipação. Macedo (2013) corrobora que o projeto educacional crítico voltado para a emancipação pode ser caracterizado como um projeto de ensino, uma vez que destaca a importância do conhecimento como instrumento para alcançar a emancipação.

Macedo (2013) destaca que as propostas de Apple para uma educação crítica vão além da educação ligada ao ensino, enfatizando esferas sociais democráticas. No entanto:

[...] a questão do conhecimento permanece central nos currículos, tanto no que se refere à crítica do conhecimento dito oficial quanto à proposta de uma educação emancipatória – entendida como o domínio de um repertório de saberes que instrumentalizem o aluno para a ação social. Se a educação não é somente ensino, este é parte importante na discussão do currículo (Macedo, 2013, p. 8).

Na questão do conhecimento como fator central à discussão curricular, Saviani corrobora:

Se o currículo diz respeito ao conteúdo da educação, para se saber o sentido do currículo escolar importa tentar responder à pergunta: qual é o conteúdo da educação escolar? A esse respeito parece não haver muitas dúvidas. O

conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento (Saviani, 2016, p. 2).

Assim, a instituição escolar possui a responsabilidade fundamental na difusão e reconstrução do conhecimento; porém, a teoria curricular na perspectiva crítica transpõe o conhecimento sistematizado que será ensinado e aprendido na escola, colocando em pauta qual e porque aquele conhecimento será ensinado e aprendido junto aos(às) estudantes. Conforme Macedo (2013), este conhecimento está associado a um projeto social mais amplo, embora seja percebido como uma ferramenta. Na escola ocorre a seleção e organização do ensino e aprendizado de conhecimentos sociais previamente escolhidos. Portanto, uma proposta de educação permite o uso, de maneira mais ou menos crítica, de um conhecimento construído pela sociedade. Esse conhecimento, uma vez apreendido, deve conscientizar os indivíduos do papel transformador da educação na sociedade para que, assim, possam participar da vida social de forma crítica e desalienada.

Assim como Apple, Sacristán (2000) enfatiza que o currículo está envolvido em um processo dinâmico e em permanente movimento de construção e reflete a realidade social e cultural em dado momento histórico. Para Sacristán (2000, p. 15), “[...] o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura”. Sendo assim, o currículo não se esgota nas prescrições e orientações oficiais, em parte se expressa nas prescrições e orientações. Contudo, vai muito além disso, transmutando o fazer pedagógico e as práticas diversas para além do ato de ensinar determinado conteúdo ou conhecimento, modificando subjetividades e produzindo cultura.

As contradições e diferentes perspectivas do currículo, revelam as finalidades educativas a qual se propõem. De acordo com Sacristán (2000, p. 17), “[...] o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”. Para Silva (1996):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

O currículo é um campo complexo, permeado por relações entre diversos agentes com perspectivas muitas vezes antagônicas, todos em busca de incorporar uma variedade de conhecimentos e significados. Vale ressaltar que nesse processo, não há neutralidade. Por meio do currículo, essas relações são materializadas e reproduzidas e, contraditoriamente, enfrentadas para a sua transformação. De tal modo, por não ser neutro, o currículo é um espaço onde se manifestam ideologia, cultura e relações de poder. De acordo com Moreira e Silva (1995), ideologia designa a difusão de ideias que expressam uma visão do mundo social ligada aos interesses dos grupos que ocupam uma posição de privilégio na estrutura social.

O significado de ideologia é complexo. Em geral, grande parte das pessoas concordam que ideologia se refere “[...] a algum tipo de “sistema” de ideias, crenças, compromissos fundamentais, ou valores sobre realidade social [...]” (Apple, 2006, p. 53). Esse significado toma forma a partir de interpretações variadas e discutíveis, que para Apple (2006, p. 53) “[...] difere de acordo com o *alcance* ou extensão dos fenômenos que são presumidamente ideológicos e a *função* – o que as ideologias de fato fazem para as pessoas que as “têm”. As interpretações sobre o *alcance* da ideologia variam muito”.

Historicamente a ideologia é entendida como um tipo de falsa consciência que alterava a “imagem” real da sociedade e que favorecia os interesses do grupo que detinha o poder (Apple, 2006). Nesse sentido, a sociedade é moldada e orientada pela ideologia, que reflete o interesse e as decisões de grupos que tem o poder. Ao corporificar o currículo, a escola acaba por seguir, assim, as concepções ideológicas da sua época histórica.

O filósofo István Mészáros contribui com a compreensão de que “[...] a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (Mészáros, 2004, p. 65). Dessa forma, o currículo pode contribuir com a formação de uma consciência social sustentada pela ideologia da classe dominante por meio da escola. Nesse sentido, não só a escola, mas vários aparelhos do Estado podem disseminar a ideologia como as igrejas, o sistema jurídico, o sistema político, a mídia, a família. A escola se torna um Aparelho Ideológico de Estado – AIE⁵ que, por meio do currículo, reproduz a ideologia dominante. De acordo com Saviani (1983, p. 24): “Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista”.

Portanto, para Saviani (1983), enquanto as teorias não-críticas buscam resolver a questão dos problemas sociais somente pela educação, sem considerar os múltiplos fatores que

⁵ Aparelho Ideológico de Estado. Teoria idealizada pelo filósofo Louis Althusser, segundo Saviani (1983).

determinam os problemas sociais advindos da marca estrutural do modo de produção capitalista. As teorias crítico-reprodutivistas, denominadas como reprodutivistas por Saviani, esclarecem o motivo desse aparente fracasso. Na visão crítico-reprodutivista, o que parece ser um insucesso é, na verdade, o sucesso da escola capitalista, e na realidade, consiste na função principal da escola. A escola, sendo um meio de reproduzir as relações de produção e a ideologia dominante, inevitavelmente reproduz a dominação e a exploração na sociedade capitalista. Nesse sentido, a escola tem um caráter segregador e seletivo.

As teorias críticas trazem para o debate essas questões que afligem a escola e causam um sentimento de impotência. Conforme Saviani:

Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados (Saviani, 1983, p. 33).

O movimento contra hegemônico se encontra no sentido de transformação das relações sociais reprodutivistas. Por isso, a escola tem o papel de “[...] retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (Saviani, 1983, p. 34). Para este autor, há que se garantir o acesso ao saber sistematizado e a apropriação e reflexão dos conhecimentos para a busca da transformação da sociedade.

Na vertente das teorias críticas da educação, as quais têm em comum o compromisso com a análise e transformação das relações sociais excludentes e de dominação, são identificadas diferentes vertentes. No Brasil destacam-se diferentes concepções tais como a Pedagogia Libertadora, delineada por Paulo Freire, a Teoria Crítico-social dos conteúdos desenvolvida por Libâneo e a teoria pedagógica denominada Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani.

No contexto brasileiro, as teorias críticas tiveram maior impacto a partir dos anos de 1980, movimento no qual autores como Paulo Freire tiveram notória contribuição. Freire (1989) teceu críticas à educação tradicional e tecnicista e compreendia a educação para além do ato de transmitir conteúdos, como um ato de resistência e transgressão à educação tradicional, imposta por meio do capitalismo. Defendia uma educação que possibilitasse ao sujeito a conscientização de sua realidade para que assim pudesse vislumbrar ações para transformá-la.

A Pedagogia Libertadora é fruto da construção epistemológica de Paulo Freire (2011), que enfatiza o sujeito autônomo, inacabado, incompleto e em constante processo de transformação, nunca se encontrando em uma condição estática.

Dessa forma, Freire não formulou uma teoria curricular explícita em suas obras. Todavia, elas trouxeram elementos que têm implicações para as teorias curriculares. Os conteúdos não partiam de conhecimentos e objetivos externos às vivências e realidades dos(as) estudantes, como era na educação tradicional denominada por Freire de educação bancária. Conforme Freire (1987), a concepção bancária de educação entende os(as) alunos(as) como “recipientes vazios” a serem preenchidos pelo conhecimento transmitido pelo(a) professor(a), como se fosse um depósito bancário. Nessa concepção, os(as) alunos(as) não são incentivados a pensar, criar ou questionar o conhecimento. Ao invés disso, são incentivados a apreender o conhecimento passivamente, sem levar em conta suas perspectivas, suas experiências e conhecimentos prévios. Essa abordagem reforça as estruturas de poder existentes na sociedade, mantendo os(as) alunos(as) num Estado de opressão e alienação. Freire (1987) propunha uma abordagem educacional baseada no diálogo, na conscientização e na práxis, ou seja, na ação e reflexão sobre o mundo, buscando transformá-lo, uma consciência intencionada.

Enquanto, na concepção “bancária” – permita-se-nos a repetição insistente – o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (Freire, 1987, p. 41).

Ao contrário da concepção bancária, a educação problematizadora ou libertadora exige pensar o(a) educador(a) e educando(a) como parte do mundo em que vivem, e a educação como um processo intrínseco a essa relação do homem com o mundo, em que não há a separação do pensamento e da ação. Nessa perspectiva, por meio dos(as) educandos(as), podem originar os “temas geradores”, os conhecimentos advindos das expectativas, experiências e questionamentos dos(as) educandos(as) como ponto de partida para a reflexão crítica e ação transformadora (Freire, 1987).

Assim, os conteúdos não são uma imposição ou muito menos, um conjunto de saberes determinado por instâncias governamentais que o(a) professor(a) ensina para que os(as) estudantes passivamente possam assimilar. Segundo Silva (2011, p. 61), Freire defende a seleção dos conteúdos por educadores(as)/educandos(as), “numa operação visivelmente

curricular, ele fala em escolha do “conteúdo programático”, que deve ser feita em conjunto pelo educador e pelos educandos”.

Para Freire (1989), não há separação entre educação e política, “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (Freire, 1989, p. 15). A educação sendo política não é neutra, e a prática educativa precisa estar ligada à realidade cultural e social dos educandos, para que estes possam se conscientizar das injustiças sociais. O(a) professor(a) também precisa estar consciente do seu papel político e das contradições inerentes à ação educacional.

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra (Freire, 1989, p. 16).

Nesse processo, a elaboração do currículo escolar deve ser feita de maneira que evidencie a realidade vivida pelos(as) estudantes, instruindo-os(as) a indagar, examinar e promover mudanças no ambiente em que estão inseridos. As propostas de Freire (1985, 2011) se baseiam em uma teoria de currículo, que visa a transformação, pois ele entende que o conhecimento é implícito quando surge da realidade vivida e da condição existencial do sujeito e do grupo social ao qual ele está inserido, pois ao tornar a realidade um objeto de seu olhar crítico, o sujeito a contempla no intuito de fazê-la alvo de sua ação e reflexão. Nesse sentido, “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (Freire, 1985, p. 26). Assim, Freire propõe a ressignificação da prática curricular no sentido dialógico de humanizar e emancipar os sujeitos rumo a uma educação libertadora.

Somando aos teóricos críticos da educação, Libâneo (2013) desenvolve a teoria crítico-social dos conteúdos, e explicita que os conteúdos escolares são um reflexo das relações sociais, políticas e econômicas presentes na sociedade e que a escola tem o papel imprescindível de disseminar os conteúdos como parte integrante do todo social. Os conteúdos são instrumentos de reprodução cultural e social, que podem tanto reproduzir as igualdades e as injustiças sociais ou contribuir para a sua transformação. Assim sendo, a escola deve servir aos interesses populares, garantindo um bom ensino a todos, ao mesmo tempo que contribua com a disseminação de conteúdos curriculares que tenham significado e repercutem na vida dos(as) alunos(as), capacitando-os(as) para uma participação ativa na sociedade. Desse modo:

São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social (Libâneo, 2013, p. 30).

Assim, os conteúdos trabalhados resgatam a cultura histórica e vivenciada e se aliam aos saberes da cultura popular e às expectativas dos(as) alunos(as), correlacionando a realidade vivida com os conteúdos propostos, por intermédio e intervenção do(a) professor(a) na organização do conhecimento sistematizado, numa perspectiva de reformulação crítica do conteúdo junto aos(às) estudantes. Conforme Libâneo (2013, p. 31), fica evidente “que se pode ir do saber ao engajamento político, mas não o inverso, sob o risco de se afetar a própria especificidade do saber e até cair-se numa forma de pedagogia ideológica, que é o que se critica na pedagogia tradicional e na pedagogia nova”.

Para Libâneo (2013), considerar o ensino centrado no(a) professor(a) ou centrado no(a) aluno(a) como se fossem extremos opostos é inconveniente ao processo pedagógico. Em vez disso, destaca-se a importância da interação entre a cultura do(a) estudante, a herança cultural dos conhecimentos produzidos ao longo da humanidade e a intervenção do(a) docente para promover a autonomia e possibilitar a compreensão das realidades sociais para uma participação ativa na sociedade democrática.

Além da análise crítica das relações de poder, de dominação e na defesa da transformação social emancipatória que aglutinam as teorias críticas se desenvolveu, a partir da década de 1980, a vertente pós-crítica a qual questiona o que se demarca como limitações da vertente crítica. A teoria pós-crítica questiona a ênfase da teoria crítica nas relações de poder e reprodução dessas relações no âmbito de classes, de modo que, segundo a teoria pós-crítica, o currículo deveria ser analisado de forma mais complexa e contextualizada, levando em conta as diferenças e as diversidades dos sujeitos e dos saberes.

As teorias pós-críticas abarcam abordagens diversas como o multiculturalismo, pós-modernismo e pós-estruturalismo, explicitados por Silva (2011). Essas teorias questionam as perspectivas e análises do currículo crítico, pois julgam que este enfatizava os fatores políticos, econômicos e de classe social relegando outras dimensões. Os pós-críticos propõem uma compreensão do currículo que leve em conta as questões de gênero, etnia, sexualidade, identidade, diversidade, diferenças, saber-poder, dentre outras questões.

Para a teoria pós-crítica as relações de poder são heterogêneas e multifacetadas, e “[...] não se pode separar questões culturais de questões de poder” (Silva, 2011, p. 85). Na perspectiva pós-crítica do currículo, isso destaca a necessidade de considerar e incorporar de maneira mais abrangente as diferentes experiências, identidades e perspectivas no processo de elaboração do currículo educacional. De acordo com Ribeiro:

A ideia de uma vertente pós-crítica permite inferir uma superação sobre a vertente crítica a partir do termo pós. Desse modo, é como se tal concepção não acolhesse nenhuma premissa das teorias curriculares críticas, e de outro modo, é como se as teorias críticas estivessem superadas, impossibilitando o entendimento de que estas passaram a absorver diversas contribuições pós-críticas, através do acolhimento de algumas abordagens pós-modernas e pós-estruturais. Impossibilita ainda outra possível interpretação de que as teorias chamadas pós-críticas são na verdade teorias críticas sob outras ênfases (Ribeiro, 2016, p. 2).

Assim, alguns elementos da teoria pós-crítica trazem postulados da teoria crítica de currículo, como na perspectiva multiculturalista, em que “[...] as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder” (Silva, 2011, p. 88). Nessa perspectiva, a relação de dominância passa a ser de uma cultura para a outra, sendo a diferença sempre problematizada e os processos que a produzem, analisados.

O multiculturalismo focaliza a convivência de culturas diversas em uma mesma sociedade. Silva (2011) destaca que o multiculturalismo não se limita apenas à avaliação da coexistência de diferentes culturas, mas envolve uma compreensão crítica das relações de poder e das formas como diferentes culturas são representadas e incorporadas nos contextos educacionais por meio do currículo. Critica a hierarquização das diferentes culturas, processo no qual “[...] observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções culturais estadunidenses” (Silva, 2011, p. 85), levando a um processo que influencia diferentes culturas a se tornarem mais parecidas umas com as outras.

Para Ribeiro (2016), as teorias pós-críticas se caracterizam fortemente pelas categorias do pós-modernismo e pós-estruturalismo. Ambas as categorias compartilham críticas ao currículo tradicional e às narrativas dominantes, mas divergem em suas ênfases e métodos. Na defesa dos pós-modernistas, corrente cultural e intelectual que surgiu no fim do século XX, suas teorias de currículo propõem uma análise crítica e reflexiva sobre a educação, desafiando as estruturas de ensino tradicionais e modernas, e questionam, ainda, o que avaliam como verdades absolutas, narrativas que tentam explicar a realidade de forma coerente e homogênea.

Segundo o mesmo autor, existem diferenças entre o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, mas também princípios compartilhados pelas duas vertentes:

Reduzir o pós-estruturalismo a uma espécie de pós-modernidade específica é, no nosso entendimento, empobrecer a complexidade e heterogeneidade que o constitui. No entanto, é inegável que existem premissas em comum no que diz respeito ao pós-estruturalismo e em sentido mais amplo, ao pós-modernismo. Se as saídas oferecidas são múltiplas, as críticas realizadas se aproximam: ambos recusam as metanarrativas, desconfiam do paradigma de sujeito autônomo, centrado e crítico, enfatizam o local, o parcial, a linguagem, a diferença (Ribeiro, 2016, p. 7).

As teorias pós-críticas, tanto pós-modernistas quanto pós-estruturalistas, rejeitam ideias que tentam dar conta de toda a realidade, de forma abrangente, em sua totalidade, que se apresentam como verdades absolutas e inquestionáveis. Conforme Silva (2011, p. 117) “[...] enquanto o pós-estruturalismo limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação, o pós-modernismo abrange um campo bem mais extenso de objetos e preocupações”.

Segundo Macedo (2013), nos estudos pós-críticos, em uma perspectiva pós-estruturalista, a cultura é compreendida como um processo dinâmico de produção de significados no âmbito de uma estrutura linguística. A estrutura linguística cria representações de poder como linguagem e discurso. Silva (2011) salienta que a forma como a linguagem é usada pode refletir, construir e perpetuar relações de poder dentro de uma sociedade.

É a ideia de que o currículo como significação e representação é capaz de produzir efeitos de poder, que permite ao autor sustentar que o currículo produz identidades sociais. As identidades são apenas um dos efeitos de poder, um poder que constrange o que pode ser representado (Macedo, 2013, p. 16).

Para Macedo (2013), o poder influencia a formação de identidades que, por sua vez, é produzida dentro do sistema de significados atribuídos ao currículo. Desse modo, na perspectiva pós-estruturalista a emancipação do sujeito se encontra limitada, pois o sujeito tem sua identidade construída dentro do sistema de significados que, na maioria das vezes, são representações que não coadunam com a realidade. A perspectiva pós-estruturalista afirma que na teoria crítica o currículo e a “práxis” estão intrinsecamente ligados ao entendimento de uma educação emancipatória.

Contudo, em nossa análise, na perspectiva do currículo crítico não são considerados apenas os significados atribuídos ao currículo, mas também o “porquê” são atribuídos tais

significados. Essa perspectiva ultrapassa o sistema de significados atribuídos ao currículo, para a crítica e reflexão de como esses significados foram construídos. Além disso, a teoria curricular crítica não elimina a ideia de sujeito como transformador da própria realidade, como “inédito viável”⁶, condizente com o pensamento de Paulo Freire. E se as representações não coadunam com a realidade, é ainda de maior importância o questionamento dos significados atribuídos ao currículo escolar e a correlação com a realidade, numa perspectiva crítica. Sendo assim, o currículo não se encerra no campo das significações.

Conforme Ribeiro:

A influência que Paulo Freire exerce em Giroux (1993,1997), McLaren (1997) e Apple (2006) é um sinal claro de como tais teóricos críticos específicos do currículo não se limitaram ao fatalismo, ao economicismo, ao determinismo e ao reprodutivismo; ao contrário, refinaram suas teorias, acolhendo pontos importantes dos teóricos reprodutivistas, mas defendendo a pedagogia como possibilidade de resistência no centro dos processos históricos, sem deixar de reconhecer a importância de articular o conhecimento e a cultura como temáticas centrais ao currículo (Ribeiro, 2016, p. 26).

A diferenciação das teorias críticas e pós-críticas, explícitas e implícitas e, para autores como Ribeiro (2016), passíveis de compreensões que vão ao encontro dos elementos teóricos que sustentam ambas as teorias. Segundo Ribeiro (2016, p. 24) “Paulo Freire talvez seja a síntese, justamente do hibridismo teórico que coloca uma névoa entre as fronteiras críticas e pós-críticas”. Contudo, o entendimento de totalidade torna-se de base investigativa como reflexão sobre o ser em permanente construção.

Para os pós-críticos, é necessário compreender as relações de gênero, as relações étnico-raciais, a coexistência de diversas culturas, a orientação sexual, no sentido de combater a exclusão de grupos historicamente marginalizados. Contudo, numa perspectiva crítica, não se deve deixar de considerar que tais questões que envolvem as exclusões e as diferenças estão predominantemente imbricadas às desigualdades sociais.

As críticas às abordagens pós-críticas se fazem presentes entre teóricos críticos do currículo. Apple (2001) reconhece que algumas abordagens do currículo pós-crítico são pertinentes; porém, faz crítica em relação a alguns postulados dessa abordagem:

⁶ O inédito viável refere-se a uma alternativa que não se localiza no espaço das certezas, mas sim, no campo das possibilidades. Trata-se de uma alternativa construída coletivamente, a partir da prática dialógica e da reflexão crítica sobre a realidade. O inédito viável não é uma mera repetição do passado nem uma utopia inalcançável, mas uma construção histórica possível, nascida da necessidade de transformação social e educacional. Ele emerge do engajamento dos sujeitos na busca por novas formas de existência, fundamentadas na justiça, na emancipação e na superação das opressões (Freire, 1987).

Todavia, algumas destas posições, tal como têm vindo a ser introduzidas na educação, fazem-me simplesmente pasmar face à sua arrogância estilística, ao estereótipo que efectuam de outras abordagens, à sua certeza concomitante de que têm "a" solução, às suas propostas cínicas divorciadas de qualquer ação por parte das escolas, à sua aparente problematização de que qualquer focalização séria na economia é de certo modo redutora, às suas confusões conceptuais e finalmente à sua tendência retórica que quando descodificada revela questões, certa forma do domínio do senso comum que os educadores reflexivos já sabiam e realizam há anos (Apple, 2001, p. 13).

O autor critica, assim, postulados da teoria pós-crítica em relação às proposições da teoria crítica pois, segundo ele, as “desconstruções” reduzem questões discutidas no currículo crítico e que são imprescindíveis para se entender o currículo como campo de disputa e poder, e ainda como campo que pode reproduzir e reforçar as relações sociais desiguais presentes na sociedade.

Todavia, com o crescimento da literatura pós-moderna e pós-estrutural na educação crítica e estudos culturais tendemos a afastar-nos com alguma celeridade das tradições que continuam a encher-se de vitalidade e que fornecem contributos pertinentes à natureza do currículo e da pedagogia que dominam as escolas a todos os níveis. Assim, por exemplo, o simples facto de que a classe social não consegue explicar tudo pode ser utilizado para negar o seu poder. Isto é um erro crasso (Apple, 2001, p. 11).

Portanto, ao focar em aspectos como a desconstrução de narrativas, a pluralidade de vozes e a complexidade das identidades, as discussões pós-críticas acabam se afastando das questões relacionadas ao currículo crítico que são vitais e relevantes, questões essas que continuam a oferecer contribuições importantes para a compreensão da natureza do currículo nas escolas, tendo como exemplo a classe social em que os estudantes se inserem; embora seja importante reconhecer a complexidade e a multiplicidade das identidades e das narrativas, isso não deve resultar na subestimação do poder e da relevância das análises de classe social.

Libâneo (2005) também faz algumas críticas relacionadas ao pensamento pós-crítico. O autor explicita que embora teóricos pós-críticos orientem abandonar ideias utópicas universais e certezas absolutas, o que é uma questão importante a se pensar é que certezas e utopias são essenciais, especialmente aquelas que combatem a exploração, a opressão, a dominação e a injustiça. Além disso, é crucial entender que a educação deve responder a demandas externas e contextuais de natureza social, econômica, política e cultural, que ultrapassam as necessidades individuais e de grupos específicos.

Na tendência de questionar suposições, estruturas e práticas estabelecidas, especialmente relacionadas ao poder, as teorias pós-críticas podem relativizar o conhecimento. Isso significa que o que é considerado "verdade" ou "conhecimento válido" pode variar dependendo do contexto cultural, social ou histórico, atribuindo maior valor a “contextos específicos”, muitas vezes sem considerar o contexto maior a que levou aquele “contexto específico”. Além disso, a desconstrução de narrativas críticas leva ao relativismo, minando a busca por justiça social e dificultando ações concretas transformadoras. Para Libâneo, a teoria pós-crítica

[...] desconfia da ciência e da possibilidade objetiva do conhecimento, levando a uma resistência ao saber sistematizado em favor de conhecimentos que emergem das culturas particulares. O que se tem a fazer é problematizar o mundo, no sentido de analisar como os discursos e as práticas se constituem (Libâneo, 2005, p. 15).

Contudo, deve-se considerar os diferentes contextos que levaram aos discursos e práticas, inclusive à conjuntura mais ampla e histórica. Segundo Libâneo (2005), em meio aos pós-críticos há uma resistência significativa à classificação das teorias pedagógicas, que na ânsia de questionar abordagens críticas argumentam que essas classificações refletem a mentalidade moderna de dividir e categorizar o conhecimento, o que resulta em simplificações e fragmentações. Segundo Libâneo:

Na verdade, as classificações sempre existiram, independentemente das críticas que lhes são feitas, elas pertencem, sim, a certa tradição da racionalidade científica. Mas, exatamente com base no argumento de que os campos se definem por relações de poder, seria injusto e desigual que o professorado desconhecesse a existência desses campos, de suas disputas e de seus conflitos. Mesmo porque, se os desconhecem, são presas fáceis de persuasão de um ou outro grupo ou são manipulados pelo mercado editorial que também disputa espaços de poder misturados com comércio (Libâneo, 2005, p. 7).

Dessa forma, as classificações do conhecimento também revelam relações de poder existentes no currículo escolar necessárias para situar docentes e discentes criticamente enquanto indivíduos envolvidos no processo educacional.

O conhecimento e o currículo escolar, na perspectiva pós-crítica, são fundamentados em saberes que emergem das experiências diárias, da cultura, da subjetividade das pessoas, nos significados produzidos pela linguagem. Segundo a perspectiva crítica, a ênfase na linguagem e nas identidades fragmenta a luta coletiva contra sistemas de opressão, despolitiza o processo

e perde de vista a necessidade de mudança estrutural, bem como desconstrói narrativas críticas sem oferecer outras narrativas para ações transformadoras da realidade situada nas desigualdades econômicas e sociais.

As pedagogias modernas são depositárias do paradigma da consciência, mas aquelas desenvolvidas no âmbito do pragmatismo, da fenomenologia e do marxismo não recusam a participação da linguagem na atividade humana, embora não como protagonista. Uma visão aberta em relação ao papel da linguagem e da cultura na educação escolar precisa reconhecer o peso da compreensão das práticas discursivas no interior da escola, não colocando exclusivamente na totalidade social a explicação das questões culturais envolvidas na aprendizagem dos alunos e professores. Trata-se, no entanto, de não reduzir a realidade a discursos e às análises dos discursos. A linguagem é manifestação da subjetividade e de grupos sociais, étnicos, comunidades, mas não é suficiente para o ensino de uma interpretação da realidade que se prenda a práticas discursivas (Libâneo, 2005, p. 16).

Dessa forma, a linguagem reflete subjetividades e grupos sociais, mas não é suficiente para explicar a realidade. Para isso, é crucial analisar como as práticas educativas se interligam historicamente e intencionalmente, sem substituir o contexto social pelo discurso linguístico. As identidades culturais são construídas histórica e socialmente, se desenvolvem e transformam-se ao longo do tempo.

A questão central da pedagogia é a formação humana, envolvendo o destino das pessoas a partir de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. E a formação humana é um empreendimento prático, portanto implicando intencionalidades, valores, que não podem ser cingidos aos discursos de grupos particulares, ao mundo cotidiano dos alunos e à sua subjetividade. A educação escolar lida com o conhecimento enquanto constituinte das condições de liberdade intelectual e política (Libâneo, 2005, p. 17).

Portanto, por meio da apreensão dos conteúdos escolares, num processo de construção do aprendizado, correlacionado às experiências concretas dos alunos, é possível desenvolver a compreensão do real e sua relação histórica, num movimento crítico de apreensão de valores e conceitos.

As contribuições pós-críticas trazem discussões inerentes e de grande importância ao currículo escolar referente às diversidades e diferenças. No entanto, é crucial compreender como se constroem essas diferenças no âmbito das relações sociais de classe. Segundo Ribeiro (2016): “Na mistura de possibilidades, na neblina que se forma sobre o quadro que diferencia tais vertentes, a utopia pode caminhar para *pós-crítico* enquanto a cultura pode ser central também aos teóricos *críticos*” (Ribeiro, 2016, p. 29).

Como explicitado, as tentativas de conceituar o currículo escolar corresponde às diferentes teorias curriculares tornando esta uma tarefa complexa e marcada por muitas nuances. Sacristán (2000) define o currículo como um processo complexo que engloba não apenas os objetivos educacionais e os conteúdos, mas também as experiências e práticas pedagógicas que ocorrem no ambiente escolar. Em suas palavras, o currículo é uma "construção social", influenciada por contextos culturais, políticos e sociais, e deve ser entendido como um espaço de interação e negociação entre professores, alunos e a sociedade. E, por se tratar de um processo complexo, as definições podem ter diferentes acepções, orientadas por um determinado contexto político, científico, filosófico e cultural.

Para Apple (2006, p. 40), o currículo envolve a seleção do conhecimento que será trabalhado na escola, “as questões que envolvem o conhecimento que é de fato ensinado nas escolas, que envolvem o que é considerado como conhecimento socialmente legítimo”, numa concepção de que o conhecimento ou conteúdo selecionado se compõe do resultado de decisões influenciadas por ideologias e valores sociais.

Partindo-se da compreensão de que o conhecimento é a questão central no currículo e, no caso do currículo escolar, conhecimento organizado que propicia o aprendizado junto aos(às) estudantes, o currículo é apreendido como o conjunto de conhecimentos construídos nas relações sociais e materiais e reflete a realidade econômica, histórica, social e cultural. No âmbito organizacional escolar define-se como a seleção de conteúdos, saberes, valores, cultura, com vistas a concretizar objetivos, métodos e processos de ensino e aprendizagem, orientam a educação ofertada na escola. Ao orientar o processo educacional, o currículo implica intencionalidades educativas. Corroborando com Libâneo (2002, p. 33) “o currículo reflete intenções (objetivos) e ações (conhecimentos, procedimentos, valores, formas de gestão, de avaliação etc.), tornadas realidade pelo trabalho dos professores e sob determinadas condições providas pela organização escolar”, contribuindo com o processo ensino e aprendizagem.

O currículo explícito ou formal refere-se ao conjunto expresso de conteúdos, valores, objetivos, métodos de ensino e avaliação definidos para orientar o processo ensino e aprendizagem. Esse currículo é especificado em propostas curriculares em âmbito federal, das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, por documentos como diretrizes, bases, planos e projetos, e instituídos nas escolas. Segundo Libâneo (2012):

o currículo formal ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Podemos citar como exemplo os parâmetros

curriculares nacionais e as propostas curriculares dos estados e dos municípios (Libâneo, 2012, p. 490).

Cabe destacar que o currículo explícito, conforme Apple (2001), não exprime a totalidade das relações e interações que acontecem dentro da escola. Uma parte desse currículo diz respeito ao currículo oculto, que representa tudo o que acontece na escola de forma inconsciente e a bagagem de experiências e vivências que os estudantes adquiriram fora da escola. Em meio ao currículo formal e o currículo oculto, objetos de análise da teoria crítica, as relações de poder dominantes são mais explícitas no currículo formal, onde se encontram os conhecimentos mais valorizados e considerados necessários para compor o currículo, impactando os diferentes grupos sociais, ao passo que no currículo oculto, elas se manifestam através das normas culturais, expectativas implícitas e práticas diárias, tornando-se uma forma poderosa de controle social e reprodução das desigualdades.

Os estudos referentes ao currículo oculto tiveram origem sob a perspectiva crítica de análise do currículo, tendo Michael Apple (2006) como um dos principais teóricos a discutir e analisá-lo, sendo este o currículo informal, não expresso em documentos ou diretrizes, que se encontra implícito nas relações de ensino e aprendizagem na escola, nas trocas e experiências resultantes do processo educativo. Conforme Libâneo:

O currículo oculto refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar - ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem (Libâneo, 2012, p. 490).

O currículo oculto refere-se a atitudes, valores, normas sociais que os alunos aprendem indiretamente na escola, que não estão explícitos nas intencionalidades educativas e não estão incluídos no currículo explícito ou formal. O currículo oculto tem grande impacto na formação dos alunos, moldando a forma como se relacionam socialmente e como “enxergam” o mundo. Para Silva (2011, p. 78), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Apple (2006) considera que o currículo oculto nem sempre foi implícito. O autor argumenta que embora muitas normas, valores e expectativas transmitidas pelo currículo oculto possam não ser explicitamente formalizadas nos documentos curriculares oficiais, elas não são

necessariamente invisíveis; pelo contrário, podem ser compreendidas por aqueles que estão atentos às dinâmicas sociais e culturais da escola e envolvidos no processo educacional, além do que “uma vez que o currículo oculto havia se tornado oculto, quando um contexto de aprendizagem uniforme e padronizado tinha se estabelecido e quando a seleção e o controle sociais foram tomados como dados na escolarização” (Apple, 2006, p. 87).

Dessa forma, os conhecimentos, saberes e valores se tornaram ocultos na medida em que foi estabelecido um conjunto padronizado de conteúdos, práticas, regras que todos os alunos devem seguir, tornando a educação homogênea, bem como significa que esses conhecimentos implícitos se tornaram tão naturalizados, que nem mesmo são percebidos ou questionados, mas incorporados de forma profunda no dia a dia escolar, reforçando comportamentos e normas sociais.

Tanto o currículo explícito quanto o currículo oculto tratam de conhecimentos, saberes, cultura, normas, valores, que, no caso do currículo explícito, são selecionados de maneira formal. No caso do currículo oculto, são trazidos da realidade social dos alunos e de todos os envolvidos no processo educacional, abordados, vivenciados na escola para a formação de novos conhecimentos, culturas, valores, que podem perpetuar ou desafiar as estruturas sociais existentes.

Em termos claros, os conhecimentos abertos e ocultos, encontrados nos ambientes escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções governadas pelo valor e oriundas de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e de princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas devem ser problematizados – colocados entre parênteses, se quiserem – de maneira que as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados institucionalmente que estão por detrás deles possam ser examinados com cuidado (Apple, 2006, p. 83).

Portanto, é necessário o questionamento tanto dos conhecimentos e saberes explícitos quanto implícitos no ambiente escolar, ao se tratar do “porquê” e “para quê” determinado conhecimento é selecionado e outro não. Conforme Apple (2006, p. 84): “Em outras palavras, as formas de conhecimento (tanto aberto quanto oculto) encontradas nas escolas implicam noções de poder e de recursos e controle econômicos”, sendo necessária a crítica em relação a essas formas de conhecimento.

Face ao exposto, no Quadro 4, sintetiza-se o currículo nas vertentes não crítica, crítica e pós-crítica, como explorado, ainda que de forma sucinta, na presente subseção.

Quadro 4 – Diferentes vertentes curriculares.

Vertente		
Não crítica	Pedagogia Tradicional	Conjunto de conteúdos, objetivos, métodos e avaliações planejados para serem ensinados no ambiente educacional. Este modelo enfatiza a transmissão de conhecimentos e habilidades específicas de maneira sequencial e linear, fragmentado por disciplinas, seguindo um plano de estudo predefinido, com ênfase na memorização e retenção de informações.
	Tecnicista	Conjunto estruturado e organizado de conteúdos, objetivos, métodos e avaliações mensuráveis, selecionados para transmissão objetiva e eficiente, visando a gestão e o controle do processo educativo para o alcance de objetivos comportamentais e resultados educacionais, medidos por meio de avaliações contínuas e criteriosas.
	Escola Nova	Conjunto de conteúdos e saberes selecionados que valorizam o desenvolvimento integral e tem significado para o contexto dos alunos, considerando suas experiências e vivências, para uma participação ativa na aprendizagem escolar, visando adaptar a educação aos interesses e necessidades dos alunos, num processo contínuo de desenvolvimento pessoal e social.
Crítica	Pedagogia Libertadora Libertária Crítico social dos conteúdos	Na vertente crítica, o currículo vai além de um conjunto de conteúdos e saberes. Essa vertente entende o currículo como um mecanismo político e cultural, que reflete e reforça relações de poder, ideologias e valores, pelo qual podem ser transmitidas e reforçadas. Essa perspectiva analisa o que é incluído e o que é excluído do currículo, questionando os critérios para a seleção dos conhecimentos, buscando desconstruir narrativas e incluir múltiplas vozes e saberes. O ensino e o aprendizado precisam ser significativos para os(as) alunos(as) e contextualizado às suas realidades sociais, culturais e históricas. Objetiva não apenas a transmissão de conhecimentos, mas a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de entender e agir sobre as injustiças e desigualdades sociais.
Pós-crítica	Pós-crítica	Considera os conhecimentos curriculares uma rede complexa e dinâmica que contempla dimensões afetivas, cognitivas e sociais dos indivíduos. O currículo é visto como um espaço onde identidade, poder e pluralidade se entrelaçam e onde as múltiplas vozes coexistem e estão em constante negociação. Os conhecimentos são constantemente produzidos, desconstruídos e reconstruídos, visto que as metanarrativas universais são criticadas. O currículo é um campo de múltiplas interpretações e significações, depende das interações e contextos específicos, e a linguagem desempenha um papel fundamental na construção do currículo. Os conhecimentos são questionados e a estrutura disciplinar é desconstruída. Rejeita os saberes totalizantes e valoriza as narrativas locais e situacionais,

		reconhecendo a multiplicidade de experiências dos sujeitos. O currículo precisa incorporar a pluralidade e a diversidade cultural, social e individual e o conhecimento é reconstruído a partir das perspectivas e contextos dos indivíduos e grupos sociais.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos estudos e análises das obras de Sacristán (2000), Silva (1996, 2011), Apple (2006), Saviani (1983), Freire (1987, 2011), Macedo (2013).

O presente trabalho, reconhecendo a não neutralidade, bem explicitada por Freire (2011), concebe o currículo criticamente como um instrumento primordial marcado por contradições entre manutenção e/ou transformação das estruturas sociais. Ao ser pensado criticamente, percebe-se que no contexto de disputa na sociedade capitalista em que estamos inseridos prevalecem os conhecimentos, valores, cultura, procedentes da classe dominante. Nesse processo, o conhecimento está em constante movimento e não pode ser meramente assimilado, mas construído e produzido em conjunto com os envolvidos no processo educacional. Dessa forma, os conhecimentos que fazem parte do currículo devem ser analisados criticamente sob a ótica das desigualdades sociais e econômicas.

Ao ponderar sobre a complexidade dos inúmeros elementos inerentes ao currículo, é imperativo explicitar as intenções educativas que o projeto curricular almeja. A intencionalidade do currículo desvela as subjetividades que emergirão da estruturação do trabalho pedagógico, culminando nas finalidades da educação.

Portanto, o currículo entendido como campo de disputa que reflete as relações de poder existentes na sociedade como uma seleção de conhecimentos, saberes, valores e experiências procedentes da construção social, histórica, cultural e material entre os sujeitos, que são aprendidos na escola, são marcados pelo contexto econômico, cultural, histórico, social e político, que legitimam valores dominantes, exercendo a reprodução, e devem ser desconstruídos, como possibilidade de transformação das relações sociais e criticados face à abordagem curricular crítica, de forma dialética.

Assume-se, de tal modo, a construção da análise crítica do currículo como base para a análise do currículo por competências e habilidades no âmbito da BNCC da Educação Básica, objeto de investigação da presente pesquisa. Isso não significa que temas como multiplicidade cultural, gênero, alteridade, não sejam considerados no âmbito da teoria crítica, apreendendo, inclusive, as problematizações analíticas das teorias pós-críticas. Entretanto, a perspectiva crítica não isola tais temas da análise das relações de exploração presentes no modo de produção capitalista, assim como se entende a possibilidade da definição da verdade, ainda que

historicamente determinada, permitindo uma compreensão dinâmica da realidade social, onde as verdades são vistas como construções sociais que podem ser desafiadas e transformadas.

Na próxima subseção serão construídas reflexões e discussões acerca do currículo por competências, situando suas vertentes teóricas.

2.2 Currículo por Competências e habilidades: raízes teóricas e concepções

O desenvolvimento do currículo escolar por competências é um reflexo das mudanças nas abordagens educacionais ao longo do tempo, induzidas pelas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. Explicita princípios do currículo tradicional, tecnicista e escolanovista, com novas configurações, de modo que houve uma hibridização de teorias, que se encontram intrínsecas no currículo por competências, incorporando discursos marcados pela historicidade do tempo presente.

As competências abrangem um conjunto de comportamentos delineados pelas habilidades. Ao analisarem o conceito de competências na educação, Lopes e Macedo (2013) explicitam que nessa abordagem o desenvolvimento curricular, a avaliação e o objetivo têm como foco alcançar o domínio de competências.

Segundo Filipe *et al* (2021):

Alguns desdobramentos da compreensão de Tyler ainda se fazem presentes nos dias de hoje, a partir de uma ressignificação dos conceitos desenvolvidos por ele como a estreita relação entre currículo e avaliação, bem como a influência das Teorias da Competência, cujas matrizes teóricas e metodológicas se voltam para a proposição de orientações educacionais e para a necessidade de se estabelecer critérios objetivos e científicos para as atividades escolares, como a Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Benjamin S. Bloom, em 1956. Essa taxonomia compreende três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, cuja base foi “[...] um sistema de classificação de objetivos, de vez que estes constituem a base do planejamento do currículo e da avaliação e representam o ponto de partida de muitas de nossas pesquisas educacionais” (Filipe *et al*, 2021, p. 4 *apud* Bloom, 1973, p. 4).

Os objetivos educacionais estabelecidos tinham por finalidade desenvolver comportamentos observáveis e mensuráveis. O comportamentalismo de Benjamin Bloom é uma abordagem educacional que enfatiza a importância de definir objetivos claros de aprendizagem e de utilizar estratégias específicas para alcançá-los. Dessa forma, em meados dos anos 1960 o currículo tinha por objetivo a formação de comportamentos passíveis de avaliação, para atestar o controle e os resultados alcançados por meio das estratégias utilizadas, no sentido de verificar o alcance das metas, na perspectiva comportamentalista.

Dessa forma, o currículo é concebido como um instrumento para alcançar objetivos educacionais de forma eficiente e sistemática. Segundo Lopes e Macedo (2013), Eva Baker e James Popham propuseram a concepção de competência, buscando contrastar com o planejamento de objetivos fragmentados, no sentido de reorganização dos objetivos para criar um sistema de conceitos mais úteis para a escola, buscando integrar o comportamentalismo na melhoria das condições humanas, valorizando o potencial humano.

Porém, a teoria de Tyler predominou, com importante influência da taxonomia dos objetivos de Benjamim Bloom. Tyler propôs o que defendia ser um modelo racional, com objetivos estabelecidos de forma clara e mensuráveis para o desenvolvimento do currículo, propiciando, assim, desenvolver experiências por meio de métodos definidos por ele como eficientes e, por fim, avaliar os resultados alcançados face aos objetivos propostos. Ramos (2001, p. 244) destaca que os “princípios lógicos de Tyler materializaram nos currículos escolares os objetivos comportamentais e o movimento pela educação baseada na competência das décadas de 60 e 70”. Ramos enfatiza ainda que: “Esses padrões assentavam-se no pré-estabelecimento de objetivos, na seleção e no direcionamento de experiências e na avaliação precisa” (2001, p. 244). Essa abordagem é proveniente do currículo tradicional e tecnicista e ainda subsiste no currículo por competências. Conforme Lopes e Macedo:

É inegável que tal concepção de competência é parte da ideia de competência como ela hoje vem sendo utilizada pelas políticas curriculares em diferentes países e também no Brasil. Desde as reformas curriculares dos anos 1990, muitas políticas têm dado centralidade à avaliação do desempenho de alunos como forma de inferir a qualidade da educação. Recuperam, assim, o cerne da racionalidade tyleriana — a vinculação estreita entre qualidade do currículo e avaliação dos alunos. Para tanto, reeditam a necessidade de mecanismos que permitam avaliar os alunos e o têm feito com base na definição prévia de competências a serem atingidas, ainda que definam competência de formas diversas (Lopes e Macedo, 2013, p. 53).

A atual concepção de competência, amplamente explicitada nas políticas curriculares em vários países, incluindo o Brasil, está fortemente ligada à avaliação do desempenho dos alunos como um indicador da qualidade da educação. Isso reflete uma abordagem que remonta às reformas curriculares que vêm acontecendo no país desde 1990, e enfatizam a avaliação dos alunos como forma de medir a eficácia do currículo. Para isso, as políticas têm estabelecido critérios de competência a serem alcançados pelos(as) estudantes, embora esses critérios possam variar em sua definição.

É possível apreender a forte presença do legado comportamentalista, tendo em vista a fragmentação de suas atividades em supostos elementos, chamados de habilidades, que

permitem a elaboração de indicadores de desempenho para a avaliação. Sua associação ao modelo tecnicista de planejamento educacional fundamenta-se na ideia de que é possível controlar as atividades dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) visando à eficiência, a partir do controle de metas e de resultados.

No cenário nacional o tecnicismo, implícito no currículo por competências, foi bastante criticado. As críticas, conforme Gama (2023, p. 165), “[...] abrangem aspectos como a falta de uma definição coerente do conceito de competência, a falta de uma relação biunívoca entre competência e desempenho [...]”, o foco exacerbado no desenvolvimento de competências como produto do processo educacional a ser avaliado, bem como “[...] as dificuldades de projetar princípios educacionais baseados em competências no currículo e nos níveis de instrução, a subestimação das consequências organizacionais da educação baseada em competências, e muitos problemas no domínio da avaliação de competências” (Gama, 2023, p. 165).

Conforme Freitas (2018), o tecnicismo foi reestruturado sob uma nova forma, agora chamado de neotecnicismo, apesar de essencialmente manter os mesmos princípios. No contexto neoliberal, o tecnicismo torna-se ainda mais presente, especialmente considerando o apoio da base tecnológica atual.

Ele volta fazendo uso de novos (alguns nem tão novos) desenvolvimentos científicos da Psicologia, Neurociência, Administração, Informação, entre outras, reinserido em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da *accountability* meritocrática e da privatização, e com nova base tecnológica que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes, redefinindo – como era seu desejo inicial inacabado, pois o nível tecnológico nos anos 1970 não ajudou neste objetivo – o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-os dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina (Freitas, 2018, p. 105).

Com os avanços científicos, o tecnicismo retorna com respaldo das teorias de dimensões psicológicas e as ingerências do contexto neoliberal, que pretende “moldar” comportamentos. Essa ressurgência ocorre dentro de uma nova proposta de política educacional que fortalece sua influência no sistema público de ensino por meio da meritocracia e da privatização, além de contar com a tecnologia que permite interações entre alunos e conteúdos escolares de maneiras inovadoras (Freitas, 2018).

Na medida em que transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorreram, ficou evidenciado que a aprendizagem não é apenas uma questão de propiciar comportamentos

observáveis, mas também envolve processos internos de construção de conhecimento pelo(a) aluno(a). Essas transformações acentuaram a importância e a defesa da dimensão psicológica no processo de aprendizado, tendo um dos principais expoentes Jean Piaget com a abordagem construtivista. Conforme Ramos (2001), o construtivismo evidencia que os(as) alunos(as) constroem ativamente seu próprio conhecimento em interação com o ambiente e com outras pessoas. Contudo, é importante refletir se a construção do conhecimento na interação com o ambiente, ou com os sujeitos, é voltada à autonomia ou adaptação dos indivíduos.

Dessa forma, o discurso explícito no construtivismo é incorporado na pedagogia das competências e, conseqüentemente, no currículo por competências. Conforme Ramos (2001, p. 277), “[...] parece-nos não haver dúvidas de que o construtivismo, com suas diversas nuances, constitui-se o aporte psicológico da pedagogia das competências [...]”. Assim, os alunos desenvolvem habilidades práticas e aplicam o conhecimento adquirido em suas realidades. Assume-se, assim, a educação como forma de conformação ao perfil de comportamento entendido como desejado. Há, contudo, que se perguntar: quais comportamentos são estes? Atendem a quais interesses? Para que serve uma formação adaptativa? Para qual sociedade? Observa-se que antes o foco era a transmissão da informação ou conhecimento, e agora passou a ser o uso do conhecimento no contexto de vida do(a) aluno(a), sem que este mesmo contexto, em suas diferenças, seja problematizado.

Na perspectiva construtivista, os(os) professores(as) desempenham o papel de facilitadores da aprendizagem, criando ambientes que propiciam experiências por meio das quais os alunos interagem, questionam, colaboram e constroem ativamente o aprendizado. Conforme Lopes e Macedo (2013), trata-se de um discurso de base estruturalista desenvolvido em meados de 1970, na França, que se baseia em estruturas mentais chamadas de esquemas, fundamentado na teoria de Piaget. Os esquemas, nesta abordagem, são padrões de pensamentos que se adaptam a diferentes situações para que os(as) alunos(as) realizem diversas operações cognitivas, como abstração, comparação e síntese, para lidar com demandas do dia a dia. Diariamente as pessoas usam esquemas de forma inconsciente, no entanto, há situações complexas em que os esquemas se tornam insuficientes. Nesses casos, essa teoria defende que a formação de competências se torna necessária por meio da intervenção educacional.

Há dois aspectos que diferenciam claramente a noção de competência cognitivo-construtivista da perspectiva comportamental a que viemos nos referindo. O primeiro é que ter competência não significa aplicar conhecimento a situações dadas, um dos níveis da taxionomia cognitiva de Bloom. Trata-se de algo muito mais complexo, que não pode ser reduzido a uma associação linear (ou multilinear) de esquemas. Os esquemas se

reconstroem no processo de associar-se, de modo que toda competência construída, além de uma competência, é ferramenta para a construção de competência. A segunda distinção diz respeito ao fato de que toda competência é construída na prática social concreta. Diferentemente dos comportamentalistas, para quem os alunos também têm que experimentar situações em que o comportamento é expresso, a prática social concreta é mais complexa. Nela, não há uma situação igual à outra na qual a competência pode ser treinada e adquirida, assim como que o sujeito não é mais o mesmo depois de acionar seus esquemas de forma competente em uma dada situação. Se tais diferenças são cruciais e afastam a noção cognitivo-construtivista de competência da racionalidade tyleriana, nem sempre se pode dizer o mesmo quanto ao seu uso para a elaboração de currículos (Lopes; Macedo, 2013, p. 55).

Os esquemas mentais se reconstroem e se transformam ao aplicar os conhecimentos em situações reais, formando novas competências e essa construção é possível mediante a realidade material e social. No entanto, a realidade é multifacetada e imprevisível, não sendo possível prever dadas situações. Na perspectiva das competências que abrangem os sentidos da teoria construtivista, os esquemas mentais não são dados como claros e diretos e, devido à complexidade da realidade, a aplicação de competências previamente adquiridas não garante o controle das situações reais.

Evidencia-se, assim, que ocorreram apropriações teóricas da racionalidade tyleriana e tecnicista, bem como do construtivismo pela educação por competências, não obstante com muitas críticas em relação a essas apropriações e deslocamento de sentidos teóricos, revelando fragilidades ou ênfases em cada movimento.

O construtivismo teve importante influência do escolanovismo no que diz respeito ao ensino e aprendizado por meio dos interesses dos(as) alunos(as), suas realidades e participação ativa na construção do conhecimento. Ambas as teorias consideram o(a) aluno(a) o centro do processo educativo e se complementam em seus princípios, embora sejam abordagens distintas.

Em relação ao construtivismo, Ramos ressalta:

Percebemos o quanto essa teoria pedagógica confere excessiva ênfase aos aspectos subjetivos dos alunos, em especial àqueles relacionados à aprendizagem, negligenciando o conjunto das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação, promovendo uma certa despolitização de todo o processo (Ramos, 2001, p. 277).

A dimensão social e cultural na teoria de Piaget foi trazida por outros autores. Sendo assim, na racionalidade construtivista de matriz psicológica, é possível construir subjetivamente

um projeto de vida flexível o suficiente para a adaptação, viabilidade e adequação (Ramos, 2001 *apud* Von Glasersfeld).

Consoante a Ramos (2001), ao invés do processo educativo começar com um conjunto de conteúdos disciplinares e selecionar quais são considerados mais relevantes, o foco passa a ser nas situações reais, utilizando os conteúdos conforme necessário para abordar essas situações. Aqui cabe a análise que ao padronizar as competências, as situações reais não podem ser padronizadas e esse processo institui conflitos e demonstra a contradição ao se pensar o currículo por competências.

No campo da chamada dimensão socioeconômica, Ramos (2001) explicita que o crescimento industrial exigiu da educação uma formação voltada a responder às demandas do setor produtivo. O processo educativo passou a incorporar conteúdos científicos e culturais constituintes do âmbito do trabalho. Assim, a educação brasileira herdou grande parte da dimensão socioeconômica que propunha uma educação para atender às demandas da industrialização e globalização, uma educação capaz de viabilizar as competências requeridas pelo setor industrial e comercial, sustentada pela perspectiva do currículo tecnicista, visando a preparação, adaptação e conformação dos futuros trabalhadores, por meio do processo educativo de dimensão psicologizante construtivista.

Duarte (2008) nomeia a pedagogia das competências de pedagogia do “aprender a aprender”. Essa pedagogia se une ao discurso da necessidade de priorizar o(a) aluno(a) à diversificação dos métodos de ensino e à promoção da participação ativa dos(as) estudantes. É importante ressaltar que o termo “métodos ativos” refere-se às abordagens educacionais derivadas do movimento escolanovista, que tem um dos principais expoentes teóricos John Dewey. Duarte (2001, p. 36), inclui a “[...] pedagogia das competências no grupo das pedagogias do aprender a aprender, juntamente com o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do ‘professor reflexivo’, etc”.

Conforme Lopes e Macedo (2013), Dewey argumenta que o cerne do currículo está na resolução de problemas sociais. A escola deve apresentar aos alunos problemas presentes na sociedade, promovendo uma ação democrática e cooperativa. Ao invés de focar diretamente nos conteúdos, esses se tornam fontes de problemas que os(as) alunos(as) resolvem no contexto social. Dewey defende que as experiências das crianças devem ser organizadas a partir das mais contemporâneas e práticas, assumindo formas abstratas mais avançadas posteriormente (Lopes; Macedo, 2013).

Teóricos tais como Perrenoud (2014), que defendem a teoria do “aprender a aprender”, enfatizando a importância de desenvolver habilidades e competências que permitam aos

alunos(as) aprender de forma autônoma e contínua ao longo da vida, assumem que ela implica apreender que as aprendizagens são construídas de forma autônoma, quando o sujeito adquire conhecimento e experiências por conta própria e essas são preferíveis em relação àquelas que dependem da transmissão de conhecimentos e experiências por outros sujeitos do processo, nesse caso, o(a) professor(a). Contudo, criticamente Duarte (2001) defende que aprender a buscar novos conhecimentos de forma autônoma é imprescindível para a formação. Entretanto, critica a hierarquização que coloca o “aprender a aprender” acima da transmissão de conhecimentos socialmente construídos e selecionados e acredita que esses conhecimentos são necessários para a formação autônoma. Nesse sentido, o método se configura mais importante que o conhecimento socialmente construído e existente e o papel do professor é facilitar o processo.

Nessa mesma perspectiva, a pedagogia das competências sugere que a verdadeira educação do(a) aluno(a) requer que suas atividades sejam motivadas e guiadas pelos interesses e necessidades individuais da criança. Duarte (2001, p. 37) avalia criticamente a visão de que o(a) aluno(a) precisa aprender a buscar o conhecimento por si mesmo(a) “[...] e nesse processo construir seu método de conhecer e que é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno”. Desse modo, o(a) estudante precisa aprender apenas o que diz respeito às suas necessidades imediatas, ou seja, conhecimentos relacionados à resolução de problemas do cotidiano. Duarte (2001) critica esse postulado, rejeitando essa abordagem que o autor considera excessivamente centrada no(a) aluno(a) e que negligencia o papel do(a) professor(a) e o conhecimento socialmente existente.

Outro ponto criticado por Duarte (2001) é a ênfase de que a educação precisa preparar os indivíduos para se adaptarem a uma sociedade em constante mudança, pois coloca sobre o indivíduo a responsabilidade de atender às mais diversas adversidades da realidade. Para Duarte (2001) esse pressuposto enfatiza exageradamente a autonomia do aluno em detrimento da mediação do(a) professor(a) e do papel do conhecimento acumulado historicamente na formação. O conhecimento não deve ser simplesmente descoberto pelo(a) aluno(a) e esse conhecimento tem uma estrutura lógica e sequencial, que precisa ser ensinada e aprendida de forma sistemática, pois sem essa mediação os(as) estudantes podem não desenvolver uma compreensão profunda e coerente dos conteúdos, para garantir um nível mais elevado de entendimento crítico em relação ao conhecimento.

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante

atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista mas, sim, criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (Duarte, 2001, p. 38).

Esta perspectiva, notadamente incorporada no discurso neoliberal de educação, encontra sintonia com os interesses de formação do mercado capitalista (Borges, Richter, 2021). “Aprender ao longo da vida” significa no contexto social capitalista um processo que, de acordo com Richter (2015), envolve a desresponsabilização do sistema educacional.

Segundo Richter (2015) o perfil do “novo” trabalhador(a) que a escola deve formar segue os preceitos da formação de sujeitos flexíveis e adaptáveis às demandas voláteis do mercado e a “autonomia” passa a ser uma definição assumida como forma de “responsabilização” do indivíduo, especialmente por não trazer à cena as marcas das desigualdades que acometem os diferentes grupos socioeconômicos, ou seja, o estudante é inserido neste discurso independentemente das condições que ele dispõe de acesso ao capital cultural historicamente construído e sem que se garanta efetivamente a igualdade necessária para uma educação de qualidade para todos. Por isso “o olhar liberal limita a realidade da escola a fatores intrínsecos a ela, sem considerar as diferenças do nível socioeconômico e da distribuição do capital, da cultura e do social próprios da sociedade capitalista”, ou seja, a garantia de condições sociais justas não coaduna com a lógica capitalista, pois significaria mudar as bases desta sociedade que é justamente regida pela exploração e desigualdade (Richter, 2015, p. 72).

A concepção de educação por competências é, como avaliamos, marcada por emaranhados conceituais particularmente contraditórios, mas com forte raiz pragmática. Para Perrenoud (1999), referência importante na teoria das competências, os conhecimentos são recursos imprescindíveis para agir nas diferentes situações diárias e na resolução de problemas no cotidiano. Nesse sentido, o conhecimento é especialmente valorizado quando possível de ser utilizado, ou seja, quando tem funcionalidade. Contudo, na perspectiva de análise crítica e dialética assumida no presente trabalho, a visão funcionalista das competências reduz a educação a um meio para fins pragmáticos e imediatos, alinhando-se aos interesses do mercado de trabalho capitalista. Essa visão instrumental da educação contribui para perpetuar as relações de produção existentes, treinando trabalhadores(as) para desempenhar funções específicas e mantendo a divisão social do trabalho, assim como objetiva formar o sujeito unicamente responsável pelo sucesso ou fracasso na vida adulta. Ao reduzir a educação como um meio para adquirir conhecimentos utilitários e práticos, considera a educação como uma mercadoria a ser

utilizada para fins específicos, ignorando a dimensão crítica e emancipatória do conhecimento, que possibilita que os sujeitos compreendam e transformem as condições sociais.

A ênfase de Perrenoud em habilidades práticas se configura como uma forma de controle social, onde a educação tem como função social moldar indivíduos que aceitam e perpetuam a ordem social existente. A abordagem centrada no(a) estudante e na aprendizagem significativa pode mascarar as relações de poder e as desigualdades estruturais, ao focar na individualidade e não nas condições sociais coletivas.

Na perspectiva de Perrenoud (1999) os conhecimentos ganhariam relevância quando considerados em conjunto com as competências que se deseja desenvolver, pois uma abordagem baseada em competências define como os conhecimentos são aplicados na prática. Essa concepção está profundamente imbricada à BNCC, visto que enfatiza justamente uma abordagem educacional baseada em competências, alinhando-se a esses aspectos defendidos por Perrenoud, que considera que os conhecimentos adquirem relevância quando aplicados na prática para o desenvolvimento de competências.

Em contraposição, Ramos (2016, p. 64) observa que os conhecimentos “[...] seriam recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões. Nesta abordagem os conhecimentos só valeriam quando disponíveis no momento certo e quando conseguem ‘entrar em sintonia’ com a situação”. De acordo com a autora:

Ao se tornar referência para a organização curricular, a competência toma o número plural – competências –, buscando designar os conteúdos particulares de atividades. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada para os desempenhos esperados conformam os enunciados de competências e, assim, uma pedagogia definida por seus objetivos e métodos e validada pelas competências que se pretende produzir. Quando se enunciam as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, é a dimensão da ação e não da cognição, que predomina (Ramos, 2016, p. 65).

Quando é atribuído ao currículo escolar os conhecimentos e atividades curriculares como competências a se adquirir na escola, é moldada a formação com foco nos resultados esperados. Conforme Ramos (2016, p. 65), “uma das características da pedagogia das competências é evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que esses serão úteis. Daí sua raiz eminentemente pragmática”. Assim, observa-se uma clara aproximação ao pragmatismo e construtivismo que, segundo Ramos (2016), pode ser também uma artimanha que leva ao tecnicismo e ao comportamentalismo.

Ao corroborar com Ramos, Silva (2021) analisa que a educação por meio do desenvolvimento de competências vem sendo fortemente apoiada por setores empresariais e pensada pela perspectiva de que a educação brasileira precisa garantir “[...] conhecimentos mais práticos e mais condizentes com a realidade dos estudantes que não estão motivados em seus estudos por estarem inseridos num sistema de educação demasiadamente teórico com um conjunto exageradamente grande de disciplinas” (Silva, 2021, p. 13). Assim sendo, nos currículos escolares há uma tendência de converter os conhecimentos pelas competências a serem desenvolvidas pelos(as) estudantes. A autora enfatiza a ambiguidade conceitual do termo “competências” que apresenta elementos contraditórios e grande capacidade de transposição conceitual, sendo também um termo utilizado em diversas áreas, principalmente no campo da formação profissional. Ao ser apropriado pelos ideais neoliberais, o termo “competências” assume, cada vez mais, os pressupostos de uma educação tecnicista e pragmática, numa perspectiva de formação para a solução de problemas imediatos. Silva (2021) salienta que:

Desse percurso, é possível definir as seguintes premissas: a educação por competências é contraditória e paradoxal, pois o mesmo discurso que enfatiza a ligação das competências com uma formação integral, elimina aspectos necessários de uma formação integral considerando apenas conhecimentos úteis à economia; o foco está na funcionalidade e na ação para o desempenho eficaz e a preparação para a realização de tarefas, resolução de problemas no cotidiano, na sociedade e no âmbito profissional, tornando impossível desenvolver competências na escola, uma vez que não é possível adiantar tarefas/ problemas que serão enfrentados ao longo da vida e não é objetivo da escola, pois as competências apenas são evidenciadas na prática social e profissional, a escola tem por objetivo desenvolver tarefas e resolução de problemas, porém promover a formação humana em seu aspecto alargado, multidimensional e a construção dos conhecimentos (científicos, filosóficos, sociológicos, matemáticos, linguísticos, artísticos) historicamente elaborado (Silva, 2021, p. 133).

Nessa acepção, a educação por competências empobrece a formação humana e esvazia os conteúdos necessários para a educação crítica e emancipatória. Fica evidente o antagonismo presente no currículo por competências. Para Gama (2023) o conhecimento baseado na obtenção de competências e habilidades disciplina para o projeto de futuro que condiz com o sistema produtivo e corporativo atual, aparelhado pelo consentimento e adesão das classes dominadas.

Patiño (2020) argumenta que um currículo pautado em competências não necessita de um conhecimento aprofundado do(a) professor(a) em relação ao conteúdo teórico a ser trabalhado, pois o objetivo é desenvolver habilidades e atitudes para resolver demandas práticas

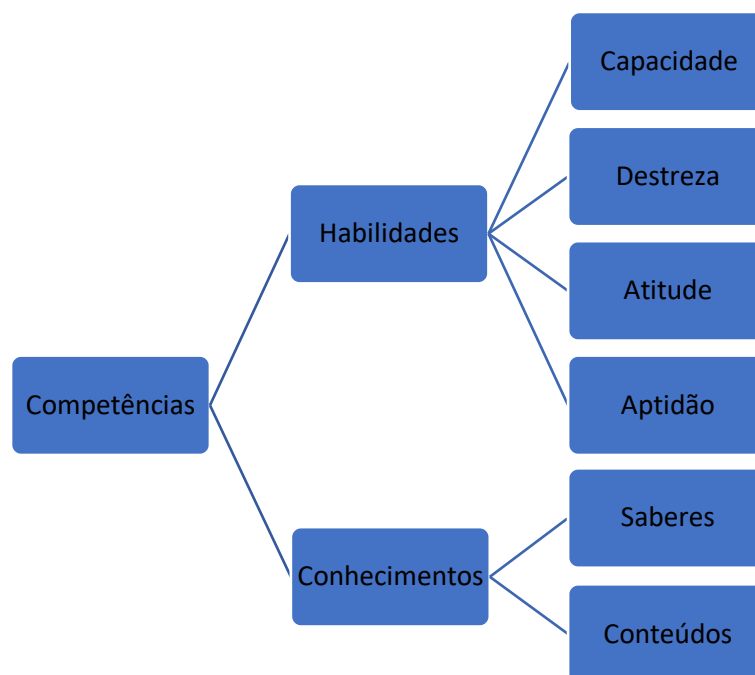
do cotidiano e para o mercado de trabalho. O conhecimento a ser apreendido por meio das competências e habilidades é crucial para a constante reestruturação e manutenção do capital e das transformações econômicas, de modo que a educação se encontra com intensas contradições quanto às suas finalidades.

2.2.1 O conceito de competências e habilidades na organização curricular

Como observa-se na subseção anterior, o conceito de competências possui múltiplos significados e é marcado por muitas contradições. Como destacam Silva e Lopes (2023), dentre aqueles que o desenvolvem, o relacionam com a ação, ou seja, de fazer uso na prática do conhecimento aprendido, seja profissional, pessoal ou socialmente. Competências se relaciona às habilidades, na mobilização e aplicação do conhecimento teórico em alguma situação ou circunstância específica, na tomada de decisões, atitudes e condutas, dessa forma exteriorizando habilidades que fazem alguns indivíduos mais eficientes em determinados momentos.

Perrenoud (1999, p. 7) define competência como a “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O autor explicita que os conhecimentos são uma parte importante das competências, mas não são o único aspecto. Uma pessoa competente não apenas possui conhecimento sobre determinado assunto, mas também dispõe de “recursos cognitivos” para aplicar esse conhecimento de forma prática e conseguir adaptá-lo a diferentes situações. Ainda para o autor, as competências podem envolver outros aspectos como habilidades práticas, atitudes e valores.

Figura 3: Significados atribuídos às competências no currículo escolar, segundo Perrenoud



Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Perrenoud (1999, 2005, 2014).

Como pode ser observado na Figura 3, segundo o referencial de Perrenoud (1999, 2005, 2014), as competências que os(as) alunos(as) vão construir são desmembradas em conhecimentos e habilidades. As habilidades muitas vezes se configuram em objetivos de aprendizado, que permitirão a construção das capacidades, destrezas, atitudes e aptidões para a realização de tarefas do cotidiano e no âmbito profissional. A partir dessas habilidades, e/ou objetivos planejados, são propostos os conhecimentos configurados pelos saberes e conteúdos necessários à formação das capacidades e atitudes que compõem novas habilidades, verificadas por meio de avaliações periódicas.

Segundo a perspectiva de Silva e Lopes (2023), o conceito de competências apresenta maior amplitude que o conceito de habilidades, envolvendo a aptidão em utilizar o conhecimento na ação, e indica um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes relacionados que possibilitam que o indivíduo exerça uma atuação efetiva em determinadas situações. A habilidade por si só não capacita a realizar uma tarefa de forma completa pois, para isso é demandado um conjunto de habilidades. Silva e Lopes (2023, p. 8) enfatizam que “[...] habilidade seria uma capacidade (saber fazer) e a atitude (saber ser) e que para que esta se transforme em competência, seria preciso o investimento em aprendizagens significativas que

favoreçam o alcance do domínio dos conhecimentos e saberes. Esse domínio seria competência”. As habilidades estariam implícitas à conceituação de competências.

No Glossário de Terminologia Curricular da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, acerca do conceito de competência, observa-se que:

Na União Europeia define-se competência como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas ao contexto. Competência indica a capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional). Competência não se limita a elementos cognitivos (que envolvem o uso de teoria, conceitos ou conhecimento tácito); também abrange aspectos funcionais (que envolvem habilidades técnicas), atributos interpessoais (como habilidades sociais ou organizacionais) e valores éticos (CEDEFOP, 2011). Competências podem ser específicas por domínio, isto é, relacionadas a conhecimentos, habilidades e atitudes em uma matéria ou uma disciplina específica, ou gerais/transversais quando são relevantes para todos os domínios. Em alguns contextos, o termo habilidades (em sentido mais amplo) é às vezes usado como equivalente de competências (Unesco, 2016, p. 27).

Na definição da Unesco observa-se a amplitude conceitual do termo competência, sendo este, por vezes, associado a um conjunto de habilidades. Essa amplitude conceitual e multiplicidade de significados revela a capacidade de transição conceitual do termo do meio profissional para o âmbito da educação.

De acordo com Amorim e Oliveira (2023), a partir da década de 1970, a introdução das tecnologias e a automatização dos processos de produção nas fábricas e indústrias repercutiram no crescente desemprego e “[...] o incremento do sistema de máquinas levava o trabalhador a produzir mais no mesmo tempo” (Richter, 2015, p. 168). Consequentemente, conforme Amorim e Oliveira (2023), os trabalhadores procuraram formas de se manterem no emprego ou de atrair um novo trabalho. Dentre as teses deste contexto está a responsabilização do próprio trabalhador que, segundo a lógica liberal, é responsável pelo seu desemprego, pois possuíam formação insuficiente para as demandas do mercado de trabalho e precisariam, assim, se tornarem profissionais versáteis e multifuncionais. Como solução os liberais afirmam que “as altas taxas de desemprego seriam enfrentadas com novas formas de trabalho atípico (flexível, instável, precário)” (Richter, 2015, p. 170). O discurso liberal recorrente passou a ser que esse novo trabalhador, exigido pelo mercado, precisava ser não só qualificado, mas também competente, e sustentam que a educação deveria garantir os novos processos de formação do ser humano voltados ao mercado de trabalho cada vez mais exigente, oscilante e flexível.

Por isso, os processos de formação deveriam ser voltados para o saber fazer e para a adaptação do novo trabalhador ao mercado instável e mutável. Neste contexto, o ensino por competências passou a apresentar protagonismo. As reformas curriculares têm protagonizado tal intento de atender ao novo perfil de trabalhador solicitado pelo capital.

O “ensino por competência é estritamente instrumental reduzindo, então, a formação humana e política da criança ao mero desenvolvimento de habilidades e competências que têm a finalidade de executar tarefas complexas no dia a dia” (Amorim e Oliveira, 2023, p. 11).

As competências e os objetivos educacionais estão intimamente relacionados nos atuais planejamentos curriculares, sendo que os objetivos direcionam os planejamentos na intenção de apontar quais competências devem ser desenvolvidas pelos alunos(as). De acordo com Sacristán:

Há uma grande tradição de planejamentos, práticas e realização de experiências educacionais que utiliza o conceito de competência para denominar os objetivos dos programas educacionais, entender e desenvolver o currículo, dirigir o ensino, organizar a aprendizagem das atividades dos alunos e focar a avaliação dos mesmos. Representa uma forma de identificar aprendizagens substantivas funcionais, úteis e eficazes (Sacristán, 2011, p. 12).

As competências, por vezes, abrangem a definição dos objetivos educacionais a serem alcançados. Conforme Sacristán (2011) os planejamentos que têm como base as competências evidenciam: 1. Resistência à memorização de conteúdos que não serão supostamente utilizados na vivência prática. 2. Esse enfoque utilitarista tem respaldo em programas de formação profissional, em que o desenvolvimento das competências é essencial para exercer determinada função ou profissão. 3. A funcionalidade passa a ser a finalidade de todo o aprendizado, de maneira que influa em qualquer ação humana seja no comportamento, intelecto, expressão e/ou comunicação.

Portanto, o termo “competências” tem grande complexidade, seus significados se relacionam com uma multiplicidade de sinônimos. Em sua definição observa-se maior ênfase no conhecimento mobilizado, ou seja, o conhecimento precisa estar em ação, na solução de alguma situação imediata para ser considerado competência, precisa ter alguma funcionalidade. Segundo Sacristán (2011, p. 34), é dada como aptidão para fazer algo ou interferir em alguma questão; em outra acepção “[...] alude a capacidades humanas: incumbência, poder ou atividade própria de alguém”.

As discussões em relação à pedagogia das competências começaram a ser empreendidas no Brasil, principalmente a partir dos anos 1990, como salientado anteriormente. Esta

pedagogia não objetiva promover a formação humana e política, que propicia a criticidade e a emancipação do ser humano; ao contrário, promove o treinamento de habilidades para a resolução de problemas do cotidiano e do âmbito profissional. Ramos (2001) discute o deslocamento conceitual no campo do discurso liberal de qualificação para a competência, induzida pelas transformações atuais do sistema capitalista, que reproduz adaptações conceituais para que seja operacionalizada na esfera educacional. As adaptações conceituais das competências para o mercado de trabalho face à qualificação adentrou a esfera educacional por meio dos currículos e das políticas curriculares como, por exemplo, a BNCC.

Patiño (2020) discute que as concepções atreladas ao conceito de competências na educação não propiciam uma formação reflexiva, crítica e emancipatória, para que os sujeitos compreendam a natureza da própria realidade que se encontram, e sejam atuantes na sua transformação. Percebe-se “que o sentido atribuído ao trabalho com competências está ligado à sua funcionalidade, ao uso de cada conhecimento trabalhado, estabelecendo que o conhecimento escolar somente terá sentido se vinculado à prática social [...]” (Patiño, 2020, p. 131). Porém, essa vinculação à prática social está caracterizada pela adaptação, flexibilização, competição e responsabilização dos sujeitos frente ao projeto de vida preconizado pelo ideário neoliberal que incorporou o currículo por competências.

Vasconcelos *et al* (2021) ressaltam que Perrenoud é um dos autores que defende o ensino por meio das competências, sendo considerado um dos principais representantes do neoconstrutivismo, indicando que a finalidade da educação é desenvolver competências que visam preparar os indivíduos para a mobilização de conhecimentos escolares em qualquer ambiente, com destaque para o mercado. Perrenoud (1999, p.32) confirma essa explanação quando explicita que “[...] as competências são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida à adaptação ao mercado e às mudanças, como também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais”.

Evidencia-se, assim, que o autor ressalta as competências como mecanismo para a inserção na sociedade competitiva e meritocrática do sistema neoliberal, o que contribui para a continuidade da estrutura de organizações sociais desiguais. Para Perrenoud (1999) o conceito de competências tem suas raízes no mundo do trabalho e foi inicialmente desenvolvido no contexto empresarial e profissional. Essa perspectiva demonstra a concepção utilitarista que as competências enfocam em sua origem, visto que edificou-se no campo do mercado de trabalho.

Originalmente o termo "competência" estava associado à capacidade de uma pessoa desempenhar eficazmente uma função ou tarefa específica dentro de um ambiente de trabalho. Perrenoud (1999) defende a incorporação do sentido de competências pela escola,

supostamente devido à escola estar se modernizando e buscando melhor qualidade do ensino por meio do ensino de competências.

[...] o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (Perrenoud, 1999, p. 12).

Desse modo, a escola estaria incorporando a visão empresarial imposta pelo sistema neoliberal, que concebe a educação como um produto a ser ofertado à sociedade, conivente com a estrutura desigual da organização social capitalista que gera a exclusão de grupos socioeconomicamente desfavorecidos do sistema escolar.

Fica evidente que os empregadores valorizam cada vez mais as competências e, em menor ênfase a qualificação, ao contratar profissionais, o que implica em demandas crescentes por parte de profissionais considerados por eles como “competentes”. Esses profissionais precisam demonstrar não apenas habilidades técnicas, mas também capacidade de adaptação, aprendizado contínuo e habilidades pessoais únicas, fundamentais para se destacar no mercado de trabalho em constante mutação. A responsabilização pela formação desses trabalhadores recai diretamente sobre o indivíduo e sobre a escola. Consequentemente, na relação de força, passaram a definir as políticas públicas curriculares a fim de garantir os interesses capitalistas.

Nesta direção, são frequentes as prescrições vindas de organismos internacionais relacionadas ao ensino e aprendizado de competências, bem como concepções em relação à conceituação de competência. Dessa forma, o conhecimento ideal é aquele que pode ser aplicado em situações específicas por meio da ação, ou seja, das atitudes, condutas, princípios, convicções. Uma dessas organizações internacionais, nas palavras de Damião (2019, p. 7) é a OCDE que “integra o conceito de ‘competência’ num modelo que, tendo em conta as publicações dos dois últimos anos, pode ser descrito do seguinte modo: a conjugação de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes potencializa a construção de ‘competências’ que requerem, necessariamente, expressão na ‘ação’”. Na perspectiva de Gonçalves e Deitos:

A formação pautada em competências é parte de um conjunto de reformas curriculares em que o objetivo é o desenvolvimento das habilidades socioemocionais: saber se relacionar, trabalhar em conjunto e se adaptar às circunstâncias diversas (Gonçalves; Deitos, 2020, p. 15).

Compreende-se, de acordo com as discussões construídas a partir dos estudos supracitados, haver uma ênfase na formação para a adaptabilidade, e não para o questionamento das circunstâncias impostas ao indivíduo. Nesse sentido, com a formação das habilidades socioemocionais, há uma busca por moldar o caráter dos(as) estudantes para a aceitação dos padrões impostos pela sociedade capitalista, para que, diante das injustiças sociais, os(as) estudantes e futuros trabalhadores(as) se conformem com a conjuntura neoliberal. Dessa forma, “evidencia-se que a adaptabilidade ao século XXI é a preocupação central dos reformadores de currículos. A fim de atingir esse objetivo, entendem e prescrevem a formação com base em competências como o ideal para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos indivíduos” (Gonçalves; Deitos, 2020, p. 15). Essa formação corrobora com a aceitação da estrutura social sustentada pelo capitalismo neoliberal, desconsiderando ou impondo diversas justificativas para a existência das injustiças sociais. Conforme Freitas (2018), o foco nas habilidades socioemocionais busca trabalhar a formação para que os indivíduos saibam gerir suas emoções nos diferentes contextos sociais para a adaptação e legitimação do sistema neoliberal.

Na avaliação de Damião (2019), a urgência em estabelecer um novo currículo para a educação advém dos organismos internacionais no sentido de orientar países para adotarem uma abordagem curricular baseada nas competências funcionais sob a alegação de que o currículo tradicional não acompanha as demandas da sociedade do séc. XXI, que requer um currículo voltado às resoluções de desafios complexos e dinâmicos.

Prevalece uma noção de competência que apropria o conhecimento como “componente”, “artifício”, “mecanismo” a serviço do projeto mercantil neoliberal. Segundo Perrenoud (2005, p. 72) “em vez de conceber o programa escolar como um conjunto de conhecimentos que se espera que um dia tenham utilidade, seria melhor direcioná-lo para o desenvolvimento de competências específicas e ensinar prioritariamente saberes que funcionem como verdadeiros recursos”. Sendo assim, para Perrenoud (2005), a noção de competências é correlacionada a conhecimentos mobilizados, e para além de serem utilizados para as demandas do mercado de trabalho, são transformados em recursos para a solução de problemas do cotidiano, o que evidencia o praticismo do conhecimento nos estudos do autor.

Conceber o conhecimento dessa maneira, apenas como um mecanismo para solução de problemas no cotidiano pessoal e profissional não torna a abordagem curricular “inovadora”. Ao contrário, desvaloriza conhecimentos construídos socialmente, relegando disciplinas humanísticas e relacionadas às ciências sociais; desconsidera a formação para a ação transformadora da própria realidade dos sujeitos, alienando-os ao projeto neoliberal de

educação que prioriza a conformidade da educação às necessidades do mercado de trabalho e à lógica do capital, conforme evidencia Ramos (2001). No currículo por competências, observa-se a inversão da organização do planejamento do processo educativo escolar que, ao invés de partir dos conteúdos disciplinares e saberes escolares, parte-se das competências e habilidades a serem desenvolvidas para então selecionar os conhecimentos demandados (Ramos, 2001).

Destarte, como ainda discute Damião (2019), o conhecimento pela ótica das competências é o saber útil e instrumentalizado, e se trata de um projeto educacional global para que a escola caminhe no sentido da padronização curricular propiciada pela intensa globalização. Por conseguinte, a educação corre o risco de ser descaracterizada ou se dissolver em seus fins ao impor um currículo “compactado” e inflexível, fechado para debates e reflexões, dimensionado por um projeto global que padroniza competências, amplamente disseminado por organismos internacionais.

Conforme Silva *et al* (2022, p. 7),

as discussões sobre um projeto na perspectiva global para a educação avançaram quando a OCDE (2005) criou o projeto Definição e Seleção de Competências (DeSeCo), com a intenção de confeccionar um marco conceitual sólido, traçando objetivos para países fomentarem a educação ao longo de toda a vida (Silva *et al*, 2022, p. 7).

Silva *et al* (2022) analisam o projeto *Learning Compass 2030* denominado como Bússola da Aprendizagem, que faz parte do projeto maior DeSeCo. Esse projeto defende a padronização curricular e especifica competências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores comuns a serem implementados pelos países por meio das políticas públicas. O Consenso de Washington, em 1989, e o projeto DeSeCo - *Learning Compass 2030* (Bússola da Aprendizagem) da OCDE ilustram duas fases distintas da política global dominada pelo neoliberalismo e tiveram um impacto significativo nas políticas públicas e educacionais, refletindo valores ideológicos que modificaram e vem modificando a organização e estrutura organizacional. A OCDE, que propõe o projeto, trabalha com dados estatísticos e indicadores educacionais por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), para a medição da qualidade da educação.

Silva *et al* (2022) avaliam a relação entre as orientações contidas no projeto da OCDE *Learning Compass 2030* e a BNCC, por ambas trazerem as competências e habilidades em seu conteúdo e explicitarem semelhanças nas concepções.

As prescrições da OCDE são seguidas pelo Brasil, parceiro-chave e, conseqüentemente se inserem em reformas curriculares como a BNCC, que apresenta muitos elementos em

consonância com o projeto *Learning Compass 2030*. Consoante a isso, como explicitado por Silva *et al* (2022), o projeto Bússola da Aprendizagem possibilita a prescrição de um currículo internacional, tendo como núcleo o indivíduo e ao seu redor as competências, consolidando as competências e habilidades a serem implementadas globalmente, de forma que os resultados da educação possam ser comparados entre os países. Um dos princípios desse currículo refere-se “[...] à teoria do capital humano, traduzida na ideia de competências e habilidades ancoradas na necessidade de formação de indivíduos capazes de sobreviver às permanentes mudanças na sociedade e, ao mesmo tempo, capazes de aceitar as estruturas hierárquicas e de dominação” (Silva *et al*, 2022, p. 11).

Nesse sentido, a formação não é voltada para que o indivíduo questione as estruturas de poder ou como é organizada a sociedade, de forma crítica. Essa formação não interessa aos detentores de poder que preconizam o ideário neoliberal. Como discute Freitas (2018), os indivíduos precisam ser sujeitos empreendedores de si mesmos, flexíveis, dinâmicos, proativos e resilientes para resolverem problemas cotidianos e do âmbito profissional.

Destarte, essa formação desvincula a realidade histórica, social e política do indivíduo, pois, segundo Macedo (2018, p. 32), as competências e habilidades “[...] são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar”. E para se chegar a algum “lugar”, o indivíduo precisa aprender a “fazer”, e não a questionar o que é determinado.

Segundo Arroyo (2011, p. 239) “[...] as tentativas de articular-ensinar e educar nessa pluralidade de dimensões humanas se mostram cada vez mais distantes quanto mais o ensinar se reduz a domínio de competências para avaliações de resultados desde a infância [...]”. Em suma, essa concepção de currículo reduz a dimensão humana formativa e, além disso, padroniza o aprendizado para facilitar a aferição das competências desenvolvidas nos indivíduos por meio das avaliações.

Giaretta *et al* (2022) demonstram que a BNCC é concebida como reforma curricular pautada na pedagogia das competências e pretende mobilizar conhecimentos para o desenvolvimento de condutas e habilidades necessárias às exigências da organização social e econômica contemporânea, se configurando como uma política curricular que assume a perspectiva do currículo por competências.

Concomitantemente, Amorim e Oliveira (2023) reforçam que as competências na BNCC propõem um ensino voltado para a prática, bem como encontra-se integrado aos objetivos de aprendizagem que estão relacionados profundamente com o “saber fazer”. Os autores interligam os termos competências e habilidades, assim como Silva e Lopes (2023),

sendo esta última conceituada pela qualidade de ser hábil ao desempenhar determinada função ou realizar determinada tarefa. Portanto, os significados dos termos estão voltados às aprendizagens práticas.

Evidencia-se, assim, que o conceito de competência contém implícita uma concepção eurocêntrica e estadunidense que se tornou intrínseca ao documento curricular da BNCC, advinda dos organismos internacionais, refletindo uma abordagem que busca alinhar a formação dos estudantes às exigências do mercado globalizado, focando em resultados mensuráveis e habilidades técnicas que são reconhecidas e valorizadas pelas economias dominantes.

Giaretta *et al* (2022, p. 5) salientam que “é aqui que posicionamos a educação escolar como demanda histórica profundamente contraditória, ou seja, que tanto se afirma como instrumento de cultura, enquanto aparelho privado de reprodução da sociabilidade, disponível, como também ao conjunto das classes subalternizadas [...]”. Assim, a educação se torna esfera de disputa entre diferentes projetos políticos, ideológicos e pedagógicos, sendo considerada importante setor para a concretização dos interesses privatistas e econômicos ou instância para se chegar ao poder, ao mesmo tempo em que é disponibilizada para as classes proletárias, não com o intuito de uma educação emancipatória, mas para que o projeto neoliberal seja efetivado. De acordo com Freitas (2022, p. 6) “neste cenário, a educação tem seu papel estratégico reforçado e é disputada como instância formadora da juventude. Dois conceitos básicos devem comandar a ofensiva pelo lado neoliberal/libertariano na educação: o neotecnicismo digital e a meritocracia”.

Essa disputa se dá desde a conceituação de currículo escolar. Arroyo (2011, p. 15) observa que “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso é o território mais cercado, mais normatizado, mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”. O currículo, enquanto espaço de disputa, reflete o cenário neoliberal vigente na educação por meio das competências. Giaretta *et al* (2022, p. 12) analisam que a “proposição formativa parece se estruturar sob o ideal da promoção de uma formação vinculada a conhecimentos aptos à qualificação para o mercado, à potencialidade individual, à destreza e até mesmo ao gerenciamento das emoções, moldando perfis comportamentais”.

Essa concepção reflete o obscurantismo em relação à continuidade da desigualdade estrutural no Brasil, oriunda do modelo hegemônico e meritocrático. Ramos (2001) destaca que o processo histórico da qualificação, que passou a ser insuficiente para o mercado, deslocou-se

para o treinamento que visa “qualificar” por meio das competências a serem adquiridas e para que os indivíduos possam galgar espaços em meio a uma sociedade competitiva e excludente.

Dessa forma, como pondera Carvalho; Silva (2017, p. 181), a educação se torna fator essencial a serviço do mercado para que “sejam inventados indivíduos, desde a infância, com mais habilidades e flexibilidade para mudanças, de forma que possam se tornar adultos produtivos, participantes do jogo do consumo e empreendedores de si mesmo”.

A formação por competências tende a uma educação utilitarista e individualista, visto que reduz o indivíduo a um conjunto de competências que devem ser constantemente atualizadas e avaliadas. O resultado desse processo está no conhecimento útil que será utilizado, objetivando a construção de comportamentos individuais.

Esse processo vai ao encontro de orientações emanadas de organismos internacionais, como a OCDE e a Unesco, que “afirmam ser a educação um tesouro e apresenta os quatro pilares que devem estruturar toda ação educativa: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a conviver; e aprender a conhecer” (Silva e Zanatta, 2018, p. 264).

Tais direcionamentos no campo da educação traduzem-se em padrões de qualidade para a educação escolar que se restringem ao eficientismo, sendo o currículo o meio de operacionalizá-lo nos processos de cognição e no comportamento dos alunos, e a avaliação da aprendizagem, do professor e da escola, o meio pelo qual se opera o controle externo do cumprimento das finalidades de formação de capital humano. Dentro do consenso neoliberal, a escola tornou-se lugar de aplicação de estratégias formativas com finalidades utilitárias: desenvolver competências para obtenção de lugar no mercado de trabalho e propiciar formas de socialização para adaptação ao contexto da globalização competitiva (Libâneo; Freitas, 2018, p. 27).

Assim, as competências dão um outro enfoque ao processo educativo na escola, além de ampliar a comercialização de produtos educacionais voltados à implementação da BNCC, a maioria de forma virtual como apostilas, planos de aula e projetos pedagógicos, evidenciando a tendência privatista no ensino público (Amorim e Oliveira, 2023).

A partir das diferentes correntes e vertentes curriculares, foi possível identificar as raízes teóricas do currículo por competências e habilidades. O currículo por competências traz consigo ambiguidades e contradições, a começar pela definição do conceito de competências no âmbito educacional. Não obstante, é marcado pelo currículo tecnicista, em sua dimensão organizacional e da avaliação, e pela vertente construtivista, na dimensão psicologizante. Essas são as principais dimensões; porém, secundariamente, o currículo por competências é envolvido pela pedagogia por objetivos na definição de objetivos comportamentais, algumas concepções

advindas do escolanovismo como considerar as experiências dos estudantes e sua participação ativa, pragmatismo e pelo aprender a aprender.

A próxima seção da dissertação dedica-se ao aprofundamento na relação entre a organização das políticas públicas curriculares no bojo do Estado fortemente marcado pelos princípios neoliberais.

3 POLÍTICAS CURRICULARES EM CONTEXTO DO ESTADO NEOLIBERAL: CENTRALIZAÇÃO E HOMOGENEIZAÇÃO

Os países com suas particularidades e historicidades são, conforme Gonçalves e Deitos (2020, p. 8), influenciados, dentre outras frentes, pelos imperativos de uma agenda global veiculada por organismos internacionais, com vistas a pautar políticas educacionais condizentes com os interesses do capital. Por conseguinte, “o currículo escolar passa a fazer parte das prescrições ideológicas do pensamento econômico dos organismos internacionais”. Tais prescrições estão intervindo fortemente na construção das políticas públicas e consequentemente nas políticas educacionais, “[...] que, por sua vez, incorporam a visão destes organismos sobre objetivos educacionais, qualidade da educação, organização curricular, trabalho docente, qualidade do ensino, aprendizagem dos alunos, avaliação da aprendizagem, avaliação da escola, etc.” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 32). Os ideários disseminados por tais organismos legitimam os princípios neoliberais.

Desse modo, o Estado passa a favorecer os processos que levam à formação do novo perfil do(a) trabalhador(a) e a formação de capital humano por meio da educação por competências é vista como investimento para a sustentação do projeto neoliberal que implica a relação entre as reformas curriculares e os interesses da gestão do Estado na construção do perfil do trabalhador formado nas escolas e a lógica/interesse neoliberal.

Assim, a seção intenta discutir qual o perfil do indivíduo e a formação da classe trabalhadora que o neoliberalismo deseja construir, por meio das competências e habilidades sustentadas na BNCC, analisando as influências do neoliberalismo nas políticas curriculares emanadas pelo Estado, bem como caracterizar o processo de construção e aprovação da BNCC e as influências do Movimento pela Base, juntamente com os empresários da educação. Pretende, ainda, explanar a diferença entre uma Base Nacional Comum e a BNCC, de caráter prescritivo e normativo.

3.1 Estado neoliberal: aproximações teóricas e construção de um novo perfil de estudante e trabalhador

O neoliberalismo é uma teoria político-econômica que propõe a mínima intervenção do Estado na economia, supondo, assim que os livres mercados e livre comércio garantam o bem estar humano (Harvey, 2014). O movimento neoliberal vem se constituindo e crescendo, ora

gradualmente, ora rapidamente, variando em regiões, países e territórios de forma desigual. Segundo Richter *et al*:

A autorreprodução do capital tem como característica sua capacidade de administrar as crises e se recriar diante do possível colapso, considerando a contradição insuperável que faz parte da estrutura do sistema do capital. Ao longo do último século, o capital invadiu diferentes partes do planeta, indo além de fronteiras, conduzido por uma lógica global expansionista (Richter *et al* 2015, p. 607).

A capacidade de se adaptar e sobreviver mesmo diante de crises que poderiam levar ao colapso do sistema capitalista é essencial para o capital continuar se reproduzindo. Essa resiliência é primordial para entender a lógica do neoliberalismo, que também pode ser visto como uma estratégia para administrar as crises. Ao promover a liberalização e a desregulamentação, ele busca criar condições para que o capital possa se reorganizar e continuar a se reproduzir. A abertura de mercados, a facilitação do fluxo de capitais e a globalização econômica são elementos centrais do neoliberalismo, permitindo que o capital se mova livremente através das fronteiras em busca de novos espaços para sua reprodução. As contradições do neoliberalismo se revelam nas tensões entre a busca incessante por lucro e a tendência de criar desigualdades, contradições ainda mais explícitas quando supõe o enfrentamento das desigualdades com mais “mercado”, por meio de reformas que visam a flexibilização, a redução dos direitos trabalhistas e a transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado, propiciando a reconfiguração do modo de produção capitalista.

Richter destaca que o

Estado contemporâneo se constitui numa instituição chave de intervenção para a manutenção da produtividade do sistema capitalista e que as crises estruturais do capital interferem diretamente em todas as instituições do Estado e em suas formas de governo, sendo a avaliação uma dessas formas estratégicas de sua configuração atual (Richter, 2015, p. 607).

Dessa forma, o Estado contemporâneo se molda continuamente em resposta às crises do capital, utilizando a avaliação escolar como uma ferramenta estratégica para manter a funcionalidade e a produtividade no sistema educacional como parte do projeto neoliberal. A capacidade de se ajustar e intervir eficazmente no campo educacional permite ao Estado sustentar o ciclo de acumulação de capital, mesmo em tempos de turbulência econômica.

Em relação ao neoliberalismo, conforme Harvey (2014), cria-se uma estrutura institucional que defende o direito à propriedade privada e as liberdades individuais

empreendedoras. O Estado deve interferir minimamente no livre comércio e na propriedade privada e, mesmo que interfira, ele tem o objetivo de garantir essas formas de instituição. Essa teoria vem sendo colocada em prática desde 1970 propiciando medidas como desregulação, privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social. O neoliberalismo enfatiza as liberdades individuais, conseguidas com a minimização do Estado e garantidas por meio dos livres mercados e livre comércio. No contexto neoliberal a liberdade ganha uma nova “roupagem” e defende a autonomia do mercado, sobretudo da competição, da lógica de mercado e do lucro. A liberdade apregoada no neoliberalismo é a liberdade de competir, a liberdade de funcionamento livre do mercado e da obtenção de lucro e vantagens financeiras, o que também favorece o crescimento e a perpetuação de grandes oligopólios, ou seja, poucas grandes empresas detêm o controle de imensa parcela do mercado, concentrando renda nas mãos de pouquíssimos empresários.

As teses neoliberais que se propagaram pelo mundo, principalmente a partir dos anos 1970, remontam teorias gestadas no início do século XX por precursores como Friedrich Hayek, em sua obra “O caminho da Servidão” (1944), Ludwig von Mises, em sua obra “Ação Humana” (1949) e Milton Friedman, tendo como uma de suas principais obras “Capitalismo e Liberdade” (1962).

No contexto do fim da Segunda Guerra Mundial, as condições econômicas, políticas e sociais não representavam um cenário propício ao seu desenvolvimento. Tais teses permaneceriam adormecidas. Assim, naquele contexto pós-guerra foram os princípios Keynesianismos, ou seja, as teses do Estado intervencionista de John Maynard Keynes que alcançaram proeminência, caracterizado por uma forma de Estado social-democrata que visava a reestruturação das formas de Estado e das relações internacionais, com maior intervenção estatal nas políticas econômicas e sociais, denominado por autores como John Gerard Ruggie (1982) e David Harvey (2014) de “liberalismo embutido” que, entre os anos de 1950 e 1960, produziu altas taxas de crescimento econômico. Segundo Berlanza:

O Keynesianismo, grosso modo, acreditava que, em situações de crise o governo deveria ampliar gastos, por não ser possível aguardar uma imediata elevação de investimentos e consumo privados. Conforme Paim em *Evolução Histórica do Liberalismo*, Keynes atribuía ao Estado liberal a “manutenção de determinada taxa de ocupação de mão de obra, reformulando nesse particular a doutrina clássica acerca do desemprego. Para que tal se dê, incumbe-lhe estimular os investimentos. Neste sentido, deve cuidar sucessivamente da redução da taxa de juros, a fim de que as economias (poupanças) assumam de preferência a forma de inversões”. O Estado poderia, com esse fim, também influir sobre o sistema através da tributação e outras medidas. Deveria, porém, manter “as vantagens do individualismo (eficiência, proveniente da

descentralização das decisões, e liberdade pessoal)” e admitir a utilidade e moralidade do lucro (Berlanza, 2023, p. 239).

A partir dos anos de 1960 o keynesianismo começou a decrescer, o desemprego e a inflação aumentaram e os gastos sociais dispararam enquanto as receitas de impostos caíam. O aumento dos gastos públicos e a demanda por uma maior redistribuição de renda levaram a uma tensão sobre os lucros empresariais. Empresas enfrentaram custos mais altos devido a aumentos salariais e benefícios para trabalhadores, bem como maior regulamentação. Essa tensão afetou a rentabilidade e a acumulação de capital da classe dominante.

No entanto, no fim dos anos 1960, o modelo “virtuoso” do crescimento fordista depara com limites endógenos. As empresas sofreram uma baixa sensível em suas taxas de lucro. Essa queda da “lucratividade” explica-se pela desaceleração dos ganhos de produtividade, pela relação das forças sociais e da combatividade dos assalariados (o que deu aos “anos 1968” sua característica histórica), pela alta inflação amplificada pelas duas crises do petróleo, em 1973 e 1979. A estagflação parece assinar o atestado de óbito da arte keynesiana de “pilotar a conjuntura”, que pressupunha a arbitragem entre inflação e recessão. A coexistência desses dois fenômenos - alta taxa de inflação e taxa elevada de desemprego - parecia desabonar as ferramentas da política econômica, em particular a ação benéfica do gasto público sobre o nível da demanda e o nível de atividade, logo, sobre o nível do emprego (Dardot; Laval, 2016, p. 196).

Desse modo, a estagflação abriu caminho “para uma maior influência dos mercados sobre as políticas econômicas” (Dardot; Laval, 2016, p. 196), o que fez com que as novas políticas econômicas se concentrassem na recuperação dos lucros. “O aumento brutal das taxas de juros à custa de uma grave recessão e de um aumento do desemprego permitiu lançar rapidamente uma série de ofensivas contra o poder sindical, baixar os gastos sociais e os impostos e facilitar a desregulamentação” (*Ibidem*).

Por conseguinte, o fortalecimento dos ideais neoliberais teve sua origem na crise do Keynesianismo. Em 1970, com a polarização crescendo em torno da socialdemocracia, as classes dominantes voltam a exigir maior restituição das liberdades individuais e do livre mercado e o neoliberalismo se mostrou como a resposta aos interesses do capitalismo, retomando as teorias de Friedrich Hayek e Milton Friedman.

A crise da acumulação de capital nos anos de 1970 afetou a todos, e partidos comunistas e socialistas que ganhavam terreno e cresciam em boa parte da Europa, nos Estados Unidos e países em desenvolvimento como o Chile, México e a Argentina, foram frontalmente afetados. A ameaça econômica à posição das classes altas era palpável, levando à radicalização das

estratégias de perpetuação da sua dominação. É nesse contexto que se materializou o golpe no Chile, onde ocorreu a primeira experiência de neoliberalização depois do golpe de Pinochet. O golpe foi patrocinado por elites de negócios chilenas e apoiado por corporações dos Estados Unidos, quando deu-se a tomada do poder pelos militares da Argentina promovida pela elite com o apoio estadunidense, permitindo as primeiras experiências de implementação de projetos voltados para restaurar o poder de classe e efetivar o viés neoliberal naqueles países (Harvey, 2014). Segundo o mesmo autor, as políticas neoliberais foram se alastrando por diversos países, promovendo grandes desigualdades de renda. Os ideários neoliberais opunham-se profundamente às teorias do Estado intervencionista. O neoliberalismo usa o “trunfo” da liberdade para se propagar; contudo, a liberdade preconizada no Estado neoliberal é relativa, tendo maior amplitude para os detentores do capital e maior privação de liberdade para o povo, dada a desigualdade fomentada pelo neoliberalismo (Harvey, 2014).

Conforme Peroni *et al* (2019), é primordial destacar a particularidade do contexto brasileiro ao analisar as mudanças no papel do Estado, já que os progressos nas lutas por direitos sociais ocorreram no período pós-ditadura, na década de 1980, simultaneamente à crise do capitalismo e o fortalecimento das teses neoliberais que apresentou várias estratégias para recuperar as taxas de lucro, o que implicou na redução de direitos e ainda teve sérias consequências para a construção da democracia e a implementação dos direitos sociais, refletidos em políticas públicas.

Dardot *et al* (2021, p. 37) revelam que o neoliberalismo se trata de “um projeto político de neutralização do socialismo sob todas as suas formas, e mais ainda de todas as formas de exigência de igualdade”. Os neoliberais elegem como seus grandes inimigos o socialismo, o sindicalismo, o coletivismo, o reformismo social e o Estado Providência que não mais se atém ao Estado de bem estar social, mas a um Estado forte constituído para defender e proteger o mercado. O Estado, que está imbricado pelos interesses da classe dominante que buscam se manter no controle de sua gestão, define o mercado como modelo e executor dos serviços sob a justificativa que ele atua de modo mais eficiente. Esse discurso é uma das grandes formas de convencimento social dos processos privatistas e da redução do Estado como executor das políticas públicas. Nessa dinâmica ocorre a transformação de todas as relações sociais e a privatização dos direitos sociais.

Harvey (2014, p. 172) enfatiza que “a corporatização, a mercadificação e a privatização de ativos, até então públicos, têm sido uma marca registrada do projeto neoliberal”. A privatização de empresas e instituições estatais em diversas áreas e ramos de mercado vem crescendo nos últimos anos e na educação tem progredido exponencialmente.

A tendência à privatização do ensino está hoje fortalecida, seja porque o neoliberalismo a escolheu, nas últimas décadas, como a solução para o financiamento, seja porque a educação mercadoria tenha se constituído de forma crescente em um grande atrativo para o capital. Verifique-se, por exemplo, a presença dos representantes do capital na determinação das recentes políticas educacionais. Os caminhos que utilizam, para a garantia de seus interesses financeiros, nem sempre são caminhos democráticos (Sanfelice, 2017, p. 273).

À medida que a educação se torna mercadoria com alto poder de atratividade e lucro, detentores do capital demonstram interesse em investir e gerir a educação por meio das iniciativas privadas, privatizando a educação.

Dentre as estratégias centrais para a mudança da relação Estado/mercado está a forte defesa das privatizações por parte dos neoliberais. As privatizações ocorrem de variadas formas e atingem diferentes esferas, com “[...] privatização parcial ou total e atingem domínios tão diversos quanto a legislação trabalhista, aposentadorias, saúde, educação, justiça, setor agrícola e agrário, regionalização” (Dardot *et al*, 2021, p. 54). Esta lógica atende ao princípio de um Estado que libera ao mercado tudo que é passível de lucro. O Estado deve intervir o mínimo possível na economia e interferir de forma veemente e forte juridicamente para garantir e proteger o desenvolvimento econômico e os interesses do capital. As formas de intervenção do Estado neoliberal para a manutenção da estrutura se revelam não apenas no uso da força repressora das manifestações contrárias, mas também via sistema jurídico e pelas ameaças das privatizações.

Essa configuração privatista interfere nas políticas educacionais que passam a transferir a educação à esfera privada, com ou sem fins lucrativos, o que amplia a desigualdade de acesso à educação de qualidade entre os grupos sociais.

No cenário neoliberal a educação passa a ser entendida como principal via para o desenvolvimento do que definem como capital humano. Brown ressalta o foco do projeto neoliberal em “[...] economicizar todos os aspectos da existência, das instituições democráticas à subjetividade” (Brown, 2019, p. 20). Assim, o ideário neoliberal avança de forma global e tem influenciado na construção das políticas públicas no Brasil, principalmente na educação a partir dos anos 1990, buscando formas de minimizar, ou até mesmo extinguir, o papel do Estado no provimento do bem-estar social e coletivo. A nova configuração da relação entre o Estado e a sociedade civil impetrada pelos simpatizantes do ideário neoliberal provoca efeitos às classes populares como a transformação dos direitos sociais em serviços privados ou mercadorias. De acordo com Chauí (2012), os direitos sociais passam a ser objetos de negociações, visto que:

Do ponto de vista dos direitos sociais, há um encolhimento do público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do privado, e é exatamente por isso que, entre nós, a figura do “Estado forte” sempre foi tida como natural. Além disso, o encolhimento do público e o alargamento do privado fazem com que nos caia como uma luva o neoliberalismo (Chauí, 2012, p. 159).

No Estado neoliberal, valendo-se da justificativa da inovação, os direitos sociais são fragilizados por meio da desregulamentação que flexibiliza as leis e diminui as proteções sociais com o objetivo de privatizar serviços públicos e direitos sociais. A desregulamentação diminui as barreiras para a entrada do setor privado; assim, os serviços públicos podem se tornar mais lucrativos e mais atraentes para investidores do setor privado, como ainda pode mudar a percepção pública sobre o papel do governo, fazendo com que a privatização seja vista como a alternativa mais viável e eficiente para o fornecimento de serviços. Além disso, há um forte discurso, conforme Freitas (2018), do Estado como “mau gestor” e que, por isso, precisa ser reduzido ao mínimo, repassando equipamentos e serviços públicos educacionais para a iniciativa privada que tem interesses nos “fundos” públicos.

Segundo Chauí (2012, p. 153), “a privatização não se refere apenas às empresas estatais e ao afastamento do Estado nas decisões econômicas, mas diz respeito sobretudo ao abandono dos investimentos dos fundos públicos nos serviços e direitos sociais, que passam a depender das leis do mercado”. Ao colocar na responsabilidade da esfera privada serviços básicos destinados ao cidadão que afetam a dignidade e sobrevivência humana, o Estado coloca em risco os direitos sociais e a dignidade humana, bem como o direito à igualdade social, em detrimento da liberdade do mercado. Desse modo, “o direito à liberdade encontra os obstáculos impostos pela desigualdade econômica, social, cultural e política [...]” (Chauí, 2012, p. 154).

Assim, a privatização vai além do processo no qual o controle ou a administração de empresas públicas, ativos ou serviços públicos, são transferidos para o setor privado por meio da venda de equipamentos, empresas ou instituições públicas para grupos privados.

O neoliberalismo se operacionaliza em estruturas de Estado autoritárias e democráticas, demonstrando uma “plasticidade”, com foco na liberdade econômica individual e de mercado, ou seja, não importa qual o “tipo” de Estado, no neoliberalismo; o que importa é a liberdade de mercado e a acumulação de capital. Assim, “[...] a ditadura e a democracia não têm valor em si mesma, são instrumentos necessários ou não à garantia de uma economia livre” (Dardot *et al*, 2021, p. 90).

Segundo Harvey (2014), uma das grandes teses dos defensores neoliberais é que as legislações que regem o mercado de trabalho sejam as mais flexíveis possíveis e tal lógica remonta das condições necessárias para que os detentores do capital explorem com maior facilidade a mais valia do trabalhador e acumulem cada vez mais capital. Por isso observa-se um forte movimento de desregulamentação e construção de novas regulamentações que atendam ao interesse do mercado. Neste movimento os neoliberais pedem um Estado forte que garanta a sua política. Na prática isso se traduz em baixos salários, crescente insegurança no emprego, precarização do trabalho e privatizações. De acordo com Harvey (2014), em grande parte das privatizações o Estado detém a responsabilidade sob os riscos da atividade, enquanto o setor privado detém o lucro. Sendo assim, o neoliberalismo defende um Estado fragilizado na provisão dos serviços públicos, mas que seja forte na construção dos interesses do capital e, por isso, a disputa acirrada para mantê-lo mais em controle possível, nem que para isso seja necessário o uso da força e o policiamento, como avaliam Dardot *et al* (2021). Há uma clara contradição entre a restauração do poder de classe para os detentores do capital e a busca pelo bem-estar social para todos.

As contradições tornam o Estado neoliberal volúvel e, dessa forma, o conservadorismo fortalece a perspectiva de controle da ordem social e moral através de um certo grau de coerção. Assim, conservadores incentivam a militarização, valores morais como exaltação da própria cultura, princípios éticos que regem a consciência individual e valores ligados ao cristianismo em oposição às lutas das minorias por direitos, ao feminismo e ambientalismo (Harvey, 2014). O conservadorismo, com sua filosofia política e social que valoriza a manutenção de instituições tradicionais, a ordem social, e a estabilidade, por vezes fortalece o Estado neoliberal. Para Dardot; Laval, a expressão Estado forte:

A expressão tem o mérito de destacar o fato de que não estamos lidando com uma simples retirada de cena do Estado, mas com um reengajamento político do Estado sobre novas bases, novos métodos e novos objetivos. O que exatamente quer dizer essa frase? Naturalmente, podemos enxergar nela o que as correntes conservadoras querem que ela contenha: um papel maior da defesa nacional contra os inimigos externos, da polícia contra os inimigos internos e, de modo mais geral, dos controles sobre a população, sem esquecer o desejo de restauração da autoridade estabelecida, das instituições e dos valores tradicionais, em particular os "familiares" (Dardot; Laval, 2016, p. 190).

Portanto, neoliberalismo e conservadorismo se alinham no ceticismo em relação à intervenção estatal na economia e no progresso da liberdade individual, sendo que ambos

compartilham a convicção da responsabilidade individual e valorizam a estabilidade econômica.

De acordo com Richter:

As políticas de coalizão dos liberais e conservadores, pautadas por princípios (aparentemente contraditórios) da revalorização do mercado, novas formas de relação Estado-mercado e público-privado, demanda da eficiência e eficácia da gestão pública, redefinição dos direitos sociais, valorização da meritocracia, do individualismo e competitividade no setor público, além da lógica da gestão pelo controle dos resultados, marcam um conjunto de ideologias e práticas em curso. Para Hill (2003, p.32), a diferença entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo dos dias atuais (fundado no teórico Hayek) é que “[...] o primeiro queria diminuir o tamanho do Estado, para que as empresas privadas pudessem lucrar se mantendo livres das legislações” e dos custos de impostos necessários para a manutenção de um Estado de bem-estar social, enquanto o “[...] neoliberalismo precisa de um Estado forte para promover seus próprios interesses” (Richter, 2015, p. 130).

Esse movimento não está, como destacamos anteriormente, restrito nacionalmente; ao contrário, estende-se internacionalmente para realidades aparentemente contraditórias, como entre os regimes de extrema direita, de centro ou mesmo dentre aqueles que se intitulam de esquerda. Segundo Dardot; Laval (2016) uma das bases para tal penetração dos ideários neoliberais em realidade tão distintas refere-se à ação dos organismos internacionais tais como a OCDE, o FMI, o Banco Mundial e a OMC.

Assim, pode-se compreender que o neoliberalismo não é mais apenas um sistema econômico, mas um processo de construção de hegemonias que se manifesta por meio de reformas, discursos, políticas, produção de subjetividades e em várias frentes que penetram a economia, a política pública, o sistema jurídico, a esfera trabalhista, entre outras. A defesa das suas teses está fortemente associada ao processo de degradação da imagem do serviço público estatal em todas as áreas, tal como a educação. É neste contexto que o ideário do “fracasso da escola pública” é amplamente proclamado, em grande medida com o apoio da mídia. Buscam, assim, homogeneizar a tese da ineficiência do Estado em gerir a educação e como receita valorizam a ação do setor privado.

[...] os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as

finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico, como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (Harvey, 2014, p. 13).

De acordo com Peroni *et al* (2019), no Brasil:

Vivemos a contradição de que, ao mesmo tempo em que a privatização do público é cada vez maior, também, em um processo de correlação de forças, no período pós ditadura, avançamos lentamente em alguns direitos materializados em políticas educacionais. Trata-se de direitos que foram reivindicados no processo de democratização, nos anos 1980, e materializados em parte na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, como a gestão democrática da educação, a educação básica entendida como educação infantil, fundamental e média, a gratuidade da educação pública nos estabelecimentos oficiais, entre outros (Peroni *et al*, 2019, p. 2).

Desde então, mesmo com pequenos avanços, a racionalidade neoliberal vem se destacando e transformando as políticas educacionais promovendo a privatização, enfatizando a eficiência, a competitividade, a responsabilidade individual e até mesmo a transformação das subjetividades. A racionalidade neoliberal visa privatizar todas as dimensões da vivência humana e o currículo escolar, como parte da construção das subjetividades, está imerso nessa racionalidade. A privatização da educação abrange todas as dimensões.

Consideramos que a privatização da educação se verifica em três dimensões: pela transferência da gestão da educação para o setor privado, corporativo ou não; pela transferência da elaboração e operacionalização de currículos e insumos curriculares para corporações privadas ou setores não lucrativos e, por último, pelo aprofundamento da privatização da oferta educacional, por meio da ampliação de políticas de *choice* e formas de subsídio público a provedores privados em destaque neste trabalho (Adrião, 2022, p.21).

A privatização na dimensão do currículo escolar refere-se à influência e à incorporação de práticas e princípios do setor privado na definição e implementação do conteúdo educacional e dos métodos pedagógicos nas escolas, causando impactos nas políticas curriculares, como o currículo por competências e habilidades da BNCC. A privatização em suas variadas formas e diversas dimensões representa o projeto central do neoliberalismo.

Para Laval (2019), o sistema educacional brasileiro é mais “neoliberalizado” e influenciado pelo capital do que, por exemplo, a França e outros países europeus, dada a uma maior desigualdade social entre os(as) estudantes e o ensino privado ser mais “comum” no

Brasil. Laval (2019, p. 16) explicita que “Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino”.

3.2. Neoliberalismo e a produção do ‘novo’ perfil de trabalhador

Na esfera educacional o neoliberalismo promove uma visão da escola como uma empresa produtiva, e as políticas são direcionadas com base nessa perspectiva, colocando o mercado no centro das decisões, com aparato do Estado neoliberal. Desse modo, esse projeto busca extinguir a escola pública com gestão pública, a aceitação da ideia de *vouchers* educacionais, ou seja, uma forma de financiamento da educação em que o governo repassa valores às famílias para que estas paguem escolas privadas, e privatiza as escolas públicas, ou seus sistemas de administração, repassando responsabilidades do Estado para a iniciativa privada. Por conseguinte, “o modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o “empreendimento” que expressa o “empreendedorismo” dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social” (Freitas, 2018, p. 31).

No Estado neoliberal as finalidades da educação são contraditórias e refletem os princípios dessa abordagem econômica e política, priorizando a educação como fator de investimento pessoal para o sucesso pessoal e preparação para o mercado de trabalho.

Na concepção do Estado neoliberal os indivíduos são responsáveis por sua própria integração social por meio do trabalho, devendo-se adaptar às demandas do mercado, em constante transformação, o que, segundo este discurso, requer competências e habilidades para saber o que fazer e para saber como “ser”. O sujeito precisa “ser” resiliente, flexível, multifuncional, amplamente adaptado às intempéries do mercado e ao seu desejo pelo lucro e eficiência para produzir cada vez mais, para contribuir cada vez mais com a expansão do capital e se adequar às novas relações de trabalho assentadas na informalidade e na uberização. Conforme Antunes (2020, p. 11), “é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de “prestação de serviços” e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho”, assumindo as negociações individuais entre as partes envolvidas na “prestação de serviços”, sem nenhuma garantia por direitos trabalhistas ou vínculo empregatício, mediado pelas plataformas digitais.

O trabalho instável, irregular e flexível se tornou um mecanismo fundamental nas novas relações trabalhistas, atribuindo ao indivíduo, visto como “capital humano”, a

responsabilização material e imaterial pelo desenvolvimento da atividade laboral, seu próprio sustento e desenvolvimento profissional, trazendo uma série de implicações para os trabalhadores. Além da responsabilização individual, destaca-se a precarização do trabalho, insegurança financeira, falta de proteção social, perda de direitos trabalhistas que impactam diretamente na qualidade de vida dos trabalhadores. Antunes (2020) exemplifica com a plataforma digital da Uber:

[...]trabalhadores e trabalhadoras com seus automóveis arcam com as despesas de seguros, gastos de manutenção de seus carros, alimentação, limpeza etc., enquanto o “aplicativo” se apropria do mais-valor gerado pelo sobretrabalho dos motoristas, sem nenhuma regulação social do trabalho (Antunes, 2020, p. 12).

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) se estabelecem como um componente essencial entre os variados mecanismos de acumulação desenvolvidos pelo capitalismo neoliberal financeiro contemporâneo. Segundo Antunes (2020), isso amplia a precarização do trabalho que atinge cada dia mais trabalhadores em praticamente todos os setores e em todas as partes do mundo, se acentuando com o crescimento da denominada Indústria 4.0⁷.

A principal consequência da Indústria 4.0 para o mundo do trabalho será a ampliação do trabalho morto, para recordar Marx, tendo o maquinário digital – a “internet das coisas”, a inteligência artificial, a impressora 3D, o *big data* etc. – como dominante e condutor de todo o processo produtivo, com a consequente redução do trabalho vivo, viabilizada pela substituição de atividades tradicionais e mais manuais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital (Antunes, 2020, p. 14).

O “trabalho morto”, representado em Marx como trabalho já realizado e incorporado nos meios de produção, pode reduzir custos e aumentar a produção do “trabalho vivo”, resultando em profundas mudanças no mercado de trabalho e na sociedade e representando mais desemprego, competição, maior necessidade de formação de competências e adaptação, nos moldes do projeto neoliberal. Para Antunes:

Sem tergiversações: com a Indústria 4.0 teremos uma nova fase da hegemonia informacional-digital, sob comando do capital financeiro, na qual celulares,

⁷ Segundo Antunes (2011, p. 13) a Indústria 4.0 nasceu na Alemanha, em 2011, concebida para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo, estruturado a partir das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Sua expansão significará a ampliação dos processos produtivos ainda mais automatizados e robotizados em toda cadeia de valor, de modo que a logística empresarial será toda controlada digitalmente.

tablets, smartphones e assemelhados cada vez mais se converterão em importantes instrumentos de controle, supervisão e comando nesta nova etapa da ciberindústria do século XXI (Antunes, 2020, p. 15).

As TICs marcam uma nova fase de dominação das atividades econômicas, concentrando poder nas “mãos” de quem as controla, ou seja, o capital, representado por grandes corporações derivadas da indústria tecnológica, de informação e comunicação e instituições financeiras, constituídas pela nova classe dominante.

Para Previtali e Fagiani (2020) levando em conta que, paradoxalmente enquanto o progresso tecnológico avança com potencial para melhorar as condições de trabalho e vida da humanidade, também ocorre um aprofundamento e expansão global da divisão entre aqueles que vivem do próprio trabalho e aqueles que se beneficiam da exploração do trabalho dos outros. É possível afirmar que as respostas para essas questões residem na determinação de classe no processo de desenvolvimento e implementação das tecnologias. Em outras palavras, refletir nas dinâmicas de classe é primordial para entender como e porque as tecnologias são utilizadas de maneira que beneficiam uns e não outros.

Neste contexto o projeto de educação neoliberal que se pretende oculta essas questões, fazendo-se valer de uma educação que individualiza e aliena o indivíduo, opondo-se a uma educação crítica e libertadora. Os capitalistas travam, assim, uma forte luta para a garantia da construção do perfil do novo trabalhador(a) que almejam. Segundo Gonsales (2020), novos fatores interferem na consciência de classe:

Além do mais, outros fatores característicos do trabalho intermediado por plataformas dificultam o aflorar da consciência de classe dos trabalhadores e trabalhadoras do setor: 1) a própria competição entre eles e elas, agora empreendedores e empreendedoras remunerados por produtividade; 2) o fato de que parte da classe atua apenas quando necessário para complementar sua renda; 3) a existência de poucos locais físicos de encontro dos trabalhadores e trabalhadoras das empresas plataformas; 4) o amadorismo, característico de grande parte do setor; 5) a dinâmica dos vínculos com diversos empregadores; 6) os recursos limitados a uma sobrevivência às margens do sistema (Gonsales, 2020, p. 133).

Dessa forma, diversos fatores que, ao longo do tempo, aumentaram, em quantidade e em complexidade, dificultam a consciência de classe entre os trabalhadores que são mediados pelas plataformas digitais.

As premissas neoliberais moldam as decisões econômicas e produtivas, nas quais o capital financeiro desempenha um papel central na definição da escolha de para quem, onde,

quando e o que produzir. As classes dominantes detêm o capital e direcionam investimentos em tecnologias que maximizem seus lucros, em detrimento do investimento em tecnologias que beneficiem amplamente a sociedade.

Diante desse cenário, é necessário fazer a contraposição a esse movimento de precarização e crescimento da informalidade no campo do trabalho, que dismantela os direitos trabalhistas e fragiliza os direitos sociais e humanos. Antunes (2020) ressalta a necessidade do confronto e da recusa no sentido de enfraquecer o movimento de ampliação de trabalhadores informais, autônomos, uberizados, sem direitos trabalhistas, citando, como exemplo, a tentativa de greve dos trabalhadores ligados à Uber em maio de 2019, que demonstrou rejeição a esses mecanismos neoliberais, assim como novas formas de representação sindical e movimentos sociais e de trabalhadores.

Para fazer com que os indivíduos aceitem naturalmente as mudanças nas estruturas de trabalho, que na verdade representam uma maior instabilidade e precarização nas condições de emprego, são utilizadas diversas estratégias educativas. A promoção do uso das novas TICs é encorajada como um meio de ensinar e adaptar os indivíduos aos novos comportamentos sociais e às práticas de trabalho típicas de uma sociedade baseada em informação. Nesse cenário, o domínio das tecnologias digitais é uma das habilidades essenciais.

Nesse contexto, a educação tem papel imprescindível para a formação do sujeito, que utilizará das suas competências e habilidades. Logo, a educação supostamente ideal é a que forma o sujeito a partir de uma concepção utilitarista, ou seja, as competências apreendidas e experienciadas precisam ter utilidade para a expansão do capital.

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado (Freitas, 2018, p. 42).

Ramos (2001), Santomé (2011) e outros teóricos destacados na seção anterior reforçam que na esfera educacional a origem do conceito de competências está relacionada com a formação profissional. O suporte teórico que fundamentou o conceito se deve à psicologia comportamental, uma abordagem teórica que se concentra no comportamento observável e

mensurável, e de vertentes teóricas ligadas ao sistema econômico, especialmente da teoria do capital humano.

Conforme Santomé (2011) a teoria do capital humano foi concebida por Gary Becker (1983) na década de 1960, se consolidando em meados de 1970, e defende que a educação é considerada um tipo de investimento feito pelos indivíduos com o propósito de aumentar sua produtividade e seus ganhos futuros. A teoria do capital humano:

Tem seu surgimento na década de 1970 nos Estados Unidos ligado ao movimento da “eficiência social” que, por sua vez, se definiu durante as primeiras décadas do século XX (Terry Hyland, 1993). Esse movimento teve John Franklin Bobbit (1918/2004) entre seus principais pensadores, cuja base de pensamento era aplicar no sistema educacional o conhecimento organizacional, a gestão científica da conduta na qual também apostava Frederick Winslow Taylor, e que já estava tentando aplicar esse procedimento nas empresas. O taylorismo, por meio do qual se pretendia controlar o trabalho humano nas empresas, era visto com muitas possibilidades de aplicação no sistema educacional (Santomé, 2011, p. 169).

Nesse sentido, para o controle e intensificação do trabalho humano, as premissas de eficiência, aptidão, habilidade e competência, que já vinham sendo aplicadas por meio de métodos de gestão nas empresas, passaram a serem abordadas nas escolas para o aprimoramento da “eficiência educacional”.

Essa classe de filosofias “eficientistas” conseguiu melhor destaque na formação profissional. Toda uma série de instituições em países como os Estados Unidos e o Reino Unido, promovidas ou alavancadas pelos governos de plantão (especialmente quando era uma gestão conservadora), dedicaram-se a impor em seus territórios os modelos da educação baseada em competências. A meta desde o princípio foi e continua sendo a de preparar determinados setores da população, as classes sociais mais populares, para aprender determinados conhecimentos e habilidades que lhes permitem desempenhar com maior eficiência um trabalho profissional (Santomé, 2011, p. 169).

Nesse contexto neoliberal é que “se desenvolve a “teoria do capital humano”, uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal” (Antunes; Pinto, 2018, p. 101). Uma abordagem que considera as competências, habilidades e conhecimentos de um indivíduo como formas de capital, “a teoria do capital humano concebe a força de trabalho como nada menos que ‘capital’” (Antunes; Pinto, 2018, p. 101).

A ideia principal é que investir em educação e treinamento eleva a produtividade e, consequentemente, os rendimentos dos indivíduos, assim como investimentos em tecnologia, máquinas e equipamentos elevam a produtividade das empresas. Segundo Antunes; Pinto:

A força de trabalho, apregoam os entusiastas dessa corrente, teria deixado de ser apenas uma capacidade homogênea de operar equipamentos e executar tarefas. Ela compreende um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos previamente pelos/as trabalhadores/as a fim de serem aplicados e consumidos produtivamente por quem os compra, ou seja, os/as empregadores/as, detentores/as do capital. Trata-se, então, de uma nova fase da educação que se quer pragmática, utilitarista e desenhada segundo a lógica da razão instrumental (Antunes; Pinto, 2018, p. 101).

Nesse contexto, as habilidades técnicas por si só não são suficientes, são importantes também competências práticas e destrezas específicas conjugadas, quando necessário, aos conhecimentos teóricos, assim como a capacidade de aplicar esses conhecimentos de maneira eficaz no ambiente de trabalho. Antunes e Pinto (2018) explicitam que sob a teoria do capital humano os trabalhadores são responsáveis por se qualificar de acordo com as expectativas do mercado, entender essas expectativas e elaborar um plano com seus próprios recursos para garantir sua "empregabilidade". Isso é definido como um investimento, não como um custo. A teoria incentiva os trabalhadores a se verem como empreendedores, investindo em suas habilidades e tratando sua força de trabalho como parte de um negócio próprio, cujo retorno é um capital. Assim, ser um empreendedor implica gerenciar a própria vida como se gerencia uma empresa. Nesse sentido, a educação torna-se um negócio, “e a teoria do capital humano acaba por equalizar o/a vendedor/a e o/a comprador/a de força de trabalho como meros/as comerciantes de uma mercadoria em comum, transacionada por dinheiro enquanto equivalente geral” (Antunes; Pinto, 2018, p. 103). Nesse arranjo o trabalhador assalariado é colocado em pé de igualdade com o capitalista, como se ambos compartilhassem os mesmos objetivos. O projeto neoliberal do futuro trabalhador moldado para ser capital humano ganha fortalecimento com a competição e esta se torna um dos princípios fundamentais que promove a eficiência, o crescimento econômico e o barateamento da força de trabalho dos trabalhadores.

Uma análise mais detalhada das medidas que nas últimas décadas vêm sendo promovidas pelas principais instituições mundialistas encarregadas de controlar os governos (como, por exemplo, a OCDE, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, etc.) permitiria constatar com facilidade como os sistemas educacionais parecem ter como principal e, inclusive, único objetivo preparar os alunos para competir por postos de trabalho no atual sistema capitalista. Objetivo que se

concretizaria em uma reorientação dos conteúdos e das tarefas escolares marcada pelo recorte dos conteúdos das humanidades e artes e, por outro lado, pelo reforço daqueles conhecimentos e habilidades que melhor capacitem para encontrar um posto de trabalho. Um sistema educacional destinado a produzir “capital humano”, mas não seres humanos preocupados pelos assuntos públicos: a justiça e a equidade em nossas sociedades, as formas de discriminação e marginalização, os modelos e estruturas de participação democrática, as repercussões de determinados modelos de globalização, o aquecimento global, as guerras do petróleo, a opressão de determinadas etnias, o neocolonialismo cultural, político e econômico, a fome e as doenças em determinadas zonas do planeta, etc. (Santomé, 2011, p. 189).

Os organismos internacionais, como citados, promovem reformas que modificam legislações e políticas educacionais, como vem acontecendo no Brasil, especialmente desde os anos 1990, transformando a educação em um processo de produção de capital humano com foco na preparação de sujeitos para o mercado de trabalho, um processo que desconsidera a formação global que pondera as questões relacionadas à justiça e igualdade social, democracia, sustentabilidade e muitas outras questões.

Desse modo, a educação dos indivíduos encontra-se imbuída do utilitarismo e pragmatismo, referindo-se a uma abordagem prática e orientada para números e resultados na educação, enfatizando conhecimentos úteis e aplicáveis nos moldes das políticas curriculares neoliberais do aprendizado por competências e habilidades. Segundo Sacristán:

Está se configurando um modelo pedagógico – pelo menos um discurso –, alimentado pelas discussões sobre indicadores, valorização de resultados, exigindo o ajuste a um mercado de trabalho imprevisível, solicitando reflexão sobre em que medida se diferencia um objetivo de um conteúdo ou de uma competência. Por outro lado, se desvalorizam os discursos acerca de temas como as culturas juvenis, sobre como oferecer uma cultura que possa interessar, qual o papel dos educadores, quem são os que fracassam (Sacristán, 2011, p. 40).

Por conseguinte, a educação é voltada a moldar subjetividades disciplinadas e que lidem de forma equilibrada com mudanças, incertezas e situações, que estão sempre se transformando, mantendo o controle das suas próprias percepções e emoções, e que, de forma espontânea, aceitam e executam várias funções em um ambiente de trabalho que é instável e flexível. De acordo Ramos (2001, p. 250), “portanto, são as capacidades de ordem psicológica, muito mais que as de ordem técnica, aquelas intensamente solicitadas”. Dessa maneira, as competências e habilidades técnicas continuam sendo necessárias; contudo, o indivíduo precisa ser dotado de competências socioemocionais para saber lidar com os desafios profissionais e na esfera pessoal para que se adapte constantemente ao meio em que vive.

Essa formação sugere a construção no indivíduo da “mentalidade” de serviço, sujeito à conformação como parte de uma estratégia para fazerem os futuros trabalhadores aceitarem a realidade do mercado e a própria despersonalização em relação ao trabalho.

O desafio pedagógico seria, portanto, a construção de modos de formação que permitam a construção do profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular, dos esquemas cognitivos e socioafetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho (Ramos, 2001, p. 251).

Essa estratégia serve aos interesses da classe dominante, de como os indivíduos devem se dispor para atenderem às crescentes demandas do capital de maneira submissa, construindo esquemas cognitivos para adequação ao que lhes é imposto, impedindo o reconhecimento da própria classe, sem que esta se mobilize contra essas condições, individualizando e isolando o indivíduo e mantendo-o alienado.

Se a lógica pós-moderna contrai os espaços associativos da sociedade civil e nega a possibilidade da construção de um projeto social, as subjetividades dos trabalhadores não podem se desenvolver plenamente. A valorização das competências individuais dos trabalhadores inscreve-se, portanto, no marco de um individualismo liberal e de subjetividades atomizadas. E se a escola deve voltar-se para o desenvolvimento dessas competências, perde importância sua participação, assim como de todos os elementos culturais, na formação da consciência de classe e na construção de uma nova concepção de mundo (Ramos, 2001, p. 303).

Dessa forma, o currículo escolar na racionalidade neoliberal propicia o desenvolvimento de valores, condutas, atitudes que coadunam com a lógica de mercado tais como a produtividade, a competitividade, a eficiência e o individualismo, focando na formação de indivíduos competidores no mercado de trabalho, valorizando as competências e habilidades economicamente rentáveis e que promovem a autossuficiência.

Essa racionalidade aliena o indivíduo, porquanto o coloca como competidor em busca de sua sobrevivência que, para ter sucesso precisa “eliminar” seu concorrente por meio da meritocracia. Esse processo não considera as condições materiais e históricas de vida, incluindo todos os indivíduos em um mesmo patamar de competição, produzindo as injustiças sociais.

A racionalidade neoliberal de formação do indivíduo se contrapõe a uma formação crítica e emancipatória que leve o indivíduo a refletir e buscar a transformação das conjunturas sociais. Na racionalidade neoliberal o conhecimento se transforma em competências adquiridas para a resolução de problemas imediatos e demandas profissionais, sem ser necessária a

reflexão profunda e crítica em relação ao processo de explicação de classe que levou aos problemas e demandas produzidas histórica e socialmente. Desse modo:

O conhecimento pode ser também um instrumento de libertação. Mas, lembremos que, assim como o conhecimento pode ser libertador, ele pode ser opressor. Isto é, o conhecimento não é neutro. Se o conhecimento é um construto humano, se ele é histórico e social, ele pode estar a serviço da libertação dos sujeitos ou a serviço de sua opressão, de seu controle. Somente quando o conhecimento atua de acordo com as necessidades e vontades de todos os sujeitos envolvidos em seu processo ele é libertador. Quando o conhecimento atua a serviço de determinados grupos com o objetivo de defender seus interesses em detrimento dos interesses dos outros ele é um instrumento de controle, de opressão (Tozoni-Reis, 2020, p. 78).

Na racionalidade neoliberal que permeia o currículo, o conhecimento assume a forma de competências para maior controle e homogeneização, visando a dominação por meio da aquisição de saberes provenientes das classes dominantes que objetivam o saber útil e instrumentalizado com o intento de formar mão de obra para suprir seus interesses. Nesses moldes o conhecimento adquirido por meio das competências é superficial e os fenômenos não são profundamente compreendidos, o que leva ao processo de alienação e ao distanciamento da reflexão crítica. Nesse sentido, defende-se que:

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, tem o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (Kosik, 1969, p. 14).

Na esteira da reflexão do autor pode-se inferir que para a reflexão crítica é necessário entender profundamente a estrutura que fomenta as conjunturas sociais e levam às injustiças e desigualdades e, por conseguinte, “decompor” suas partes constituintes e entender suas inter-relações. Esse processo é dialético em si mesmo pois envolve a análise detalhada e a reconstrução mental da estrutura fomentada pelo capitalismo neoliberal. A análise detalhada possibilita a construção de novos conhecimentos relacionados à realidade social. Conforme Kosik (1969, p. 45): “O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica - isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos - processo em que a *atividade* do homem; do cientista é condição necessária ao conhecimento *objetivo* dos fatos”. Sem o processo de construção do conhecimento profundo da realidade histórica e social, os indivíduos se

tornam alienados e conformados com as conjunturas sociais impostas, incapazes de distinguírem as contradições sociais e de agir para transformar realidades que não conhecem profundamente. Assim, ao invés do conhecimento humanizar o indivíduo, desumaniza-o.

Portanto, o Estado neoliberal, como expressão máxima das políticas econômicas e sociais que priorizam a redução do papel do Estado na regulação econômica e social, tem profundos impactos na formação do perfil dos indivíduos por meio das políticas curriculares. Nesse contexto emerge uma nova configuração de subjetividades que refletem os valores e as demandas do Estado neoliberal. Não basta um perfil de estudante e trabalhador que seja apenas tecnicamente capacitado. Essa configuração objetiva o desenvolvimento de indivíduos competentes, resilientes, flexíveis, empreendedores de si mesmos, adaptáveis às variadas situações, proativos, eficientes, competitivos, produtivos e focados no sucesso pessoal, em suma, indivíduos isolados, adaptados, alienados, imersos na própria individualidade, sem capacidade de questionamento e consciência crítica em relação às configurações e injustiças sociais. Como concepção para tal formação, a organização do currículo por competências e habilidades, nos moldes neoliberais, objetiva preparar o indivíduo consumidor e para desempenhar funções no mercado de trabalho, desconsiderando a formação para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, com capacidade de ter entendimento crítico em relação a questões fundamentais intrínsecas à sociedade capitalista.

3.2.1 A Educação Infantil sob a ótica neoliberal

A Educação Infantil, assim como as outras etapas da Educação Básica, tem sido afetada profundamente pelas premissas neoliberais e por meio de diretrizes e orientações advindas dos organismos internacionais. A Educação Infantil faz parte das políticas públicas para a infância, ou seja, é um direito garantido pela Constituição de 1988 e deve continuar existindo independentemente do governo no poder. Contudo, essas políticas não surgem de forma natural pois elas são resultado de disputas entre diferentes grupos sociais e refletem os interesses da classe dominante, que influencia o Estado a definir o nível de proteção social de acordo com a lógica do capitalismo (Lamare, 2018).

A crescente demanda por Educação Infantil no Brasil tem sido impulsionada principalmente por fatores econômicos e sociais. Conforme Lamare (2018), o Banco Mundial concebe a educação como um investimento no capital humano, enfatizando a necessidade de estimar os retornos desse investimento e, diante da escassez de serviços para crianças menores e da limitação de recursos do governo, a instituição sugere alternativas informais e de baixo

custo como o fortalecimento de sistemas comunitários e Organizações não governamentais (ONGs), que podem complementar ou até substituir escolas de Educação Infantil, aumentando a visão assistencialista e precarizando essa etapa da Educação Básica.

Afirma-se, ainda, que a intenção de se expandirem as creches por essas parcerias se deve ao fato de que não se corra o risco de “aumentar as disparidades e aprofundar a pobreza”. O conceito de pobreza é, então, ressaltado como justificativa para a ausência do Estado no que se refere à ampliação da oferta de creches. Explicita-se a transferência de verbas públicas para a iniciativa privada como solução para o problema da qualidade (Lamare, 2018, p. 14).

Na prática, isso legitima a ausência do Estado e a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, privatizando a Educação Infantil, que passa a ser vista como importante esfera de mercado para expansão de negócios.

Além disso, a Educação Infantil “[...] continua sendo tratada como uma forma de sucesso escolar no futuro, pelo desenvolvimento de competências e habilidades nessa etapa da vida, evitando riscos sociais consequentes da situação de iniquidade a que as crianças da escola pública estão expostas” (Lamare, 2016, p. 22).

A Educação Infantil é vista como um meio para atenuar os impactos da desigualdade sem alterar suas causas estruturais. Em vez de garantir um direito universal busca minimizar os “riscos sociais”, mantendo a ordem social vigente e reforçando a reprodução das desigualdades dentro do sistema capitalista.

Entendemos que, nos marcos do capitalismo, sendo o Banco Mundial um de seus mais importantes representantes e um dos principais financiadores das agendas globais para a educação, o conceito de educação como direito de todos não condiz com seus objetivos. Cada vez mais e de modo mais explícito os interesses do grande capital são expressos em documentos e normas legais entre países como o Brasil. Desde a década de 1990, de modo mais evidente, a defesa da “pedagogia das competências” vem sendo proposta por um lado e questionada por outro (Correa, 2019, p. 100).

Os objetivos das diretrizes e orientações emanadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial e outros, vão ao encontro de uma Educação Infantil pensada como atenuante das profundas desigualdades sociais; porém, essa “força atenuante” é limitada, intencionalmente, pela reprodução dos intentos de ampliação do capital neoliberal.

O projeto pautado para uma educação global e neoliberal é apreendido pelos governos nacionais que, conforme Cury *et al* (2018), compreendem a Educação Infantil voltada

principalmente para preparar as crianças para o futuro, em vez de valorizar suas experiências e necessidades no presente. Essa compreensão levanta preocupações sobre o que é ensinado, se as propostas educacionais são coerentes com o desenvolvimento infantil e até que ponto governos e instituições controlam o currículo, influenciando a educação de acordo com interesses externos.

Destarte, o neoliberalismo, ao influenciar a Educação Infantil, reforça uma concepção instrumental da educação, voltada à formação de futuras forças de trabalho, em detrimento da valorização da infância como etapa com significado próprio. Essa lógica impacta o currículo e subordina as práticas pedagógicas a interesses econômicos e produtivistas, muitas vezes desconsiderando as necessidades e direitos das crianças no presente. De acordo com Cury *et al*, no contexto contemporâneo:

Embora existam muitas definições para o currículo para a infância, todas elas incluem o conceito de metas e planos para as crianças adquirirem habilidades, competência e conhecimentos através de atividades, experiências e oportunidades, ao modo neoliberal. Nesse aspecto, a BNCC não é diferente, apesar dos intensos debates e pressões da sociedade civil organizada para a constituição de uma base democrática e histórica, social e culturalmente referenciada (Cury *et al* 2018, p. 105).

Desse modo, a organização curricular, desde a Educação Infantil, segue uma lógica neoliberal, minimizando a história, a cultura e o contexto social das crianças, a exemplo da BNCC-EI.

Conforme Lamare (2018), atualmente duas organizações desempenham um papel fundamental como aparelhos privados de hegemonia na Educação Infantil: a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV). Esta última se destaca na tradução e disseminação de pesquisas e estudos sobre desenvolvimento infantil. Sua atuação se baseia em três eixos principais: articulação, práticas, e gestão do conhecimento. Para ampliar o alcance e o impacto de suas ações sobre a primeira infância, a Fundação estabelece parcerias com o poder público, a iniciativa privada e a sociedade civil.

É importante ressaltarmos o papel dessas instituições, pois elas têm atuado com abertura no campo da política educacional brasileira, como estratégia global dos reformadores empresariais da educação, financiado por bancos e tendo organismos internacionais à frente. Nota-se a vinculação de diferentes instituições de aparentes distintas matizes ideológicas na conformação da política educacional voltada para a Educação Infantil (Lamare, 2018, p. 22).

A subseção 3.3.2 discute sobre o papel dos reformadores empresariais e particularmente do Movimento pela Base (MPB) na construção e implementação das recentes políticas curriculares nacionais, em convergência ao contexto neoliberal.

O neoliberalismo, como modelo econômico e político, tem impactado diretamente as políticas públicas educacionais, transformando a educação em uma mercadoria e promovendo a lógica da eficácia e produtividade. Na Educação Infantil isso se manifesta pela padronização de conteúdos, pela mensuração do desempenho infantil e pela crescente influência dos organismos internacionais e instituições privadas na definição curricular (Barbosa *et al*, 2019). Assim, o currículo passa a ser moldado por diretrizes que priorizam o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas às demandas do mercado, desconsiderando as especificidades socioculturais e contextuais das crianças.

De acordo com Lamare:

Os argumentos advindos da economia e da neurociência têm reforçado as ideologias dominantes que divulgam concepções que garantem e legitimam a ordem estabelecida pelo capital, passando para o indivíduo a responsabilidade da desigualdade e não evidenciando suas origens sociais e históricas (Lamare, 2018, p. 22).

Diante desse cenário, é fundamental refletir sobre os impactos da lógica neoliberal na Educação Infantil e lutar por uma organização curricular que respeite a infância como uma fase valiosa, voltada às interações e brincadeiras lúdicas, e não apenas como um período preparatório para o futuro. Isso requer uma abordagem pedagógica que valorize a ludicidade, a experiência subjetiva e o contexto sociocultural das crianças, aliados aos conhecimentos históricos, garantindo-lhes o direito a uma educação pública, inclusiva e de qualidade.

3.2.2 A BNCC no bojo do Estado neoliberal

A BNCC se insere no projeto neoliberal da formação por competências, e como parte das reformas educacionais neoliberais, reflete a educação para que as finalidades de formação do indivíduo consumidor e para desempenhar atividades e funções no mercado de trabalho sejam concretizadas. Dessa forma, a educação é transformada em um serviço a ser prestado aos indivíduos. De acordo Pykocz; Benites:

O texto da BNCC nos sinaliza que não se pretende promover aprendizagens que possibilitem aos sujeitos decidir sobre transformar a ordem das coisas. A superação das desigualdades é uma das finalidades da educação escolar, o que

não significa a superação das estruturas que fomentam a exclusão social. Nesses termos, integração social é algo a ser conquistado com a inserção dos indivíduos no modo de produção capitalista, conforme se verifica na pedagogia das competências na forma pela qual é delineada na BNCC (Pykocs; Benites, 2023, p. 11).

Para o alcance das finalidades educacionais na construção do indivíduo resiliente, flexível, empreendedor, adaptável, versátil, dinâmico, as subjetividades são constituídas nos moldes dos objetivos do projeto neoliberal, valendo-se de “fragmentos” de conhecimentos, com vistas a selecionar apenas os saberes que são inerentes à formação de competências e habilidades, que se referem a determinadas situações, para constituir as subjetividades do mundo moderno. Conforme Santomé (2013, p. 73), esse objetivo se manifestaria em uma “[...] reorientação dos conteúdos e tarefas escolares marcada pela redução dos conteúdos referidos às ciências sociais, humanidades e artes; e, por outro lado, pelo reforço daqueles conhecimentos e habilidades que capacitam melhor para encontrar um posto de trabalho”, conteúdos estes que têm por objetivo a formação de determinados comportamentos para a sobrevivência na organização social capitalista neoliberal.

Os processos educativos atuam na elaboração do projeto pessoal dos indivíduos tornando-o maleável o suficiente para transformar-se em projeto possível no confronto com o mundo do trabalho. Este confronto não mais inclui, necessariamente, a possibilidade de conseguir emprego e de desenhar uma carreira, mas outras tantas possibilidades de sobrevivência e realização, tais como o auto-emprego e o emprego temporário. Isto se constitui, em última análise, no desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível. Associado a saberes culturais e profissionais tem-se o novo *saber-ser*, adequado às circunstâncias da empregabilidade (Ramos, 2001, p. 249).

Santos e Orso (2020) salientam que os princípios pautados na educação por meio da aquisição de competências da BNCC são instáveis ou insuficientes para alcançar o projeto de desenvolvimento de uma sociedade avançada tanto econômica quanto socialmente, um projeto que inclui garantir que todos tenham acesso igual aos bens culturais, pois um projeto comprometido socialmente requer uma formação sem distinção entre as pessoas que garanta o acesso ao que Young (2014) define como conhecimento poderoso, ou seja, um conhecimento que permite aos alunos(as) compreenderem o mundo em que vivem. Para Young:

Inicialmente, não concebi essa expressão como um conceito isolado. Eu estava preocupado com a forma pela qual o currículo estava sendo abordado, particularmente sob a perspectiva da sua identificação com as relações de poder. A teoria do currículo estava estudando o currículo com uma abordagem

que eu chamei de "conhecimento dos poderosos", mostrando quem tomava as decisões, quem selecionava o que entrava ou não no currículo. Num certo sentido, o conceito de "conhecimento poderoso" foi uma mudança de perspectiva, pois dizia: "não olhem apenas para os que estão decidindo sobre o currículo, olhem para o próprio conhecimento e se perguntem como esse currículo específico pode incorporar um conhecimento que, uma vez adquirido pelos jovens, será poderoso para eles, em termos de como eles verão o mundo, como poderão interpretá-lo e possivelmente transformá-lo" (Young, 2014, p. 8).

O conhecimento que defende Young (2014) vai muito além da experiência cotidiana e permite aos alunos(as) pensar criticamente e agir no mundo de maneira mais informada, consciente e profunda em relação às desigualdades sociais, por meio do conhecimento construído histórico e socialmente.

Contudo, com a aprovação da BNCC (Brasil, 2017; 2018) “[...] ficou evidente a tentativa de criar no país uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosas de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios” (Santos; Orso, 2020, p. 169).

Nessa perspectiva, a BNCC é mais uma política curricular pautada nas reformas de cunho neoliberal dentre as muitas que vem sendo realizadas desde os anos de 1990, “o discurso em torno do desenvolvimento de novas competências e habilidades repousa no revigoramento da teoria do capital humano [...]” (Santos; Orso, 2020, p. 169). A BNCC reflete as políticas educacionais do Estado que busca se alinhar com as tendências do mercado, tanto no Brasil quanto no cenário internacional, envolvendo a adoção de uma nova “cultura” de empreendedorismo, uberização, instabilidade e informalidade no mercado de trabalho, que não está totalmente alinhada com a proteção integral dos direitos sociais, incluindo os direitos trabalhistas e educacionais. O direito à educação integral e de qualidade é reduzido ao direito a aprendizagens e, nessa perspectiva, Aguiar aponta que:

Assim, à BNCC não cabe fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito a educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem. É importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Aguiar, 2018, p.19).

Para Macedo (2015) os direitos se configuram nos objetivos de aprendizagem. Dessa forma, “nos termos do texto do MEC, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento serviriam

para “[...] fundamenta(r) as articulações entre as áreas de conhecimento e etapas da escolarização na definição dos objetivos da educação básica [...]” (Macedo, 2015, p. 11) que, por sua vez se transformam em metas a serem cumpridas e avaliadas.

Agentes políticos, importantes como o *Todos pela Educação*, por exemplo, tem como uma de suas bandeiras a “definição dos direitos de aprendizagem” que descreve como “as expectativas dos alunos brasileiros por série ou por ciclo”. Vincula, ainda, explicitamente tais direitos ao conjunto de instrumentos para a avaliação da educação: “[...] faz-se urgente [...] elaborar e adotar esses direitos, para que as redes, as escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam responder”, para que os exames não continuem “[...] cobrando algo que nunca foi estabelecido pelo estado nem alinhado previamente com as escolas” (Macedo, 2015, p. 9).

Nesse sentido, a BNCC é vista como uma política que promove a influência do mercado na educação em detrimento da garantia dos direitos sociais e, embora promova os direitos de aprendizagem, não assegura a proteção do direito integral à educação. As aprendizagens ambicionadas pela BNCC são utilitárias e pragmáticas, segundo Santos e Orso:

Esses novos saberes pautam-se em aprendizagens que, embora denominadas significativas, são adaptáveis ao contexto econômico, que requisita indivíduos alienados e ajustados às demandas emergenciais do capitalismo em constante mudança. No âmbito do currículo escolar, caracterizam-se pela adoção de práticas de “sucesso” decorrentes da experiência individual, subjetiva de cada indivíduo (Santos; Orso, 2020, p. 171).

Desse modo, as aprendizagens são superficiais na medida em que são delineadas para adaptar indivíduos às necessidades do mercado, em vez de promover uma compreensão profunda e crítica dos saberes. Essa formação está subordinada ao capitalismo neoliberal, que concebe indivíduos que são “funcionalmente úteis” para o sistema econômico, porém menos conscientes de suas implicações sociais e éticas. Lopes (2018) cita alguns pressupostos que precisam ser questionados e estão implícitos na BNCC:

Dentre eles podemos citar brevemente a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com *mais* educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que *todos* os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (Lopes, 2018, p. 23).

Além de propiciar aprendizagens vinculadas às demandas do mercado de trabalho, a BNCC refere-se a um processo de padronização e homogeneização curricular, em que os(as) alunos(as) recebem a mesma base de competências e são avaliados seguindo os mesmos critérios para averiguação dos resultados educacionais. Essa homogeneização facilita a centralização do currículo para que seja controlado por uma autoridade ou um órgão governamental. Assim, as decisões que envolvem o currículo escolar são tomadas por um órgão governamental, e não mais pelas escolas ou pelos professores e alunos(as), o caso da política curricular da BNCC. Conforme Lopes (2018, p. 26) “[...] insiste-se no projeto de uma base unificadora e homogeneizadora, sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto”. Todavia, segundo Lopes (2018), a qualidade da educação não é problematizada sendo reduzida à qualidade do ensino, por meio da execução de testes e avaliações que verificam a concretização das expectativas de aprendizagem, e assim o currículo se torna cada vez mais norteado pelos testes e avaliações. A homogeneização e a centralização curricular inserem-se na lógica do mercado, configurando-se como um conjunto de prescrições a serem adotadas por toda as escolas, visando uniformizar as aprendizagens e controlar o que é aprendido. Nesse sentido, a BNCC minimizou questões relacionadas à inclusão das diferenças e à cultura vivenciada por meio dos projetos pedagógicos de cada escola, além de desvalorizar princípios fundamentais para a obtenção de uma educação de qualidade, como a autonomia docente, a gestão democrática e o respeito à diversidade cultural.

Mesmo contrapondo que a BNCC não seria em si o currículo, porém uma “parte” do currículo, para Macedo (2018), a BNCC é entendida como currículo prescrito e como guia para a avaliação, conforme indicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e pelo próprio documento, estruturado em torno de competências, como a maioria dos currículos centralizados ao redor do mundo.

Destarte, a BNCC refere-se a uma abordagem educacional que enfatiza a padronização, a eficiência e a aplicação de métodos na elaboração e implementação do currículo, com foco na criação de um currículo estruturado de forma técnica e sistemática, com objetivos, metas e procedimentos de avaliação padronizados, remetendo ao currículo tecnicista.

De modo geral, a BNCC indica ainda: a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos

mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação; d) enfoque curricular tecnicista, centrado em objetivos de aprendizagem e aferição de aprendizagens baseadas em competências; e) ausência de articulação com as demais modalidades da educação nacional que compõe a Educação Básica, como a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica; f) falta de articulação no tocante à concepção e diretrizes da Educação Básica, tendo em vista a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum (Dourado; Oliveira, 2018, p. 41).

As críticas que circundam a BNCC são pertinentes e necessárias visto que se pautam em um documento normativo extremamente importante na organização e estruturação de todo o processo educativo na escola, influenciando enormemente na qualidade e nas finalidades educativas.

Interessa, pois, ao debate em tela, que a visão de mundo que sustenta a BNCC pautar-se numa filosofia pragmática e utilitarista, numa tendência teórico-ideológica que centre esforços em evadir-se da razão moderna, com vistas a dar lugar a um tipo de concepção de mundo interpretada superficialmente ou mesmo por um caráter místico e subjetivista (Santos; Orso, 2020, p. 173).

A implementação da BNCC representa a continuidade e o fortalecimento da influência do pensamento neoliberal dominante na estruturação da educação, afastando-se dos ideais de autonomia que, em teoria, são concedidos às escolas para definirem parte do currículo como considerarem mais pertinente à realidade escolar. O que parece ser uma inovação no campo curricular, de fato promove a incorporação de modelos culturais e educativos alinhados às agendas de entidades privadas nacionais e de organizações internacionais, na consolidação do projeto hegemônico neoliberal.

Esse movimento se afasta da abordagem crítica na busca por uma compreensão mais aprofundada da realidade em favor de uma abordagem que valoriza a funcionalidade e a aplicabilidade imediata de competências.

Portanto, a BNCC, no bojo da gestão do Estado Neoliberal, concedeu mais do que nunca protagonismo aos interesses dos defensores de uma formação da classe trabalhadora alienada e com formação técnica e subjetiva para atender ao novo modelo de relações de trabalho, promovendo, assim, o "conhecimento dos poderosos" (Young, 2014). A próxima subseção dedica-se à análise de como tal conhecimento dos poderosos tomou centralidade na atual política curricular do país.

3.3 Políticas públicas curriculares no Brasil pós Constituição Federal (1988) no âmbito da BNCC

Desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF), marco legal que fez parte do processo de redemocratização no Brasil, após a ditadura militar (1964-1985), é evidenciada a criação de uma base curricular. A CF definiu em seu Art. 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205).

Segundo a CF (1988), a qualificação para o trabalho é um dos objetivos da educação e não a totalidade, pois busca-se o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Há, ainda, que se problematizar o sentido da qualificação para o trabalho, uma vez que para o intento do mercado interessa um perfil específico de trabalhador onde apenas a qualificação já não é suficiente, mesmo que tal perfil seja aviltante para a pessoa. Dessa forma, quando a BNCC projeta um currículo pragmático, utilitarista e homogeneizador, voltado ao desenvolvimento de competências que visam à formação para o âmbito profissional e do trabalho, desconsidera o pleno desenvolvimento humano preconizado na CF (Brasil, 1988), que é condição para a autonomia, cidadania e participação social para a formação de cidadãos conscientes e ativos a fim de compreender e participar de processos democráticos, cientes dos seus direitos e deveres, cidadãos com consciência crítica e social das estruturas que fomentam as desigualdades sociais.

Evidencia-se a contradição da BNCC, sustentada em competências e habilidades, e o entendimento de uma formação integral e crítica do cidadão. A Carta Magna (Brasil, 1988) no Art. 206, assume ainda como um dos princípios do ensino a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” confrontando-se com a BNCC, pois ela, ao contrário, restringe a liberdade de aprender e ensinar ao focar em competências que adaptam os indivíduos a desempenhar funções no trabalho e cotidianas com o máximo de eficiência para a geração de capital, limitando a diversidade de pensamentos e conteúdos que a educação pode oferecer. Por consequência, reduz a consciência crítica e libertadora dos indivíduos e minimiza os saberes que em tese não contribuem para a acumulação do capital.

Especificamente quanto ao currículo a CF (Brasil, 1988), em seu Art. 210, evidencia: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Dessa

maneira, a CF (Brasil, 1988) evidencia a construção de diretrizes com conteúdos que cubram aspectos fundamentais do conhecimento que todo(a) aluno(a) deve aprender no intento de garantir igualdade de oportunidades educativas. Contudo, somente um planejamento curricular não garante a igualdade de oportunidades, visto que é preciso ir além de se pensar o currículo, com políticas que promovam a qualidade da educação o que, dentre outros fatores, envolve condições de trabalho dos profissionais da educação, condições de acesso e permanência dos(as) estudantes com condições efetivas de aprendizagem, condições materiais das escolas (investimento em infraestrutura, equipamentos, tecnologia e recursos escolares), dentre outros fatores.

Diferente da Constituição Federal que indicava o estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a LDB (Brasil, 1996) prevê a elaboração de competências para toda a Educação Básica:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

IV _ estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Dessa forma, se evidencia na LDB a necessidade de se estabelecer diretrizes para orientar os currículos da Educação Básica com competências a serem implementadas por todo o território nacional. Por conseguinte, no Art. 26 estabelece que os currículos “[...] devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino” (Brasil, 1996, com redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) e essa complementação seria a “parte diversificada” do currículo. Entretanto, até a “parte diversificada” é direcionada, como é possível refletir a partir do Art. 35-A, § 1º, que versa sobre a etapa do Ensino Médio:

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Brasil, 1996, com redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

Desse modo, a “parte diversificada” deverá ser “adequada” ou “ajustada” às proposições do currículo por competências que definem o ensino e aprendizado por meio dos conhecimentos que serão aplicados: o saber-fazer. A harmonização e articulação à BNCC visam garantir que os alunos recebam uma educação possível de ser medida em avaliações externas.

Vale ressaltar o que preconiza o Art. 27:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (Brasil, 1996).

Aqui, especificamente no Inciso II, a LDB reconhece a necessidade de adaptar os conteúdos curriculares às condições específicas de cada comunidade escolar. No entanto, a formação por competências em um contexto neoliberal desconsidera essas particularidades, ao padronizar a educação com foco em resultados e indicadores de desempenho, levando à homogeneização do ensino e desconsiderando as diversidades culturais e socioeconômicas dos alunos. Isso contraria a premissa de equidade e inclusão presentes na diretriz, conforme destaca Lopes (2018), na insistência de uma base homogeneizadora, minimiza as questões relacionadas às condições socioeconômicas dos alunos e ainda, as diversidades culturais. Dessa forma, existe, paradoxalmente, a difusão de valores, mas os valores difundidos são os de interesses homogeneizantes das classes dominantes e que detêm o capital, de formação de capital humano para o mundo do trabalho.

Os caminhos para o atendimento das demandas curriculares destacadas na CF (Brasil, 1988) e na LDB (1996) foram atendidas por meio da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), os quais pela sua identidade não assumem caráter obrigatório.

Em 1997, no contexto da gestão de Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-2002), o MEC lançou os PCNs para toda a Educação Básica, contemplando os componentes curriculares, e, além destes, para o Ensino Fundamental foram construídos os PCNs para temas transversais como a Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Saúde. Para Silva *et al* (2015), os PCNs foram uma tentativa de criar uma base nacional comum, mas “que precisou ser modificada para outro caráter, mudando-se o nome para Parâmetros, que ficaram submetidos às Diretrizes Curriculares Nacionais, sem força de “lei” ou de marco regulatório dos currículos” (Silva *et al*, 2015, p. 7). Os PCNs (1997) trouxeram em seu teor a noção de construção do currículo por meio do desenvolvimento de competências.

De acordo com Macedo:

Ainda que o estudo comparativo minimize a guinada de direitos a competências, afirmando que ambos os conceitos “guarda[m] (...) grande proximidade”, trata-se de uma mudança importante na luta política pela hegemonização de uma ideia de currículo nacional. A opção por um currículo guiado por direitos de aprendizagem, em que pese as críticas que apresento em outro lugar (Macedo, 2015), foi uma demanda de movimentos acadêmicos e sociais com vistas a distanciar a proposta da linguagem da testagem. Ao trazer de volta as competências – os PCN foram a primeira tentativa de hegemonizá-las –, a política curricular brasileira assume seus vínculos com um movimento internacional que, sob a governança da OCDE, vem pondo em práticas avaliações internacionais comparativas (Macedo, 2019, p. 47).

Assim, os PCNs colaboraram com a construção de um currículo homogeneizador baseado em competências a serem avaliadas e medidas para comparação dos resultados educativos internacionalmente.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), construídas na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT, 2003-2010) e finalizada na gestão da então presidenta Dilma Rousseff (PT, 2011-2016), se constituíram em um conjunto de orientações estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil, que direcionam a organização, a articulação e o desenvolvimento das propostas curriculares das instituições de ensino. Elas têm como objetivo garantir a qualidade da educação básica no país, assegurando a formação integral dos estudantes em suas diversas etapas e modalidades (Brasil, 2013). Segundo Aguiar:

Em nossa história recente de organização da educação, identificamos propostas que se assemelham ao que hoje se denomina de Base Nacional Comum. Por exemplo, na década de 1980, surgiram os “Guias Curriculares”, nos anos 90, os “Parâmetros Curriculares”. Neste percurso histórico, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” constituíram-se em efetivo avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída (Aguiar, 2018, p. 15).

As DCNs foram construídas visando atender à LDB, especialmente a determinação dada no Art. 9. Cury *et al* (2018, p. 63), que considera “a própria criação de Diretrizes Curriculares Nacionais importante instrumento para uma educação de qualidade na diversidade, uma vez que estabelece orientações sem listar conteúdos”.

Através das Diretrizes Curriculares, é possível vislumbrar uma percepção que valoriza o papel docente no enfrentamento da realidade educacional posta, sendo que fica visível uma rejeição ao receituário de conhecimentos preestabelecidos (Cury *et al*, 2018, p. 63).

No documento é possível perceber maior flexibilidade e autonomia dos professores em responder às situações reais encontradas no ambiente educacional, em vez de simplesmente seguir um determinado conjunto de competências e habilidades, rejeitando a ideia de que há uma única solução para todos os problemas educacionais. A proposta curricular das DCNs (2013) é menos reduzida à consecução de objetivos e considera os diversos fatores que envolvem os resultados do processo educacional. Os objetivos das DCNs são:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; e
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (Brasil, 2013, p. 7).

Os objetivos reforçam a concepção de que a educação deve ser universal e acessível, um direito fundamental de todos os cidadãos e deve ser garantida de forma equitativa, destacando a participação dos alunos, professores e comunidade no processo educacional, propiciando a gestão democrática. A reflexão crítica na formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico evidencia uma concepção que valoriza o pensamento crítico e a participação de todos envolvidos no processo educacional ao propor mudanças, implicando na autonomia escolar e evidenciando a necessidade de adaptar o currículo e as práticas pedagógicas ao contexto local e às necessidades da comunidade escolar.

Essa abordagem integra e valoriza os conhecimentos construídos historicamente, ao mesmo tempo que propicia a crítica e a reflexão que levam à capacidade de analisar, questionar e atualizar os conhecimentos conforme os contextos atuais. A reflexão crítica se constrói a partir do conhecimento existente, promovendo o diálogo entre o passado e o presente, como propõem as DCNs da Educação Básica.

As DCNs afirmam contemplar um abrangente número de etapas e modalidades de ensino e especificam, com mais abrangência que a BNCC, as orientações em relação às diversas etapas e modalidades como: Educação Infantil; Ensino Fundamental de nove anos; Ensino Médio; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação do Campo; Educação Especial; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Educação em

Direitos Humanos e Educação Ambiental, não definindo em cada área do conhecimento, o que poderia ser ensinado na escola.

Embora seja construído por meio de diretrizes mais flexíveis que visam orientar o currículo dos sistemas escolares, o documento não rompe com a racionalidade neoliberal. De acordo Farias *et al.*:

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) (BRASIL, 2014), a ideia do currículo foi reforçada, trazendo à discussão conceitos como “expectativas de aprendizagem” e “direitos de aprendizagem”, termos estes introduzidos por representantes da iniciativa privada e do terceiro setor, tendo destaque a participação do “Movimento Todos pela Educação”. Tal entidade está alinhada a uma agenda educacional global que procura engendrar na escola pública a lógica empresarial e é legitimada pelo princípio da corresponsabilidade pela educação entre o setor público, privado e não governamental (Farias *et al.*, 2023, p. 3).

Desse modo, as DCNs trouxeram termos que são reproduzidos na BNCC de forma incisiva. Contudo, segundo Triches (2018), as DCNs, fundamentadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Federal de 1988, estabelecem como princípios fundamentais, conforme disposto nos Incisos do Artigo 4º: a igualdade de oportunidades para acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento; e o pluralismo de ideias e abordagens pedagógicas. Enquanto as DCNs da Educação Básica enfatizam a escola como um espaço de produção de conhecimento, a BNCC adota uma abordagem diferente, tratando o ambiente escolar apenas como um meio para reproduzir objetivos de aprendizagem e conhecimento previamente definidos. A concepção de currículo assumida nas DCNs da Educação Básica é definida como um:

[...] conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais (Brasil, 2013, p. 27).

Nesse contexto, o que se propõe a evidenciar é que a concepção curricular das DCNs se mostra mais ampla que na BNCC, ainda que as Diretrizes careçam de análise crítica. De certa forma, as DCNs referem-se ao processo de criação e construção do conhecimento considerando

o contexto em que os alunos estão envolvidos, não só no sentido de desenvolver competências práticas, uma vez que o documento busca estabelecer bases comuns nacionais, e nele o termo “competências”, que já havia sido mencionado na LDB, aparece também nas DCNs.

Os sentidos do termo “competências” divergem e, na maioria das vezes, são acompanhados pela palavra “conhecimentos”, ao se pensar o currículo e diretrizes por meio de uma formação que inclui a aquisição de conhecimentos e competências. Embora em muitos pontos o documento denote que é importante a formação de competências para a atuação dos professores, é possível apreender que: também faz a crítica da formação de professores exclusivamente por meio da aquisição de competências; enfatiza a agregação de conhecimentos e competências para o trabalho e na constituição de competências profissionais; avaliações para averiguação dos conhecimentos, saberes e competências, o atendimento às necessidades educacionais como base para a formação de competências e o desenvolvimento de competências para inserção na comunidade e na relação com a família (Brasil, 2013). Dessa forma, compreende-se que, embora tenham uma definição mais ampla de currículo, as DCNs reforçaram a LDB e contribuíram para a constituição da concepção de currículo por meio das competências.

O processo de formulação de políticas educacionais, especialmente em relação aos temas que envolvem o currículo teve continuidade com a Lei nº 13.005⁸, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), considerado um instrumento balizador do desenvolvimento e aprimoramento das políticas públicas educacionais brasileiras, aprovado e sancionado sem vetos durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016). O documento apresenta 20 metas que, em seu conjunto garantiriam a melhoria da qualidade da Educação Básica. O PNE não faz referência direta ao currículo por competências, mas anunciou, como parte das estratégias, a construção de uma Base Nacional Comum Curricular, como observado na Meta 2, da universalização do Ensino Fundamental de 9 anos, nas estratégias a seguir:

- 2.1) 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;
- 2.2) 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).

⁸ O PNE foi prorrogado para até 31 de dezembro de 2025 por meio do PL 5665/23.

Além de anunciar a construção de uma base nacional comum curricular, o PNE estabeleceu que a base deveria propor direitos e objetivos de aprendizagem. Assim sendo, é possível inferir que a BNCC é resultado, em grande medida, no que ficou definido no PNE (2014-2024). Além do mais, nas Metas 2 e 3 são articulados os direitos de aprendizagem aos objetivos de aprendizagem, fazendo com que estes objetivos sejam as competências a serem adquiridas e avaliadas, homogeneizando as propostas curriculares (Macedo, 2015). Dessa forma, vincula “explicitamente tais direitos ao conjunto de instrumentos para a avaliação da educação[...]” para que as escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam responder e o que os testes vão avaliar (Macedo, 2015, p. 9).

Já a Meta 3, que versa sobre a universalização do Ensino Médio para a população de 15 a 17 anos, apresenta as seguintes estratégias que dialogam com a Meta 2:

3.2) 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;

3.3) 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 médio; (Brasil, 2014).

A estratégia 3.2 evidencia a garantia da formação básica comum e a estratégia 3.3 a configuração de uma base nacional comum curricular, demonstrando que a concepção que foi preponderante foi a de que a formação básica comum no PNE só viria a ser garantida por meio de uma base nacional comum curricular, delimitada por meio dos direitos e objetivos de aprendizagem, assumindo vínculos com os movimentos internacionais, como ressalta Macedo (2019). Além disso, a BNCC da Educação Infantil (BNCC-EI), que em suma não foi prevista nas estratégias no PNE, foi incorporada à BNCC (Brasil, 2017), juntamente com a etapa do Ensino Fundamental e, em 2018, do Ensino Médio.

A Meta 7, estratégia 7.1, reforça as Metas 2 e 3 na materialização de uma base com direitos e objetivos de aprendizagem:

7.1) 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).

Conforme Aguiar (2018), existem abordagens possíveis para cumprir o PNE. Contudo, uma delas, utilizando a lógica atual, enfatizou um documento central que se concentra nos objetivos de aprendizagem desvinculados do desenvolvimento integral, conforme definido no PNE e explicitado na BNCC. Outra abordagem, segundo Aguiar (2018), envolveria o aprofundamento das discussões e a melhoria das prescrições do PNE, buscando uma conexão efetiva com a definição legal dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido:

Caberia, portanto, a elaboração de diretrizes para que as Secretarias de Educação, em conjunto com as instituições educativas e escolas e as representações sociais, implementassem as atuais Diretrizes sem o risco de um estreitamento curricular, atendendo o que também está previsto no PNE, no que se refere às diversidades regionais, estaduais e locais, além da necessária articulação entre direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Aguiar, 2018, p. 18).

Portanto, o PNE prevê a construção de uma Base Nacional Comum Curricular que abrange direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento mas não prevê a construção de um currículo que abrange o desenvolvimento de competências e habilidades. Aqui caberia a interpretação do que são esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no PNE, dando espaço para múltiplas interpretações, por meio das quais o desenvolvimento é ligado à aquisição de competências. Macedo (2015) destaca que os objetivos podem significar comportamentos ou competências.

Cabe explicitar que, como qualquer planejamento, o PNE reflete um intenso campo de disputa e poder, sustentado por embates políticos e ideológicos. Soma-se a isso o fato de que em 2016 foi aprovada a Emenda Constitucional 95/2016, visando corte de gastos e congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, dificultando a concretização das Metas e estratégias do PNE.

A Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 estabeleceu o Novo Regime Fiscal versando sobre o Teto de Gastos Públicos, criando um limite para as despesas primárias do governo federal, estabelecido para vigorar por 20 anos, e os ajustes fiscais para controle do crescimento das despesas públicas visando estabilizar a dívida pública. Dessa forma, afetou as despesas mínimas constitucionais com educação, que ficaram sujeitas ao Teto de Gastos, com muitos impactos negativos para o sistema educacional (Zimmermann; Cruz, 2022).

É importante ressaltar que, embora o PNE tenha concretizado algumas Metas, como a construção da BNCC, uma Meta alcançada de baixo custo para efetivação, muitas Metas foram parcialmente concretizadas, e ainda outras não foram alcançadas, em parte pelos ajustes fiscais propiciados pela Emenda Constitucional 95/2016, e em parte por vontade política dos governos subsequentes de Michel Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022). Nestes governos, políticas públicas foram criadas e alinhadas aos princípios neoliberais das privatizações, reformas trabalhistas e da previdência, visando reduzir os gastos públicos. Segundo Saviani (2018, p. 25) “quando se alimentou a expectativa de algum avanço mais significativo com a aprovação do novo PNE e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe, e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas”. Para Saviani:

Tal retrocesso incide sobre vários aspectos, a começar pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014 (SAVIANI, 2017, p. 107-153), uma vez que as medidas pós-golpe já o tornaram letra morta, pois várias de suas metas já venceram sem serem atingidas, e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar. Vejamos: a) metas já vencidas: Meta 1 (educação infantil) – universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade; Meta 3 (ensino médio) – universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos de idade; Meta 18 – assegurar, no prazo de dois anos (portanto, até 2016), a existência de planos de carreira para os profissionais de todos os sistemas de ensino; Meta 19 – assegurar condições, no prazo de dois anos (portanto, também até 2016), para a efetivação da gestão democrática; b) metas a vencer: Meta 2 – universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos até o último ano de vigência deste PNE (2024); Meta 4 – universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa meta trata, portanto, da educação especial e, como não menciona a data, considera-se o final da vigência do Plano, ou seja, 2024, como prazo para ser atingida; Meta 20 – ampliar o investimento público em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB, no quinto ano de vigência desta Lei (2019) e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (2024). Mas, com a Emenda Constitucional apelidada de “PEC do fim do mundo”, que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos, todas essas metas já estão inviabilizadas pelo menos até 2.037 (Saviani, 2018, p. 26).

Em 2024, ano em que terminou a vigência do PNE 2014/2024 começou a ser construído o novo PNE, que já se encontra na forma do Projeto de Lei (PL) 2614/2024, na constituição do novo PNE para o decênio 2024/2034. Contudo, no contexto de 2024 foi aprovada a prorrogação do PNE para até 31 de dezembro de 2025, por meio do PL 5665/23, prorrogação essa visando o tempo necessário para a construção do novo PNE.

Tendo em vista o cumprimento da determinação do PNE 2014/2024

no ano de 2011 formou-se no Ministério da Educação o *Grupo de Trabalho Direitos da Aprendizagem* que, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos, construiu uma proposta preliminar para a discussão da Base Nacional Comum Curricular. O documento finalizado em 2014 foi intitulado *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão preliminar* (Cortinaz, 2019, p. 19).

A Portaria nº 1.570 publicada em 21 de dezembro de 2017 explicita que:

Em julho de 2014, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação produziu o estudo “Por uma Política Curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Esse documento, elaborado entre 2011 e 2013, e que não foi divulgado ao público em geral, contou com a participação, especialmente, de representantes das Universidades Públicas, de Secretarias Estaduais de Educação, da CAPES e do Inep, e de outros atores que seguiram envolvidos com o processo de construção da BNCC (Brasil, 2017, p.8).

Dessa forma, a construção da BNCC foi iniciada com a construção da versão preliminar pelo Ministério da Educação durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016). Essa versão preliminar serviu de base para que o MEC institísse uma equipe para a elaboração da 1ª versão da BNCC, e assim por diante, com a 2ª versão e a versão final, que serão explicitadas na próxima seção, a seção 3.3. Nela será discutido o processo de construção da BNCC em suas diferentes versões.

Após o processo de aprovação da versão final, faz-se necessária a análise dos documentos e legislações que orientaram e instituíram a implantação da BNCC e as concepções que envolvem os processos educativos por meio do desenvolvimento de competências.

O Parecer CNE/CP nº 15/2017, por meio da Portaria nº 1.570, publicada em 21 de dezembro de 2017, homologou a versão final da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A Portaria institui e orienta a implantação da BNCC, evidenciando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem implementados em toda a Educação Básica. O documento traça um histórico das legislações que determinam diretrizes ou bases curriculares para a Educação Básica e um pequeno histórico de como foi construída a BNCC, relatando os votos a favor e contrários ao Parecer da Comissão Bicameral que contribuiu e acompanhou a construção da BNCC.

A Portaria nº 1.570 (2017) regulamenta a constituição de uma base sustentada pelas concepções do aprendizado, por meio do desenvolvimento de competências, destacando que a

BNCC apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais “que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, constituídas, como já mencionado, por conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, expressáveis em competências” (Brasil, 2017, p. 26), ressaltando a equivalência das expressões “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competências e habilidades”. Desse modo, é possível apreender que a finalidade última da base é o desenvolvimento de competências práticas e que os direitos de aprendizagem se configuram na aquisição dessas competências, que serão avaliadas para a comprovação dos resultados educacionais e da qualidade da educação. A própria Portaria nº 1.570 (2017) explicita que:

Por outro lado, a organização da Educação Básica em etapas e modalidades diferenciadas, com a indicação das competências gerais e habilidades específicas em cada área de conhecimento, permitirá, de um lado, o ajuste das matrizes das avaliações em larga escala e, de outro, que cada instituição ou rede de ensino possa elaborar suas próprias matrizes de avaliação processual formativa para apoiar o trabalho dos professores (Brasil, 2017, p. 30).

Assim, os direitos de aprendizagem se configuram nos objetivos que permitirão o alcance das competências necessárias a serem avaliadas para o controle do ensino e aprendido.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui a obrigatoriedade da implantação da BNCC por toda a Educação Básica. Entretanto, a etapa do Ensino Médio foi excluída, visto que ainda estava em processo de construção. Em seu Art. 1º:

A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017, p. 4).

A Resolução efetiva, assim, o caráter normativo da BNCC, definindo aprendizagens essenciais como direito dos(as) estudantes. Assim como na Portaria nº 1.570, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, descreve no Art. 2º: “As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (Brasil, 2017, p. 4). Diferente da Portaria nº 1.570, a Resolução evidencia a mobilização dos conhecimentos aprendidos para a construção de competências, assumindo o caráter utilitário da formação por competências

sustentadas pela BNCC. Conforme Dourado; Oliveira (2018, p. 40) na “Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a), foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada à avaliação de tipo padronizada e standardizada”. O documento também coloca como equivalentes as expressões “competências e habilidades” e “direitos e objetivos de aprendizagem”, caracterizando que são expressões que, no âmbito da BNCC, têm as mesmas finalidades na mobilização dos conhecimentos. Também explicita as dez competências gerais que são parte do documento da BNCC.

A Resolução CNE/CP nº 2 de 2017 instituiu a implantação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, ao passo que, quase um ano depois, a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 instituiu a implantação da BNCC na etapa do Ensino Médio, completando o conjunto para toda a Educação Básica. Do mesmo modo, na Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos mobilizados, ou seja, a capacidade de mobilização de conhecimentos em competências (Brasil, 2018). Em seu Art. 3º, a competência é definida similarmente à definição apresentada pela BNCC: “A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), e atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 3). Da mesma forma a expressão “competências e habilidades” é tida como equivalente da expressão “direitos e objetivos de aprendizagem”. O Art. 10º explana que:

A formação geral básica tem a BNCC-EM como referência obrigatória, sendo composta pelas previstas competências e habilidades, articuladas como um todo indissociável, e enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, deverá ser organizada nas seguintes Áreas do Conhecimento:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2018, p. 6).

Dessa forma, a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, estabelece as competências gerais, bem como as competências específicas das áreas de conhecimento, assumindo o caráter normativo da política curricular pautada na aquisição de competências.

A Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, instituiu o “Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação” (Brasil, 2018). O programa objetivou apoiar e acompanhar a elaboração dos currículos e a implantação da BNCC nos Estados e municípios,

subsidiando as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (Seduc) e as Secretarias Municipais de Educação (SME), para o processo de elaboração, revisão e implementação dos currículos, seguindo os pressupostos da BNCC. A Portaria foi publicada enquanto a BNCC-EM ainda estava em processo de construção, com vistas a agilizar o processo de implementação para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental nos sistemas Estaduais e municipais de ensino.

A Portaria do ProBNCC traça o caminho a ser percorrido pelos Estados e municípios para a implementação da BNCC, sem fazer referência explícita ao ensino e aprendizado por competências.

A subseção 3.3.1 discute brevemente o processo de construção e as disputas que circundaram a BNCC.

3.3.1 A Construção da BNCC: forças políticas em disputa

O processo de construção da BNCC foi complexo e marcado por diversas disputas e debates envolvendo diferentes atores e interesses. A Versão preliminar, documento “*Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão preliminar*”, foi finalizada em 2014. Embora não tenha introduzido os objetivos de aprendizagem, destaca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem efetivados. O documento não faz referência a um currículo formulado para a formação de competências e, no único caso em que o termo “competências” é mencionado, faz a crítica em relação à educação pautada nas competências utilizadas como base para verificação do aprendizado e organização do currículo: “Na educação brasileira a ênfase ora recaiu sobre o ensino quase exclusivo de conceitos isolados ou em sua matematização, ora sobre o desenvolvimento de competências e habilidades, que as avaliações em larga escala transformaram em referências à organização curricular” (Brasil, 2014, p. 150).

Neste sentido, a versão preliminar, que havia evitado, de todas as formas, “criar “objetivos” para cada ano das etapas da Educação Básica, serviu de inspiração no que se refere à discussão dos “direitos de aprendizagem”, mas junto a eles foram readmitidos os “objetivos de aprendizagem” (Silva *et al*, 2015, p. 8).

Segundo Aguiar:

Em 2015, foram iniciados novos estudos pelo MEC para a preparação de um documento sobre a BNCC. Cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da

educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo MEC para elaborar um documento que resultou na “primeira versão” da BNCC. Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão” (Aguiar, 2018, p. 11).

A consulta pública se deu no Portal da Base Nacional Comum Curricular. Aqui é possível apreender que a equipe de construção da BNCC foi formada por diferentes especialistas de diversas regiões do país, fato positivo que demonstra a heterogeneidade das participações e das contribuições para a construção da proposta curricular da BNCC na 1ª e na 2ª versões. Contudo, há que se considerar as bases iniciais da primeira versão colocada em consulta, uma vez que colocar um documento sob consulta sustentado em uma concepção de currículo já construído, limita a possibilidade de efetiva participação. Assim, há que se considerar o que conformava essa versão para, assim, apreender o que se configurou como processo participativo.

Nesse mesmo período, em 2015, o Brasil atravessava um momento de crise política no governo de Dilma Rousseff. Nesse momento histórico houve contribuições de diversas escolas e docentes na construção da 2ª versão da BNCC, contribuições essas que foram sintetizadas em relatórios. Assim que a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada, em 3 de maio de 2016, o país passava por uma intensa crise política e crescentes movimentos de grupos direitistas. Conforme Aguiar:

Em maio de 2016, a “segunda versão” do documento da BNCC foi disponibilizada e submetida à discussão por cerca de 9 mil educadores em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em todo o país, entre junho e agosto do mesmo ano. A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso (Aguiar, 2018, p. 11).

É necessário trazer a conjuntura política para melhor compreensão do processo de construção da política curricular da BNCC. No dia 12 de maio de 2016 foi aberto pelo Senado

Federal o processo de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff e, nesse mesmo dia, com a presidenta afastada, o ex-presidente Michel Temer assumiu a presidência. Diante desse fato, houve mudanças em diversos cargos e Secretarias do MEC e, em meio a esse processo a construção da BNCC foi afetada. Diante das mudanças implementadas no MEC, a equipe que trabalhou na 1ª e 2ª versões da BNCC foi modificada e reduzida.

A equipe de assessores e especialistas da BNCC restringiu-se a 22 pessoas. Alguns docentes que trabalharam nas duas primeiras versões do referencial curricular sequer foram informados de seu desligamento. Apenas 7 docentes responsáveis pela primeira e segunda versões permaneceram na equipe de trabalho, conforme consta nos documentos oficiais do MEC (Cortinaz, 2019, p. 23).

Em meio às mudanças na equipe, as discussões nos seminários resultaram em estudos comparativos e pareceres e a partir desses estudos e pareceres sintetizados em relatórios, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Segundo Aguiar (2018), foram encaminhados ao Comitê Gestor do Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão que viria se configurar na versão final, entregue ao MEC em abril de 2017. Conforme Aguiar:

Importante observar que o Comitê Gestor foi o responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” e que deu origem à “terceira versão”, encaminhada ao CNE, em abril de 2017, focalizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem a devida argumentação sobre o não atendimento legal ao excluir, dessa versão, o Ensino Médio (Aguiar, 2018, p.11).

A versão da BNCC-EM não foi finalizada pois o governo Temer pretendia fazer uma reforma no Ensino Médio (Cortinaz, 2019). Segundo Aguiar, a Comissão Bicameral do CNE, encarregada pelo estudo e encaminhamento em reunião realizada em maio de 2017, estabeleceu cinco audiências públicas nacionais, sendo uma audiência pública em cada região do país, “com grande participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais, bem como de pessoas interessadas na discussão do tema (Aguiar, 2018, p. 11). Contudo, apenas as contribuições das audiências, transformadas em dez questões e proposições consideradas “relevantes” para os conselheiros, foram encaminhadas ao MEC.

A Comissão Bicameral do CNE realizou debates que levaram à proposição de sugestões e alterações no documento, sugerindo, entre outros assuntos, a inclusão de temáticas voltadas para as populações indígenas, quilombolas e

afro-brasileiras, bem como questões voltadas para a área de computação, tecnologias digitais, entre outras (Aguiar, 2018, p. 12).

Contudo, conforme Aguiar (2018), mesmo cada Relator da Comissão Bicameral apresentando uma minuta para apreciação, os conselheiros fizeram uma proposta para que apenas uma minuta fosse analisada. Aguiar (2018) ressalta ainda que o processo de construção teve um envolvimento direto dos agentes governamentais, que a reforma curricular da BNCC foi influenciada e organizada pelo setor empresarial, indicando ter havido uma estreita parceria com agentes governamentais para garantir que as mudanças curriculares atendessem tanto aos interesses empresariais quanto às diretrizes e objetivos públicos, com preponderância aos interesses privados. Para Aguiar (2018, p. 51), esta é a primeira dimensão da privatização, “um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e *online*, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada”.

Importante ressaltar que o documento base, contendo 8 (oito) anexos, utilizado pelos Conselheiros Relatores para emissão do Parecer e da Resolução, só foi enviado aos membros do Colegiado no dia 29 de novembro de 2017, via Secretaria Executiva do CNE. Este fato, aliado a necessidade de análise detida do referido material, foi amplamente sinalizado na reunião de dezembro, tendo sido destacado, inclusive, a falta de tempo para leitura atenta dos documentos (Aguiar, 2018, p. 12).

Dessa forma, houve a exclusão de contribuições pertinentes contidas nas minutas e tempo escasso para a análise detalhada do material, antes da publicação. A Comissão Bicameral realizou reuniões para apreciação e discussão das versões do documento. Entretanto:

Essas várias versões não foram suficientemente analisadas, o que, certamente, prejudicou a tramitação e discussão da matéria. As buscas da celeridade na tramitação, sobretudo, das minutas de Parecer e da Resolução, se sobrepuseram ao papel do CNE como órgão de Estado, comprometendo a discussão e eventuais ajustes e contribuições às minutas (Aguiar, 2018, p. 13).

Destarte, segundo Peroni *et al* (2019), no período de setembro a dezembro de 2017, a BNCC foi processada pelo CNE de forma não transparente e aprovada desconsiderando a construção já realizada por instituições comprometidas com uma educação pública de qualidade social. Três conselheiras, representantes de entidades nacionais, votaram contra a BNCC, e diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores também manifestaram sua oposição. A aprovação dessa política pública de forma antidemocrática, sem transparência e sem ampla discussão com a sociedade brasileira, revela as estratégias de ação dos sujeitos, tanto

individuais quanto coletivos, que fazem parte de instituições públicas e privadas. Conforme Aguiar:

Em relação à BNCC destaca-se o papel condutor e indutor de sua aprovação e disseminação exercido pela Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso (Aguiar, 2018, p. 51).

A versão final da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e do Ensino Médio em 14 de dezembro de 2018. Em 31 de julho de 2024 houve uma alteração com a Lei nº 14.945 a fim de definir novas diretrizes para o Ensino Médio, alterando também as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Dentre as mudanças propostas, é prescrita a reformulação dos currículos do Ensino Médio⁹.

Durante o processo de construção da BNCC as disputas em relação ao que seria incluído no conteúdo das diferentes versões foram intensas. De acordo com Correa (2019), o golpe com a aprovação do impeachment de Dilma Rousseff teve profundos impactos, especialmente na esfera educacional, inclusive, com a 3ª versão, a versão final da BNCC, sendo enviada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em caráter de urgência, impossibilitando a detalhada análise de seu conteúdo, visto o tempo escasso para essa análise e a pressão de grupos empresariais para sua aprovação. Segundo Correa:

Na versão de 2016, o texto introdutório se referia a direitos de aprendizagem e à articulação de políticas públicas que seriam necessárias para implementação da BNCC. Embora pudéssemos observar nas entrelinhas uma perspectiva baseada na “pedagogia das competências”, esta não estava explicitada como opção teórico-metodológica. Já a versão homologada pelo CNE apresenta logo na introdução o conceito de aprendizagem como expressão do desenvolvimento de “competências”, elencando em seguida quais seriam as “dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC EI-EF, p. 8), traduzindo um objetivo colocado para toda a Educação Básica [...] (Correa, 2019, p. 97).

⁹ A Lei 14.945 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. A Lei modifica a carga horária mínima que passa a ser de 800 horas para o Ensino Fundamental e de 1.000 horas para o Ensino Médio, distribuídas por, no mínimo, 200 dias de efetivo trabalho escolar, sendo ampliada progressivamente para 1.400 horas. A Lei também normatiza a composição da formação geral básica, mediante articulação da BNCC e da parte diversificada, e os itinerários formativos, promovendo a possibilidade de o estudante escolher áreas específicas de aprofundamento ao longo do Ensino Médio, personalizando parte do seu currículo conforme seus interesses, aptidões e aspirações profissionais (Brasil, 2024).

De fato, nas 1ª e 2ª versões da BNCC, o ensino de competências não foi enfatizado com profundidade, embora a “pedagogia das competências” estivesse implícita, por meio dos direitos e objetivos de aprendizagens, equivalentes às competências e habilidades aos quais os(as) alunos(as) desenvolveriam, conforme o Parecer CNE/CP nº 15/2017, por meio da Portaria nº 1.570 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Na versão final da BNCC (Brasil, 2017, p. 8), fica explícito que ao definir competências, valores necessários para a formação dos(as) estudantes estariam sendo afirmados e alinhados à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), efetivando, assim, a proposta de uma política curricular alinhada às proposições dos organismos internacionais para a Educação Básica, que busca a homogeneização curricular em âmbito global.

3.3.2 Os empresários da educação e o Movimento pela Base

A mobilização e construção da narrativa social em defesa da aprovação da BNCC foi, de forma expressiva, coordenada pelo denominado Movimento pela Base (MPB). Em seu site o MPB se define como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013 se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”. O site do MPB destaca, ainda, que a missão do Movimento é assegurar que todas as crianças e jovens brasileiros concretizem seus direitos de aprendizagem, determinados pela BNCC, para que obtenham a plena formação. O MPB, segundo Caetano (2019), surgiu em 2013 e teve a participação de diferentes agentes envolvidos, sendo um dos principais a Fundação Lemann.

Conforme Freitas (2018), a política curricular da BNCC, defendida pelo MPB, foi baseada nas reformas educacionais internacionais como o *Common Core*, uma base curricular implementada nos Estados Unidos. Segundo Freitas,

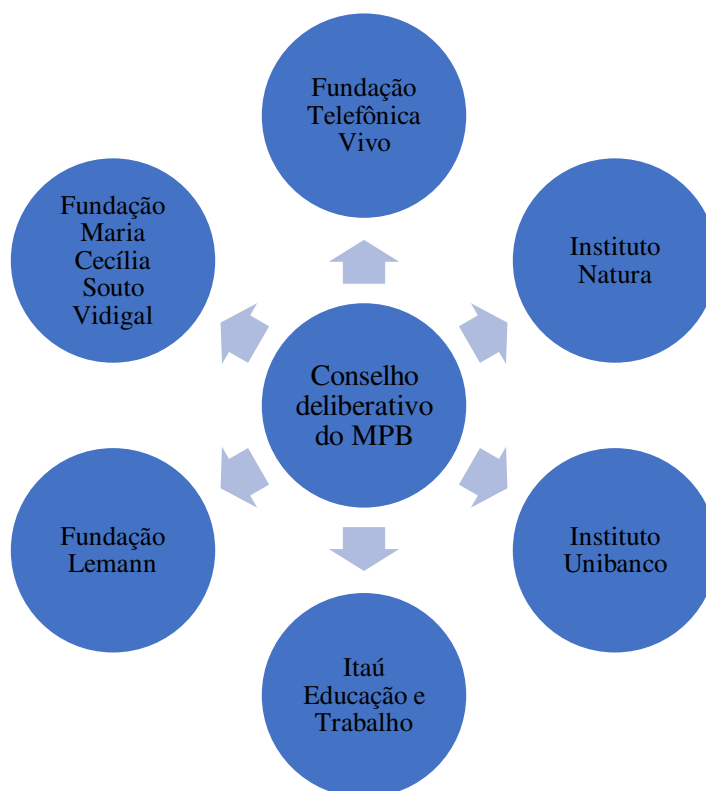
trata-se da ideia de um “padrão” nacional de aprendizagem, que nos Estados Unidos é conhecido como *Common Core* (padrões para Língua Inglesa e Matemática) e que no Brasil está sendo implantado de forma mais ampla, para todas as disciplinas da escola, com o nome de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Freitas, 2018, p. 92).

O MPB, patrocinado pela Fundação Lemann e outras instituições apoia e orienta a criação e implementação da BNCC, influenciando a política educacional brasileira.

No mesmo ano do surgimento do Movimento, em 2013, de acordo com Caetano (2019), uma delegação brasileira, composta por pesquisadores e profissionais da educação, participou de um seminário internacional em Yale¹⁰, promovido pela Fundação Lemann. Neste evento ficaram marcados os fundamentos da criação da BNCC. Desde então, ocorreram diversos eventos financiados por entidades privadas para debater a reforma curricular no Brasil com a participação de organizações e instituições privadas.

O MPB não só apoiou e fez parte do processo de construção da BNCC, como também monitora a sua implementação. Diferentes agentes e atores envolvidos fazem parte desse processo por meio do conselho consultivo, conselho fiscal, conselho deliberativo (composto por várias instituições e fundações privadas) e organizações parceiras, na figura de pessoas físicas.

Figura 4: Instituições e fundações que fazem parte do Conselho deliberativo do Movimento pela Base



Fonte: Elaborado pela autora baseado no site do Movimento pela Base: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#quem>

¹⁰ Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI”, realizado em 2013, na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, onde foram realizados estudos e orientações referentes à reforma curricular (Caetano, 2019).

Além destas fundações e instituições, existem muitas outras organizações parceiras que atuam efetivamente no MPB. Dentre elas estão o Consed e a Undime, Fundação Roberto Marinho, Vozes da Educação, Instituto Singularidades, Itaú Social, Instituto Avisa Lá, dentre outros e ainda as instituições Cenpec, Comunidade Educativa - Cedac, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna, que também fazem parte do Movimento Todos pela Educação. Na avaliação de Triches quanto ao processo de construção e aprovação da BNCC

[...] foi possível depreender que nesse movimento de formulação da Base, as vozes mais ouvidas foram de Instituições/organizações como Consed, Undime e Movimento pela Base, deixando para trás as reiteradas denúncias de comunidades científicas que argumentavam em torno dos efeitos nefastos que a implementação de um currículo pensado de forma vertical poderia causar à formação do indivíduo. A forma aligeirada com que foi conduzido o processo indica uma forte tendência em atender interesses de um grupo, o grupo que detém o poder na sociedade. Esse fenômeno político resulta de uma nova pedagogia da hegemonia (Neves, 2005), que tem inspirado o projeto de atualização da agenda da social democracia no mundo (Triches, 2018, p. 146).

Dessa forma, essas fundações e instituições privadas têm influências diretas no conteúdo curricular educacional por meio da construção e implementação da BNCC, preconizando uma formação que venha atender os interesses privados empresariais. Essa formação contribui com a tendência à privatização da educação, com maior participação de empresas no conteúdo curricular e em serviços educacionais como consultorias, plataformas de ensino e materiais didáticos, enfraquecendo o papel do Estado como principal garantidor do direito à educação pública, endossando o controle privado sobre a educação.

Conforme Pires (2022), essas entidades estão assumindo, de forma gradual, o controle sobre o que, como, quando, por que, para quem e onde a educação é ensinada no país. Essa influência empresarial impõe uma lógica de gestão gerencialista, moldada pelos interesses do capital, que busca formar indivíduos de acordo com valores e características típicas do mundo empresarial como o empreendedorismo, a responsabilidade individual, a resiliência, a competição e a meritocracia, e passa a ser vista como uma forma legítima de administração, mesmo dentro do Estado.

As instituições, fundações e entidades que integram o MPB formam redes parceiras que atuam em função de uma nova configuração do espaço público na esfera educacional. Para Gama:

As redes também são definidas como um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade. Também podem ser identificadas como segmentos articulados a grupos que integra governos em todos os níveis e que defendem a introdução de modificações na gestão da educação e da escola pública por meio da transferência para o setor privado (Gama, 2023, p. 213).

Essas redes estão conectadas a governos e defendem mudanças na gestão da educação pública, promovendo a transferência de responsabilidades para o setor privado, objetivando a abertura de mercado educacional com vistas a criar oportunidades para empresas oferecerem serviços educacionais e diversas soluções. De acordo com Gama (2023), o MPB se consolida numa organização que se caracteriza como uma rede política, sendo considerado como um aparelho privado de hegemonia, construída por meio do consenso, tendo como principal articuladora a Fundação Lemann. É importante ressaltar que “a defesa ideológica da aprendizagem do básico, consagrada pelo MPB reforça a lógica mercadológica, que naturaliza a formação básica como algo destinado ao trabalhador” (Gama, 2023, p. 257). Segundo a autora, muitas concepções defendidas pelo MPB, com a atuação conjunta do Consed e da Undime, já estavam definidas antes de começar o processo de consulta aos Estados e municípios em ocasião da construção da BNCC.

No entanto, o consenso proposto pelo MpBNC, que buscou hegemonizar suas ideologias quanto ao currículo materializado sob a forma da BNCC, não encontrou adesão junto às entidades representativas do campo do currículo. Nesta perspectiva, a ANPEd se apresentou como pertencente a um campo intelectual e demonstrou, nas lutas travadas, a partir de seus capitais social e cultural na área, suas concepções sobre currículo, disputando o poder de determinar quem detém a legitimidade. Organizou entidades para apresentar uma série de argumentos contra a BNCC, que incluíam a descaracterização do estudante em sua condição de diferença, a desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e a desconsideração da complexidade da vida na escola. Além disso, denunciou o silenciamento provocado pelo MEC ao longo dos anos de 2014 e 2015, em torno do debate sobre democratização e valorização da diversidade, cedendo cada vez mais espaço para projetos unificadores e mercadológicos que privilegiavam e fomentavam tendências de uniformização/centralização curricular, associados à testagem em larga escala e à responsabilização de professores, aspectos que encontram na BNCC terreno fértil para se consolidar (Gama, 2023, p. 258).

Desse modo, o MPB encontrou resistências e ainda encontra, mesmo prevalecendo hegemonicamente, por meio de variadas entidades e comunidades científicas, que

encontraram/encontram diversas fragilidades, como já demonstrado no presente estudo, no ensino e aprendizado por competências e habilidades proposto pela BNCC.

O MPB, em parceria com o Center for Curriculum Redesign (CCR)¹¹, lançou, em 2018, o Guia Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC. O documento destaca que seu intento é orientar a compreensão das competências gerais da BNCC, com o intuito de facilitar o seu desenvolvimento nas escolas: “trata-se de um material orientador, que detalha as dimensões e sub-dimensões que compõem cada uma das 10 Competências Gerais da BNCC, indicando como elas devem evoluir da Educação Infantil até o Ensino Médio (MPB, 2018, p. 2).

Para Gonçalves (2020) o CCR é composto por membros que fazem parte dos intelectuais orgânicos que compõem grupos que detêm a hegemonia de classe, e priorizam o desenvolvimento das habilidades consideradas úteis para o século XXI, com destaque o desenvolvimento de competências socioemocionais que são imprescindíveis para a constante adaptação a esse novo tempo de imprevisibilidade. Como define Gonçalves (2020, p. 78): “Preparar para a imprevisibilidade e, acima de tudo, aprender a viver nas “transformações”, ou mais precisamente, nas crises do capital, é o objetivo educacional proposto”. Consequentemente, as organizações nacionais, como o MPB, se unem em uma rede alinhada aos princípios estabelecidos internacionalmente. Na Figura 5, retirada do Guia “Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC”, é possível apreender as sínteses das Competências Gerais da BNCC:

¹¹ O Center for Curriculum Redesign (CCR) se define como uma organização global sem fins lucrativos dedicada a tornar a educação mais relevante. Charles Fadel, fundador e presidente do CCR em Boston, Estados Unidos, é também presidente do Comitê de Educação do Comitê Consultivo de Negócios e Indústria (BIAC) da OCDE. Fonte: <https://curriculumredesign.org/about/>. Acesso em: 01 out. 2024.

Figura 5: Resumo das Competências Gerais da BNCC no documento “Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC”.



Fonte: Observatório. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/competencias-gerais-da-bncc/>. Acesso em: 01 out. 2024.

O documento Guia “Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC” foi publicado no observatório. O observatório é um site destinado a monitorar e compartilhar informações sobre a implementação da BNCC no Brasil. Reúne dados, análises e materiais sobre como Estados e Municípios estão incorporando a BNCC em seus currículos, práticas pedagógicas e formações de professores (MPB, 2024). O site é parte dos dispositivos de monitoramento e informação do MPB.

Desse modo, apesar de ser uma política pública de Estado

a opção pelo diálogo não foi com os professores e alunos, e sim com o empresariado. O Movimento pela Base orientou desde o início a construção da BNCC e agora coordena sua implantação. Esse grupo vem influenciando e disputando o conteúdo da proposta educacional brasileira. A disputa não ocorre apenas na oferta da educação e na gestão dos sistemas educacionais municipais, estaduais e federal, mas querem controlar, imediatamente, o conteúdo, os livros didáticos, a avaliação, os professores e as suas manifestações no cotidiano. As instituições do terceiro setor, as quais chamamos de mercantil, passam a assumir um papel preponderante com o

estabelecimento de bases políticas e sociais para legitimar projetos que se inscrevem na agenda de atualização política e econômica (Caetano, 2019, p. 8).

Assim, o MPB facilitou a influência e a introdução de objetivos e interesses privados na política educacional curricular brasileira, abrindo espaço para a atuação de grupos privados, especialmente do setor empresarial, na definição de conteúdos e avaliações e outros aspectos, buscando beneficiar a concepção de formação da classe trabalhadora segundo os preceitos dos setores privados, ou seja, um movimento de privatização da própria organização do trabalho pedagógico.

Por meio da pesquisa realizada por Peroni e Caetano (2015), é possível inferir que o processo de privatização do setor público ocorre de diversas maneiras como na definição de conteúdos educacionais, na formação de professores, na avaliação, no monitoramento e até na imposição de sanções, com instituições privadas assumindo o controle sobre esses aspectos.

Portanto, o MPB desempenha um papel preponderante junto aos setores públicos educacionais, especialmente na definição do currículo brasileiro por meio da construção, implementação e monitoramento. O órgão influenciou a construção da BNCC e continua a atuar na sua implementação, orientando decisões que afetam o conteúdo e a estrutura do ensino no Brasil.

3.3.3 Diferença entre uma Base Nacional Comum e a Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum está prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/1996 para toda a Educação Básica. Ao longo da história da educação brasileira vários documentos foram aprovados na tentativa de efetivação das legislações e concretização de uma Base Nacional Comum, a exemplo dos PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Contudo, há uma diferença entre Base Nacional Comum e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada em 2017, e a BNCC-EM de 2018. Para Aguiar; Dourado (2018, p. 7), a concepção de Base Nacional Comum é um “conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã”.

A educação como direito público subjetivo, como preconiza a CF de 1988, é imprescindível para o pleno desenvolvimento da pessoa. Nesse sentido:

Eis porque a Constituição acolhe, no art. 210, o princípio da formação básica comum, da qual decorrem conteúdos mínimos, obrigatória para qualquer sistema de ensino, porque tal formação é o reconhecimento de uma igualdade

inicial, ainda que no interior de uma sociedade que preserva heranças de uma formação social hierárquica (Cury, 2015, p. 2).

Desse modo, é na educação que os indivíduos desenvolvem a capacidade de exercerem a cidadania, conscientes dos seus direitos e deveres, com capacidade crítica de reconhecer e buscar a transformação das intolerâncias e injustiças sociais. Conforme Cury (2015), a educação como direito inalienável, juridicamente resguardado, no âmbito da Educação básica, precisa se tornar, como direito, acessível a todos(as). E como as escolas existentes até então não conseguiam atender à crescente necessidade de melhorar a quantidade e a qualidade do ensino, era necessário um esforço conjunto, organizado e sistemático para criar uma “vontade geral democrática”, compartilhada, que ainda não existia no país.

Assim, na LDB, o termo educação básica se vê acompanhado, no conjunto dos artigos, do adjetivo comum. Essa ligação entre básica e comum, na educação, carrega um sentido próprio. Comum opõe-se a uma educação específica (do tipo ensino profissional), de classe (que constitua um privilégio) ou mesmo que carregue algum diferencial mesmo que lícito em certos espaços próprios (escola confessional). A noção de comum associada à educação básica é um direito e intenciona o aprendizado de saberes válidos para toda e qualquer pessoa e responde a necessidades educativas do desenvolvimento humano como um patrimônio cultural (Cury, 2015, p. 4).

A formação básica comum se contrapõe a uma educação que constitui um privilégio de classe, ou seja, que é acessível apenas a certos grupos sociais. Ela pressupõe uma educação que busca a igualdade, mesmo que em meio às diferenças. A noção de comum refere-se à educação como um direito que deve garantir o aprendizado de saberes significativos para todos(as) os(as) estudantes, atendendo as necessidades fundamentais para o desenvolvimento humano e sendo parte do patrimônio cultural de uma sociedade, viabilizando a conscientização e humanização.

A CF de 1988 e a LDB 9394/1996, antes mesmo das Emendas para a instituição da Base Nacional Comum Curricular, estabelecem uma base nacional comum. Destarte, “A análise sobre a legislação educacional brasileira vigente permite-nos perceber que entre seus pressupostos encontra-se a proposta de constituição de uma base nacional comum” (Barbosa *et al*, 2019, p. 2), para a garantia do direito a uma formação básica comum. “Esta, teoricamente, seria capaz de unificar os fins e princípios da educação básica, objetivando garantir acesso e permanência de todas as crianças, dos adolescentes, jovens e adultos, ao ensino de qualidade” (Barbosa *et al*, 2019, p. 2). Conforme Barbosa *et al* (2019), no ano de 2014 as discussões relacionadas à BNCC foram fortalecidas, modificando as concepções relacionadas a uma base nacional comum, como previstas nas legislações.

Por que razão a base nacional comum se modifica para Base Nacional Comum Curricular? Nossa análise indica que a mudança nessa direção foi potencializada inicialmente pelos históricos e complexos debates entre os movimentos sociais, as entidades representativas dos diferentes segmentos sociais e o Ministério da Educação (MEC) sobre a melhoria da qualidade da educação. Cotejaram-se as temáticas: a existência de desigualdades regionais e entre classes sociais, a questão de recursos para os níveis, as etapas e modalidades da educação básica, assim como a redação das estratégias das metas 2, 3, 7, 15 do PNE (BRASIL, 2014) e a versão oficial para os resultados em avaliações internacionais (Barbosa *et al*, 2019, p. 3).

O contexto político-social e econômico neoliberal também foi determinante para a mudança nas concepções e no novo formato da Base Nacional Comum e as “várias tentativas de impor medidas privatistas à educação em todos os níveis e de regular a ação educativa nas dimensões macro e micro das políticas foram explicitadas” (Barbosa *et al*, 2019, p. 4).

Desse modo, uma Base Nacional Comum envolve um conceito mais amplo que pode se referir a qualquer conjunto de diretrizes ou princípios orientadores para a educação, promovendo uma educação que considera a história e as condições materiais de cada grupo social, contribuindo para uma educação que revele as contradições sociais e promova a luta pela superação das intolerâncias, desigualdades e injustiças e que valoriza a compreensão crítica da realidade e a transformação social.

Para Cury:

O termo diretriz significa caminhos propostos para e, contrariamente à imposição de caminhos, ele denota um conjunto de indicações pelo qual os conflitos se resolvem pelo diálogo e pelo convencimento. A diretriz supõe, no caso, uma concepção de sociedade e uma interlocução madura e responsável entre vários sujeitos, sejam eles parceiros, sejam eles, no campo político, dirigentes e dirigidos. Desta interlocução, espera-se o traçado de *diferentes modos de se caminhar* para a efetivação dos fins comuns, obedecendo-se à diversidade de circunstâncias socioculturais, “ao respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (art. 210) e à recusa ao monopólio da verdade (Cury, 2015, p. 6).

Assim, uma Base Nacional Comum, na perspectiva da luta dos educadores por uma educação democrática, é marcada por um conjunto de orientações, nem sempre de caráter obrigatório, que considerem a pluralidade cultural e o contexto sócio-histórico e econômico na qual os(as) estudantes se inserem, que se propõe à descentralização curricular, de forma flexível. Uma base mais ampla que contemple a formação integral do(a) estudante e não apenas o ajuste do desempenho da educação brasileira aos indicadores dos testes padronizados e à ânsia

insaciável neoliberal pela formação de capital humano para o mercado de trabalho, como tem intentado a política curricular da BNCC. Neste processo centra-se apenas no “que ensinar”, secundarizando perguntas centrais tais como: “para quê?”; “como?”; e “para quem ensinar?”. Esse modelo tecnicista e padronizado de currículo, ao reduzir o ato de educar à aquisição de competências previamente definidas, desconsidera as especificidades das comunidades escolares, suas histórias, saberes locais, suas demandas reais e os saberes históricos construídos ao longo da humanidade. Ao priorizar competências e habilidades voltadas ao mercado, promove-se uma visão utilitarista da educação que ignora sua função social, cultural e emancipatória. Além disso, a BNCC, ao se alinhar a essa lógica, reforça uma abordagem que desvaloriza práticas pedagógicas críticas e reflexivas, essenciais para a formação de sujeitos autônomos e capazes de intervir no mundo de forma consciente.

4 A BNCC E A ORGANIZAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES E AS INFLUÊNCIAS NAS DCMS-EI

Na presente seção tem-se como propósito a pesquisa documental da BNCC e das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMs-EI) do município de Uberlândia (DCMs-EI), confrontada com a análise das teses e dissertações selecionadas e avaliadas. Com esse processo, almeja-se apreender a concepção de educação que sustenta a organização por competências e habilidades que fundamentam a Base e quais as marcas da BNCC nas DCMs-EI de Uberlândia.

Para tanto, a estrutura e a organização da BNCC são explicitadas e analisadas em todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil, organizada por meio dos Campos de Experiência, até o Ensino Fundamental e Ensino Médio, organizados por Áreas do conhecimento, assim como a estrutura das DCMs-EI, organizada por Campos de Experiência.

A seção buscou analisar as incidências das concepções do currículo por competências da BNCC nas DCMs-EI. Nesse processo, analisa-se se o Município garantiu particularidades e autenticidade em sua Diretriz para a Educação Infantil frente à organização e concepção da Base, uma vez que a BNCC afirma ser “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (2017, p.06). Com esse intuito, fez-se necessário refletir sobre a influência das premissas neoliberais na BNCC, examinando como a abordagem em competências e habilidades podem moldar a Educação Infantil, especificamente as DCMs-EI, impactando não apenas o direito à educação, mas também os métodos de ensino, os objetivos e a avaliação subjacentes ao processo educativo. Ao compreender essas dinâmicas, articula-se uma discussão sobre os desafios que surgem quando a lógica neoliberal se entrelaça com a formação das futuras gerações desde os primeiros passos na jornada educacional.

Por conseguinte, com base na avaliação das teses e dissertações pesquisadas, levantadas no banco de dados BDTD, fez-se a construção das análises das mesmas, chegando-se nas seguintes categorias: 1. Mobilização de conhecimento técnico e funcional: foco na formação para resolução de problemas; 2. Formação para o mundo do trabalho: novas subjetividades do proletariado; e 3. Currículo por competências: centralização e uniformização.

A construção das categorias evidenciou concepções de aquisição do ensino e aprendizado por competências associado à mobilização de conhecimento técnico e funcional com foco na resolução de problemas imediatos e na formação para o mundo do trabalho, ainda

a tendência à centralização e uniformização do currículo com base em competências e habilidades.

4.1 Estruturação e organização da BNCC

A BNCC se apresenta como “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”, visando garantir que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam atendidos, em alinhamento com as diretrizes estabelecidas pelo PNE (Brasil, 2017, p. 7). O objetivo desta subseção é apresentar a estrutura e organização da BNCC da Educação Básica, de forma a contextualizar a particularidade do nosso olhar de interesse que é a etapa da Educação Infantil, considerando o intento de apreender as influências da BNCC sustentada em competências e habilidades, nas DCMs-EI do Município de Uberlândia.

O documento da BNCC estabelece como princípio fundamental, ao “dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências”, a seleção de conteúdos entendidos como úteis para a formação de tais competências.

Para ser implementada em todo o território nacional, foi necessária a criação do pacto interfederativo em regime de colaboração entre Estados, Municípios e União, possibilitando o alcance dos objetivos propostos, com o intento de unificar as diretrizes educacionais. O pacto interfederativo reforça o caráter obrigatório da BNCC, enquanto documento normativo, e busca orquestrar a implementação entre os entes federativos. Além disso, define a necessidade de que outras políticas educacionais estejam alinhadas a ela. Segundo Triches,

constata-se que a BNCC vem sendo delineada como uma Política Nacional de Educação Básica articulada a outras quatro políticas educacionais: Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Infraestrutura Escolar e Política Nacional de Educação e Avaliação da Educação Básica (Triches, 2018, p. 87).

Dessa forma, a BNCC serve como uma base estruturante, estabelecendo parâmetros e orientações que influenciam a elaboração, a implementação e a avaliação de diversas políticas públicas relacionadas à Educação Básica.

O documento apresenta as competências gerais da Educação Básica para as três etapas: Educação Infantil; Ensino Fundamental; e Ensino Médio, de forma a articular a “construção de

conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (Brasil, 2017, p. 9). Contudo, contraditoriamente tivemos a publicação de forma separada entre as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, como analisado anteriormente.

A partir das 10 “competências gerais” a serem desenvolvidas por todas as etapas da Educação Básica, a BNCC estrutura as competências específicas de cada etapa da escolaridade que, segundo o documento, garantem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos(as) os(as) alunos(as), exprimindo as habilidades a serem desenvolvidas (Brasil, 2017). Entretanto, conforme Pires (*apud* Spring, 2018):

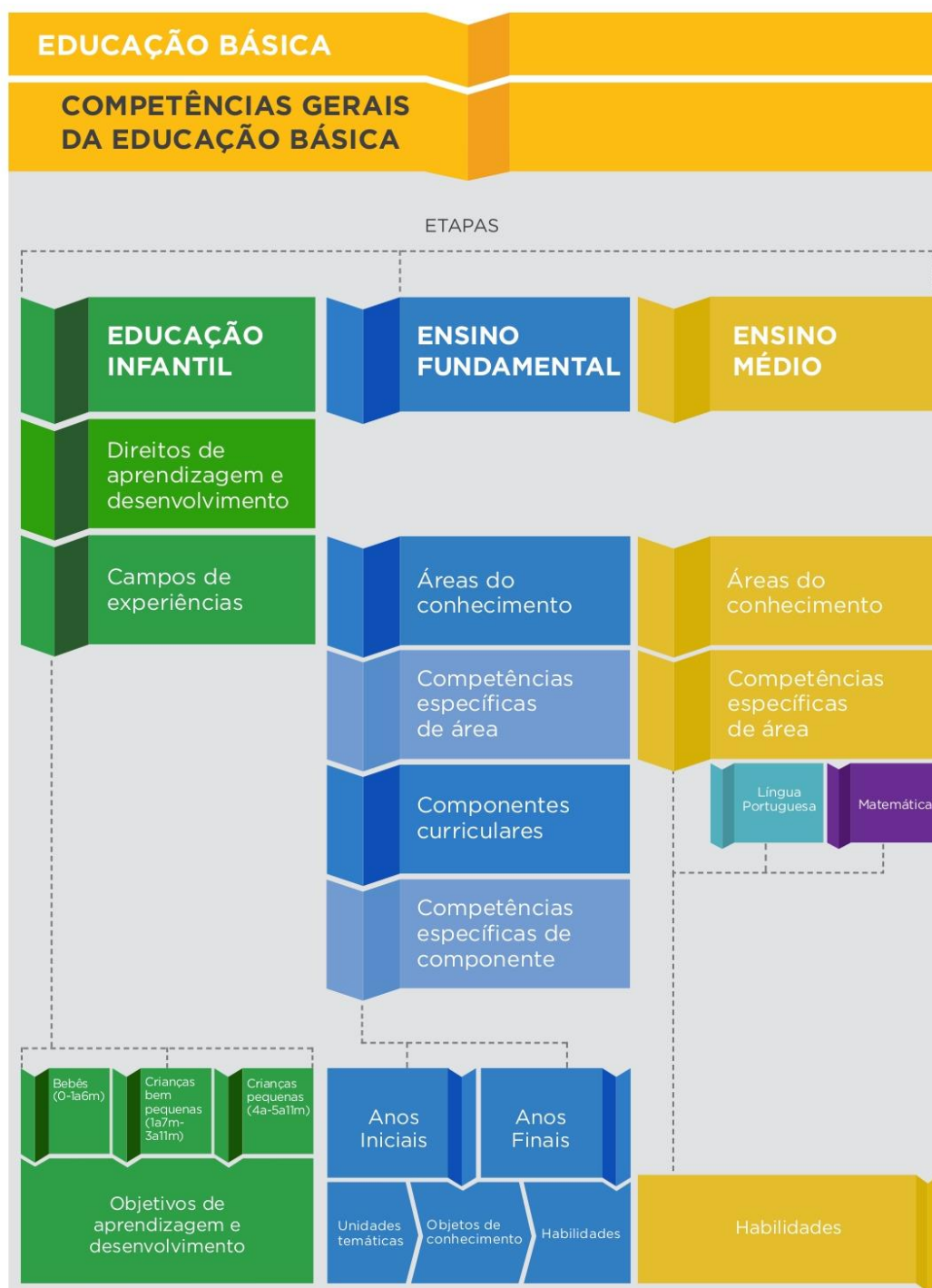
A lógica por detrás das competências e habilidades, principalmente as habilidades, está em sua instrução, ou seja, elas devem ser equivalentes às habilidades de que os empregadores necessitam para o desenvolvimento de suas profissões e, conjuntamente, para a elevação do crescimento econômico do país (SPRING, 2018). Essa visão, conforme sustenta Spring (2018), fundamentará a promoção de uma educação empreendedora, para a qual proporcionarão benefícios econômicos que resultaram no desenvolvimento e na fundação de novas empresas que permitirão a criação de novos empregos (Pires, 2022, p. 104 *apud* Spring, 2018).

É possível inferir que a lógica das competências e habilidades sujeita a educação ao atendimento de formação de um perfil de estudante que atenda aos interesses do mercado. Nesse sentido, há confluência com uma lógica privatista que adentra a organização curricular, onde há a formação ideológica por meio de um currículo que centralmente volta-se para a lógica de mundo capitalista.

Essa lógica coaduna com a conjuntura neoliberal de retirar as responsabilidades do Estado perante o sistema educacional e o bem-estar social, com o intento de transferir essas responsabilidades para a iniciativa privada e por fim, privatizar a educação, bem como promover a abertura de mercado para a privatização de vários outros serviços, além da esfera educacional.

A estrutura da BNCC para a etapa da Educação Infantil está organizada por subdivisão dos conteúdos e competências em Campos de Experiência, ao passo que o Ensino Fundamental e Médio em Áreas do conhecimento, conforme a Figura 6 a seguir.

Figura 6: Estrutura da BNCC



Fonte: Versão final da BNCC (Brasil, 2017, p. 24).

No topo da Figura 6 destaca-se a Educação Básica como um todo, orientada pelas competências gerais da Educação Básica, que são transversais e aplicáveis a todas as etapas.

Na Educação Infantil, o eixo estruturante é representado pelas interações e brincadeiras, enfatizando os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. O documento indica que

esses Direitos asseguram “as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los” (Brasil, 2017, p. 37), constituídos por: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; e Conhecer-se. Nesse sentido, a BNCC-EI destaca que ao se trabalhar os Direitos de Aprendizagem, para que estes sejam assegurados, está enfatizando uma abordagem de aprendizagem que estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, alinhada à construção de competências pelas próprias crianças, a partir da resolução de desafios e problemas, secundarizando a forma natural de expressão e aprendizado por meio do brincar, espontâneo ou não, essencial para o desenvolvimento da criança na etapa da Educação Infantil. O brincar tem uma dimensão maior, envolve criatividade, exploração e imaginação, permitindo também o enfrentamento de desafios e problemas, de maneira lúdica, propiciando o desenvolvimento integral. Os desafios e a resolução de problemas são parte importante do desenvolvimento na Educação Infantil, mas não representa o todo, pois nessa etapa é preciso criar, explorar, imaginar, sentir, interagir, cooperar e apreender valores que formarão a base da educação das crianças pequenas.

Os direitos de aprendizagem são trabalhados a partir dos Campos de Experiências definidos no documento como: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017). Cada Campo de Experiência é organizado por meio de categorias das faixas etárias dos Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Cada categoria apresenta uma listagem de Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme a Figura 7.

Figura 7: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária



Fonte: Versão final da BNCC (Brasil, 2017, p. 25).

Segundo Correa

a versão [da BNCC] homologada pelo CNE apresenta logo na introdução o conceito de aprendizagem como expressão do desenvolvimento de “competências”, elencando em seguida quais seriam as “dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC EI-EF, P. 8), traduzindo um objetivo colocado para toda a Educação Básica, e que também inclui a EI (Correa, 2019, p. 97).

Aprender significa desenvolver “competência”. Assim, inclusive para a EI coloca como proposta de ensino o aprendizado voltado para a prática, com objetivos de aprendizagem eminentemente relacionados com o “saber fazer” e, por isso, o foco em competências e habilidades práticas. O ambiente escolar se transforma em um meio para a reprodução de objetivos de aprendizagem e conhecimento previamente definidos, o que facilita enormemente a homogeneização das propostas curriculares da BNCC (Amorim; Oliveira, 2023). O próprio documento se refere aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como aprendizado a ser construído na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 44).

Desse modo, o aprendizado proposto na BNCC-EI só é possível ser construído dentro do conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previamente definidos nos planejamentos escolares. Para Correa (2019, p. 100), “a BNCC, segundo entendemos, é uma clara tradução, em termos curriculares, do que vem sendo proposto desde a Declaração de Jomtien¹², em 1990, uma educação que não se configura como direito, mas como meio de conformação de sociedades que são, interna e globalmente, desiguais”.

¹² A Declaração de Jomtien, adotada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, foi um marco global no compromisso com a universalização da educação básica. O evento foi organizado por organismos internacionais como a UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial e reuniu representantes de diversos países com o objetivo de garantir que todas as pessoas tivessem acesso a uma educação fundamental. Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 11 mar. 2025.

O documento da BNCC-EI argumenta sobre a transição dessa etapa para o Ensino Fundamental, evidenciando a necessidade dos relatórios, portfólios de atividades e outros registros diversificados, para o prosseguimento do processo educativo.

Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental [...] (Brasil, 2017, p. 53).

O documento faz um resumo, ainda, das aprendizagens que são consideradas primordiais a serem desenvolvidas em cada campo de experiências, para que os objetivos possam ser alcançados (Brasil, 2017), reforçando o aprendizado de competências e conhecimentos utilitários. A elaboração de relatórios, portfólios e outros registros que documentam os processos vivenciados pelas crianças ao longo da Educação Infantil pode ser considerada parte do processo de avaliação, tanto das crianças quanto dos professores nesse nível de ensino, podendo se configurar com maior ênfase em um mecanismo de supervisão, monitoramento e controle do trabalho do professor do que para a reflexão do processo educativo em si.

Na sequência do documento destaca-se o Ensino Fundamental, etapa mais longa da Educação Básica que abarca estudantes de 6 a 14 anos, etapa que compreende duas fases do Ensino Fundamental Anos iniciais e Anos finais. Com duração de nove anos, o Ensino Fundamental busca, segundo a narrativa da BNCC, consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e culturais, enfatizando a importância de uma formação que prepare os estudantes para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo.

Os Anos iniciais e os Anos finais do Ensino Fundamental se estruturam em Áreas do conhecimento, constituídas por Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Cada Área do conhecimento apresenta competências específicas que são associadas a objetivos a serem alcançados ao longo dessa etapa. Elas definem os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os estudantes devem desenvolver em cada área, orientando o trabalho pedagógico. Essas competências são desdobramentos das competências gerais da BNCC e, segundo o texto oficial, têm como foco articular os conhecimentos para desenvolver habilidades para a resolução de problemas.

Cada Área do conhecimento compreende componentes curriculares e cada componente curricular apresenta Unidades temáticas, Objetos de conhecimento e as habilidades esperadas que os(as) alunos(as) desenvolvam.

A Área do conhecimento constituída pelas Linguagens nos Anos Iniciais compreende os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física e, nos Anos Finais, os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. A Área do conhecimento das Linguagens compreende seis competências específicas, e cada componente curricular compreende competências específicas traduzidas por habilidades a serem desenvolvidas no domínio das Linguagens. Segundo o texto da base essa Área busca desenvolver nos(as) alunos(as) competências relacionadas à comunicação e oralidade, expressão, leitura e escuta, produção de textos, construção e apreciação artística, dentre outros, promovendo a formação de leitores e produtores de textos em diferentes gêneros e mídias, a valorização das práticas corporais, e o acesso às manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2017).

A Área do conhecimento constituída pela Matemática integra oito competências específicas e abarca apenas o componente curricular de Matemática que busca desenvolver nos(as) alunos(as) competências para compreender e usar conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas (Brasil, 2017).

A Área do conhecimento de Ciências da Natureza apresenta oito competências específicas e abarca o componente curricular de Ciências.

Já a Área do conhecimento constituída pelas Ciências Humanas é composta pelos componentes curriculares de Geografia e História e apresenta sete competências específicas que, segundo a BNCC (Brasil, 2017), tem como objetivo levar os alunos(as) a atuarem no mundo propondo soluções para os desafios contemporâneos.

A Área do conhecimento Ensino Religioso apresenta seis competências específicas e compreende apenas o componente curricular do Ensino Religioso que, conforme a BNCC (Brasil, 2017), visa promover o desenvolvimento de competências que capacitem os estudantes a compreender a diversidade religiosa e cultural.

As Áreas do conhecimento apresentam as competências específicas de área e os componentes curriculares apresentam as competências específicas de componente para cada disciplina, que são detalhadas na BNCC-EF. Os componentes curriculares incluem também as Unidades temáticas. O Quadro 5 apresenta a estrutura da BNCC-EF.

Quadro 5: Estrutura da BNCC-EF

Áreas do conhecimento	Componentes Curriculares	Unidades temáticas (Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa)
Linguagens	Língua Portuguesa	Oralidade, Leitura / Escuta, Produção de textos, Escrita, Análise Linguística / semiótica.
	Arte	Artes visuais, Dança, Música, Teatro, Artes Integradas.
	Educação Física	Corpo, saúde e movimento, Esportes, Brincadeiras e jogos, Danças, Lutas, Ginásticas, Práticas corporais de aventura.
	Língua Inglesa (Anos Finais)	Compreensão oral, Produção oral, Interação discursiva, Estratégias de leitura, Práticas de leitura e construção de repertório lexical, Práticas de leitura e pesquisa, Práticas de leitura e fruição, Avaliação dos textos lidos, Atitudes e disposições favoráveis do leitor, Estratégias de escrita: pré-escrita, escrita e pós-escrita, Estudo do léxico, Gramática, A língua inglesa no mundo, A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira / comunidade, Práticas de leitura e novas tecnologias, Práticas de escrita, Manifestações culturais, Comunicação intercultural.
Matemática	Matemática	Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e medidas, Probabilidade e estatística.
Ciências da Natureza	Ciências	Matéria e energia, Vida e evolução, Terra e universo.
Ciências Humanas	História	Mundo pessoal: meu lugar no mundo, Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo, A comunidade e seus registros, As formas de registrar as experiências da comunidade, O trabalho e a sustentabilidade na comunidade, As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município, O lugar em que vive, A noção de espaço público e privado, Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos, Circulação de pessoas, produtos e culturas, As questões históricas relativas às migrações, Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social, Registros da história: linguagens e Culturas, História: tempo, espaço e formas de Registros, A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades, Lógicas de organização política, Trabalho e formas de organização social e cultural, O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias, Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo, A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano, Lógicas comerciais e mercantis da modernidade, O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise, Os processos de independência nas Américas, O Brasil no século XIX, Configurações do mundo no século XIX, O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX, Totalitarismos e conflitos mundiais, Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946, A história recente.
	Geografia	O sujeito e seu lugar no mundo, Conexões e escalas, Mundo do trabalho, Formas de representação e pensamento espacial, Natureza, ambientes e qualidade de vida.

Ensino Religioso	Ensino Religioso	Identidades e alteridades, Manifestações religiosas, Crenças religiosas e filosofias de vida.
------------------	------------------	---

Fonte: BNCC (Brasil, 2017). Elaborado pela autora.

Definidas as Áreas de conhecimento e os Componentes curriculares, compreende-se as Unidades temáticas que norteiam os Objetos de conhecimento. Estes, por sua vez, detalham e organizam os conteúdos, e as Habilidades, que especificam os objetivos e as aprendizagens esperadas. Assim se configura a estrutura da BNCC-EF.

O desafio da realidade educacional brasileira coloca em questão qual o lugar de uma organização como a BNCC face os históricos limites na garantia de condições equitativas de acesso à educação de qualidade e que promova uma formação que vá além da mera instrumentalização técnica dos indivíduos.

Conjectura-se que a BNCC-EF se insere em um contexto de profundas desigualdades educacionais, no qual a padronização curricular não necessariamente garante equidade no acesso a uma educação de qualidade. Embora seu discurso enfatize a formação integral e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade, na prática sua estrutura reforça uma lógica de ensino orientada por parâmetros mensuráveis e aquisição de competências adaptáveis para aceitação do modo de vida contemporâneo.

Assim como o Ensino Fundamental, o Ensino Médio também é estruturado em Áreas do conhecimento. As competências específicas de Área continuam sendo referência, e as Habilidades são destacadas como foco principal.

Na BNCC-EM, articula-se o desenvolvimento de competências e habilidades com a construção do que é definido como “projetos de vida” (Brasil, 2017). Esse enfoque busca alinhar a educação às demandas contemporâneas do mundo do trabalho e contemplar aspectos pessoais dos estudantes. O conceito de “projeto de vida” aparece como eixo central no Ensino Médio e articula-se com a flexibilização curricular, por meio da oferta de itinerários formativos, nos quais os estudantes, segundo a narrativa do documento, poderiam aprofundar conhecimentos em áreas de interesse, tais como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Técnico e Profissional (Brasil, 2017).

Contudo, Freitas (2018) e Peroni (2018) destacam que o enfoque da Base visa alinhar a educação às demandas contemporâneas do mundo do trabalho e a resolução de problemas imediatos, reforçando uma lógica utilitarista e tecnicista, priorizando uma formação para suprir essas demandas em detrimento de uma formação ampla e crítica. Além disso, destacam os limites do sistema educacional brasileiro na garantia das condições educacionais aos estudantes.

Observa-se que a autonomia do(a) aluno(a) do Ensino Médio é definida na BNCC-EM, centralmente como preparação básica para o trabalho estruturado, segundo os ditames e lógica do capitalismo, ou seja, cada vez mais instável em que o trabalhador tem que se adequar à falta de segurança e a um processo acelerado de perda de direitos sociais. Pode ser observado na contradição da narrativa da Base que

supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 2017, p. 465).

A proposta reflete uma visão funcionalista da educação, ajustada às demandas do mercado e coloca sobre os estudantes a responsabilidade de se adaptar, flexibilizando-se às condições mutáveis do trabalho. Essa perspectiva reforça a tecnicização do ensino e a instrumentalização do projeto de vida como adequação ao sistema econômico, muitas vezes desconsiderando desigualdades estruturais e a necessidade de uma formação humanística mais ampla. Criticamente essa abordagem pode limitar a formação plena do sujeito, priorizando o mercado em detrimento de uma emancipação efetiva. É possível constatar essa concepção quando a BNCC-EM reforça que:

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas (Brasil, 2017, p. 467).

Quanto à organização da BNCC-EM, ela define as áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; e Formação técnica e profissional. Para cada área do conhecimento são definidas competências específicas e, com relação a cada uma dessas competências, são descritas as habilidades a serem desenvolvidas. Cada área do conhecimento apresenta os componentes curriculares, cujos componentes obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática. E assim são estabelecidos os itinerários formativos que a BNCC-EM define como necessários para a flexibilização da “organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser

estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas [...] (Brasil, 2017, p. 477).

Para melhor compreensão, apresenta-se o Quadro 6 abaixo, que demonstra a estrutura da BNCC-EM.

Quadro 6: Estrutura da BNCC-EM

Áreas do conhecimento da BNCC	Componentes Curriculares	Itinerários formativos (alguns exemplos)
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Artes	Produção de textos multimodais, comunicação e mídia, estudos culturais e linguísticos.
Matemática e suas tecnologias	Matemática	Matemática aplicada, resolução de problemas, estatística para tomada de decisões.
Ciências da natureza e suas tecnologias	Física, Química, Biologia	Investigação científica, sustentabilidade, ciência e tecnologia no cotidiano.
Ciências humanas e sociais aplicadas	História, Geografia, Sociologia, Filosofia	Direitos humanos, projetos socioculturais, estudos urbanos e questões globais.
Formação técnica e profissional	–	Empreendedorismo, inovação e gestão de carreiras.

Fonte: BNCC (Brasil, 2017). Elaborado pela autora.

Desse modo, os itinerários formativos são compreendidos como conjuntos de disciplinas, projetos ou núcleos de estudo organizados por cada escola para aprofundar os interesses dos estudantes, com base nas áreas de conhecimento e componentes curriculares, ou formação técnica e profissional.

Contudo, como afirma Freitas (2018), o modelo central das relações humanas nessa sociedade é o "empreendimento", que reflete o espírito de empreendedorismo dos indivíduos e se apresenta como a base para a liberdade pessoal e social. E o processo de formação por meio de um "projeto de vida" estimula os estudantes a esse "empreendimento" individual e pessoal, que responsabiliza o indivíduo por seu "sucesso" ou "fracasso". Assim, o Novo Ensino Médio dá prioridade à flexibilização curricular, valorizando as particularidades individuais dos estudantes, mesmo que isso ocorra em detrimento do ensino estruturado por disciplinas. Conforme Zajac; Cássio (2023), daí surge a equivalência entre os 'direitos e objetivos de aprendizagem' e 'competências e habilidades', visto que na BNCC o direito é prerrogativa quando a escola propicia a aquisição de competências e habilidades, e não propriamente uma formação ampla e integral.

O propósito de formar novas subjetividades ajustadas às demandas atuais cotidianas e do mercado de trabalho (Dardot; Laval, 2016) fica explícito quando a BNCC-EM alia a dimensão socioemocional a esse processo, com vistas a transformar e formar novas subjetividades resilientes, adaptáveis e flexíveis, como exemplificado na área de Linguagens e suas tecnologias que pressupõe que os estudantes “desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (Brasil, 2017, p. 481).

Esses processos de formação por meio da aquisição de competências estão diretamente vinculados à teoria da formação de capital humano, primordial na expectativa de atendimento ao mercado de trabalho. Segundo Dardot; Laval (2016), ao ser realizado um trabalho pedagógico em que cada indivíduo perceba a si mesmo como capital humano, com habilidades, atributos e destrezas a serem desenvolvidas e adquiridas, o indivíduo é encorajado a encontrar um meio para melhorar sua posição na sociedade, sem, contudo, avaliar as diferenças de classe que marcam a realidade de cada indivíduo dentro da sociedade capitalista.

Carvalho e Galvão (2022), criticam a BNCC-EM por apresentar uma proposta de educação integral centrada no conceito de competências. Embora alegue buscar a formação ampla dos estudantes, essa "amplitude" está limitada por uma visão pragmática e utilitária, orientada pelas demandas do mercado de trabalho. Assim, a formação integral se restringe ao que é funcional para atender às exigências econômicas, subordinando o desenvolvimento humano completo às necessidades produtivas, em detrimento de uma educação ampla e integral.

A flexibilização propiciada por meio da escolha de itinerários formativos amplia a “defesa de uma concepção educacional que legitima a adaptação à reprodução do sistema capitalista como fato natural, incidindo, no plano ideológico, no esvaziamento da possibilidade da crítica social, e assim contribuindo para o enquadramento do indivíduo nesse sistema” (Carvalho; Galvão, 2022, p. 11).

Para Silva *et al*, a BNCC-EM:

Adotou-se a perspectiva de um currículo unificado para todo o Brasil, com 60% dos conteúdos definidos pela base e os 40% restantes determinados pelas redes estaduais e municipais de ensino para as particularidades regionais. Ocorre que, na prática, a ênfase é dada no trabalho com os conteúdos definidos por base nacional (os 60%), em detrimento dos conteúdos regionais e culturais, uma vez que os primeiros serão cobrados nas avaliações externas de aferição da qualidade do ensino (Silva *et al*, 2022, p. 14).

Nota-se que a BNCC reduz os conteúdos a serem trabalhados, priorizando conteúdos possíveis de serem medidos em provas padronizadas. Isso é evidente na ênfase dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que, não por acaso, são componentes obrigatórios avaliados pelo PISA. Dessa forma, esses dois componentes curriculares acabam por definir os únicos itinerários formativos obrigatórios no Ensino Médio.

Quanto ao Ensino Médio, cabe destacar que a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB e definiu diretrizes para o Ensino Médio. Contudo, não houve mudança significativa. As áreas de conhecimento e os componentes curriculares foram mantidos. Houve brecha para maior oferta da modalidade a distância, a saber, no Art. 35-B, quando diz que “§ 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino” (Brasil, 2024). Desse modo, abre a possibilidade de preservar o ensino presencial como a modalidade principal, mas viabiliza o uso de tecnologia como complemento ou alternativa em cenários que demandem flexibilidade, em parceria aos sistemas estaduais de ensino e em consonância com a abertura de mercado para as parcerias público-privadas e consequente privatização do ensino público.

A formação geral básica aumentou de 1800 horas para, no mínimo, 2400 horas nos três anos do Ensino Médio, abrangendo todas as áreas de conhecimento e os componentes curriculares previstos na BNCC-EM. Os itinerários formativos foram reduzidos de 1200 horas para, no mínimo, 600 horas. Contudo, evidenciou-se o foco na formação técnica e profissional, conforme o Art. 36:

Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2024).

Conforme a Lei nº 14.945, os itinerários formativos devem ser planejados de forma a garantir tanto o conhecimento científico quanto a possibilidade de formação profissional, visando oferecer maior personalização e ênfase no projeto de vida, alinhando-se aos interesses dos estudantes do ensino médio e às demandas do mercado. Todavia, o foco na formação profissional é explícito no documento. O foco na formação de novas subjetividades alinhadas ao sistema capitalista neoliberal continua com ênfase na formação de capital humano para suprir

a demanda do mundo do trabalho, da Indústria 4.0, na formação para o empreendedorismo individual e para o trabalho uberizado (Antunes, 2020).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, complementou a normativa da Lei nº 14.945. Enquanto a referida lei define as diretrizes gerais e obrigações legais para o Ensino Médio, a Resolução CNE/CEB nº 2 detalha e orienta a implementação dessas diretrizes nos sistemas de ensino, assegurando que as mudanças propostas sejam efetivamente incorporadas às práticas educacionais. Além disso, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil, diretrizes que estabelecem os princípios, fundamentos e procedimentos para orientar a organização curricular e pedagógica dessa etapa de ensino, em consonância com a BNCC-EM.

4.2 Incidências do currículo por competências da BNCC nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil do município de Uberlândia

A presente subseção busca analisar as incidências da concepção de currículo por competências e habilidades da BNCC nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMs-EI) do município de Uberlândia.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, sofreu mudanças significativas no decorrer da história brasileira e uberlandense. Com o avanço da urbanização e da industrialização, as mulheres começaram a ter maior acesso ao mercado de trabalho, o que gerou a demanda por locais seguros onde pudessem deixar seus filhos pequenos. Nesse contexto, percebe-se que as funções das escolas de Educação Infantil mudaram ao longo do tempo, adaptando-se a diferentes períodos históricos. Inicialmente esses espaços atenderam principalmente a interesses de classes sociais específicas e, com o passar dos anos, adquiriram novas características.

A Educação Infantil, como etapa da educação, representa um registro de luta que envolve um amalgamado de processos para o reconhecimento legal desse direito das crianças pequenas. Um movimento de luta materializado em relações sociais mais amplas, em uma sociedade na qual uma mesma fase do desenvolvimento humano é vivida de forma muito distinta de acordo com o contexto social, econômico, político e cultural. Assim, a garantia do direito de todas as crianças à Educação Infantil de qualidade caracteriza um processo de enfrentamento e resistência que se defronta com as tramas de uma sociedade de classe estruturalmente excludente (Romão, 2023, p. 55).

Historicamente essas instituições tiveram um caráter assistencialista e paliativo, priorizando a compensação social em vez de atender plenamente às necessidades das crianças (Uberlândia, 2003).

A Educação Infantil está presente, no Brasil, há mais de 130 anos, mas, somente na Constituição de 1988 foi definida, de forma clara, como responsabilidade do Estado (Art. 208 – inciso IV). Foi também situada no Capítulo II, que trata dos Direitos Sociais (Art. 7º - inciso XXV), garantindo a assistência gratuita, em creches e pré-escolas, aos filhos e dependentes dos homens e mulheres trabalhadoras, desde o nascimento até os seis anos de idade (Uberlândia, 2003, p. 5).

Com a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, a Educação Infantil passou a ser ofertada às crianças de até 5 anos de idade. A Constituição Federal também incumbiu aos municípios, em regime de colaboração, atuarem, prioritariamente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Brasil, 1988).

A construção de políticas curriculares na Educação Infantil é um debate relativamente mais recente, se comparada a outras etapas da educação, visto que historicamente a Educação Infantil foi negligenciada e até mesmo desconsiderada como etapa da Educação Básica. Desde a Constituição Federal de 1988 e, especificamente desde a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil vem galgando seu espaço e de fato sendo reconhecida como etapa imprescindível da educação e direito das crianças de 0 a 5 anos. Desse modo, tem-se o início de uma Educação Infantil pensada mediante a indissociabilidade do cuidar e educar.

No Art. 9º a LDB (1996) há a previsão de competências e diretrizes que nortearam a criação de diretrizes e bases curriculares para toda a Educação Básica, incluindo a etapa da Educação Infantil. A LDB foi propositiva para as discussões acerca da construção de um currículo escolar para a Educação Infantil no Brasil até então. A construção de uma proposta curricular para essa etapa não era priorizada e pouco discutida entre os(as) profissionais da educação.

As discussões em torno do currículo na Educação Infantil culminaram na construção dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs), compostos por três volumes com o objetivo de orientar as escolas a construir seus respectivos currículos escolares nas instituições de Educação Infantil. A partir dos RCNEIs, as discussões foram ganhando proporções, por força legislativa da LDB, e se ampliando em um debate nacional sobre diretrizes, referenciais, bases e orientações curriculares que culminaram na construção das primeiras Diretrizes no município de Uberlândia.

No contexto histórico da Educação Infantil no município de Uberlândia, as primeiras instituições de atendimento às crianças foram organizadas por igrejas e entidades filantrópicas. Já em 1980 o atendimento era oferecido em creches vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME), e em salas conveniadas à Universidade Federal de Uberlândia (UFU). As unidades de atendimento funcionavam em casas adaptadas, salões e associações, em condições precárias. Os(as) profissionais que realizavam o atendimento eram estagiários(as) da UFU e professores(as) voluntários(as), e as crianças de 0 a 3 anos eram atendidas com o objetivo de serem cuidadas e estarem seguras, sem intenção de trabalhar pedagogicamente o desenvolvimento infantil (Uberlândia, 2003).

Ainda em meados dos anos 1980, as unidades de atendimento deixaram de ser conveniadas à UFU, ficando a cargo da SME, ocorrendo importantes mudanças como a seleção dos(as) profissionais, que passou a ocorrer mediante provas específicas. A partir de 1992 começou a construção de unidades de Educação Infantil pela cidade, destacando-se a EMEI Maria Pacheco Rezende. Nesse cenário, a atenção direcionada à Educação Infantil não se limitou aos aspectos físicos, abrangendo também a elaboração de orientações curriculares que atendessem às demandas concretas de educadores(as) e alunos(as). Dessa forma, houve uma mobilização significativa entre os(as) profissionais, que se empenharam na construção de um Projeto Pedagógico voltado para a Educação Infantil (Uberlândia, 2003).

Segundo Resende:

Desta forma, desde 1993 iniciou-se, com representantes das Unidades Escolares da Rede Municipal de Uberlândia, a elaboração e implementação da Proposta Curricular da RME/UDI, apresentada em 1996. Para atualização desta Proposta, iniciou-se em 2001 com o Programa “Estrutura político pedagógica e administrativa da escola cidadã”, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia, com o objetivo de incentivar a construção coletiva do documento, com a participação dos profissionais da rede municipal, durante a formação continuada, para a elaboração coletiva das Diretrizes Básicas de Ensino da Rede Municipal, apresentado em 2003 (Resende, 2021, p. 88).

A Proposta Curricular citada se nomeava “Definindo Caminhos”, conforme a própria diretriz de 2003, e se afirmou como ponto inicial da construção coletiva do documento. Assim, começou a delinear-se a construção da primeira Diretriz Curricular para a Educação Infantil no município de Uberlândia.

Consoante a Resende (2021), a Carta de Princípios Políticos Pedagógicos das escolas municipais de Uberlândia, foi primordial para a construção das políticas públicas educacionais

da cidade e possibilitou a construção coletiva dos princípios políticos pedagógicos da “Escola Cidadã”.

Dessa forma, conforme Resende (2021), os profissionais da educação municipal de Uberlândia e a comunidade escolar, com o apoio e orientações de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, definiram os princípios relacionados à convivência, gestão democrática da escola, currículo e avaliação, que guiaram as práticas pedagógicas e a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais. Essa proposta foi desenvolvida entre 2001 e 2004.

Os princípios políticos pedagógicos serviram de pressupostos orientadores para a construção das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCMs-EI) que, segundo o documento, “buscam uma escola inclusiva e visa a formação do indivíduo omnilateral, capaz de ler criticamente o contexto histórico que o cerca e produz” (Uberlândia, 2003, p. 17).

No período entre 2008 e 2010, “mais uma vez, profissionais da Rede foram convidados para uma nova revisão das DCMs-EI. Na circunstância, alguns ajustes foram necessários para a adequação do documento às Leis de nº 8.069/1991 (ECA); 10.639/2003 (Cultura Afro) e 11.645/2008 (Cultura Afro e Indígena)” (Uberlândia, 2020, p. 25).

A estrutura das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil do município de Uberlândia, de 2003, é constituída por: 1. Introdução; 2. Um breve contexto histórico da Educação Infantil no município de Uberlândia e breve relato da trajetória da Educação Infantil no período de 2001 a 2003, tendo alguns aspectos desse contexto retratados no presente estudo; 3. Concepções atreladas ao fazer pedagógico embasado na epistemologia de Vygotsky, Wallon e Freinet e a organização do trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem, de forma bastante sintetizada; 4. Concepções acerca da infância e da formação, aliando o cuidar / educar; 5. Matriz epistemológica em que o documento se fundamenta, o materialismo histórico-dialético, sem aprofundamento teórico ou embasamento em referências; 6. Retoma algumas concepções de educação infantil tendo em vista a organização do trabalho pedagógico por meio dos Complexos Temáticos Contextuais; 7. Explicita a fundamentação teórica em que o documento é respaldado, retomando a teoria de Vygotsky (1896-1934), sócio-interacionista e sócio-histórica, Wallon (1879-1962), em que o indivíduo é entendido em sua totalidade a partir da inter-relação dos aspectos sociais, cognitivos, afetivos e motores, e Freinet (1896-1966), que defendia uma escola centrada na criança; 8. Destaca os Complexos temáticos contextuais e caracteriza cada um desses complexos temáticos como áreas do conhecimento a serem trabalhadas, orientando o processo de ensino e aprendizagem; 9. Avaliação diagnóstica e de

acordo com a realidade de cada escola; 10. Considerações inconclusas e, por fim, as referências (Uberlândia, 2003).

Ao retratar o contexto histórico e as legislações que subsidiaram as Diretrizes da Educação Infantil de 2003, segundo Richter:

O texto apenas apresenta essas leis que regulamentam o ensino sem tecer um posicionamento ante elas, aparecem mais como uma informação de sua existência e hierarquia jurídico-educacional, sem a preocupação em explicar o contexto, os debates e o por que essas leis foram criadas (Richter, 2013, p. 95).

Desse modo, o texto limitou-se a registrar as legislações pertinentes na construção da diretriz, sem aprofundar sobre as necessidades ou demandas que levaram à sua criação e não abordou o cenário educacional no qual a diretriz foi construída. Ainda conforme Richter:

Esse modo de apresentar as leis sem problematizar seu contexto, o processo que antecede sua aprovação, seu papel, seus limites e as perspectivas intercorrentes na educação infantil, deixa margem e abre possibilidades para diversas interpretações sobre a circunscrição que estabelece para a elaboração das DC-EI. Nessa óptica, uma maneira possível de pensar a elaboração dessas legislações é como se elas existissem como algo natural. No entanto sabemos que elas são criadas ou a partir de reivindicações da sociedade civil, com seus diferentes grupos, ou por estratégia política para disseminar alguma ideologia, para qual a escola é um veículo favorável [...] (Richter, 2013, p. 95).

Sem a problematização do contexto, esse processo sustenta um sistema de poder que, apesar de aparentar força, depende da educação para se perpetuar.

Como avalia Richter (2013), o documento não aborda de forma clara o que é a Escola Cidadã nem quais são seus ideais, apesar de essa proposta ter sido escolhida pela equipe e, como enfatizado, pelos professores, como fundamento para a elaboração das diretrizes. Embora a Escola Cidadã seja mencionada frequentemente, suas orientações e bases político-filosóficas não são detalhadas, o que seria essencial, já que o documento serve como referência para que as escolas desenvolvam suas propostas pedagógicas. As escolas têm um importante papel na construção de suas propostas, mas uma proposta curricular que define diretrizes pedagógicas que devem ser explícitas quanto aos seus objetivos e fundamentos.

Os Complexos temáticos contextuais “abordam questões e temas da vida cotidiana das crianças” (Uberlândia, 2003, p. 34), que possibilitam o desenvolvimento das linguagens, Ciências naturais e sociais, raciocínio lógico-matemático. É importante ressaltar que as Diretrizes curriculares da Educação Infantil de 2003 do município de Uberlândia e os Complexos temáticos foram embasados na proposta curricular da cidade de Porto Alegre, e se

constituem por: 1. Identidade: Gênero, Etnia e Religiosidade na trama das diferenças; 2. Proteção, Afeto e Aconchego; 3. Brincadeiras e Jogos; 4. Imaginação e Fantasia; 5. Sexualidade; 6. Saúde, Higiene e Alimentação; 7. Ética e Cidadania. A proposta destaca a importância dos Complexos temáticos para repensar a prática educativa e nortear a implementação dos princípios da “Escola cidadã” (Uberlândia, 2003). O Complexo temático “Ética e Cidadania” se configura como uma área de conhecimento construída a partir do contexto da cidade de Uberlândia e os demais foram embasados na proposta curricular de Porto Alegre.

Portanto, no contexto da construção das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMs-EI) a rede municipal contava com as Diretrizes elaboradas em 2003. Na próxima subseção dedicamo-nos à análise da construção das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMs-EI) de Uberlândia do ano de 2020, face às exigências da BNCC de reformulação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino dos municípios, dos estados e do Distrito Federal.

4.2.1 Construção das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMs-EI) de Uberlândia

A BNCC, documento normativo definido como política curricular, determina as aprendizagens e os conteúdos por meio das competências e habilidades, consideradas essenciais para o desenvolvimento infantil, delineando diretrizes e objetivos para a formação das crianças desde os primeiros anos de vida.

Com a aprovação e homologação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017, os sistemas estaduais e municipais e as escolas, considerando o prazo de até 2020 para adequação, reconstruíram seus currículos fundamentados na BNCC. De tal modo, em atendimento a legislação vigente, a rede municipal de Ensino de Uberlândia, construiu as novas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil, publicadas em 2020. Neste processo, para a etapa da educação infantil, foram organizados grupos de trabalhos, denominados GTs, separados por faixas etárias, da mesma forma que a BNCC da Educação Infantil é categorizada: Bebês; Crianças bem pequenas; e Crianças pequenas. Conforme Resende,

o município de Uberlândia iniciou em 2018 uma formação continuada nos GTs/EI, divididos em: GT Bebês, GT Crianças bem pequenas e GT Crianças pequenas, com a participação de representantes (constituídos por profissionais da EI) que atuam nas unidades escolares e nas Organizações da Sociedade

Civil - OSCs, para a construção coletiva do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar) Volume 1/EI, o qual foram elaborados os princípios norteadores, curriculares, definições, conceitos, estrutura, embasados na BNCC, no Currículo Referência de Minas Gerais e nas experiências e conhecimentos dos sujeitos da formação bem como pelas especificidades de cada comunidade escolar, no intuito de subsidiar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil Municipal (Resende, 2021, p. 93).

Os grupos de trabalho (GTs) constituídos por profissionais da Educação Infantil participaram de formações continuadas no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) para apresentação, discussão e construção da proposta curricular.

Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Municipais de 2020, a construção ocorreu em 3 etapas, sendo a 1ª etapa: A partir do ano de 2018 foi construída a versão preliminar, denominada de Plano de Ação Referência, embasado na BNCC, no Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar (PAPAE) das Unidades Escolares, bem como outros documentos oficiais; 2ª etapa: Em 2019, foi realizada a retomada da versão preliminar e DCMs-EI, Currículo Referência de Minas Gerais e demais documentos oficiais; 3ª etapa: Ocorreu em 2020, com a conclusão do documento e implementação das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (Uberlândia, 2020).

Consoante a Resende (2021) a formação continuada realizada no CEMEPE possibilitou a participação de representantes das Unidades Escolares e OSCs, conforme os interesses e disponibilidade dos participantes.

Esta formação fomentou aprendizagens pessoais e profissionais, dentro da perspectiva do professor reflexivo, onde os estudos pautados nas Leis, na BNCC, no Currículo Referência de Minas Gerais, também estavam relacionados diretamente com o fazer pedagógico de cada participante, e as reflexões e trabalhos foram compartilhados com as Unidades Escolares e OSCs, sendo enviadas as devolutivas de cada instituição que compôs os respectivos documentos citados. Consta na parte comum curricular das DCM/EI/Udi, os cinco (05) campos de experiências advindos da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais (Resende, 2021, p. 94).

A formação objetivou a reflexão acerca da construção da proposta curricular; contudo, infere-se que, paradoxalmente, na parte comum curricular das DCMs-EI já constava os cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil. Portanto, os estudos e as discussões sobre o documento já estariam atrelados aos Campos de Experiências propostos pela BNCC.

Os momentos de reflexões e discussões sobre as DCMs-EI aconteceu em Dias Escolares nas Redes Municipais de Ensino (RME), links que foram disponibilizados para consultas públicas e por meio dos Grupos de Trabalho (GTs), compostos por profissionais da rede municipal de Uberlândia. Os profissionais representavam cada escola, conforme disponibilidade e interesse e foram selecionados de acordo com o ano e nível de ensino em cada unidade, de modo que houvesse representantes de todas as faixas etárias e níveis de ensino (Uberlândia, 2020). É importante ressaltar que os links disponibilizados não foram amplamente divulgados, sendo divulgados aos participantes dos GTs para preenchimentos de formulários e estudos nos dias escolares.

Os GTs participaram de formações e discussões no CEMEPE, e em Dias Escolares levaram as discussões e reflexões acerca do Plano de Ação Referência (versão preliminar), que posteriormente iriam se consolidar nas DCMs para as escolas, onde acontecia as trocas e reflexões sobre o processo de construção do documento.

O documento afirma que esse trabalho foi realizado coletivamente. Contudo, nota-se que maior parte da estrutura das DCMs-EI já estavam construídas com a inclusão dos cinco Campos de Experiências propostos pela BNCC da Educação Infantil. Conforme o documento, sobre sua estrutura: “Cada volume apresenta texto introdutório, princípios, e orientações metodológicas relativos à etapa de ensino ou modalidade de educação e uma proposta para organização do currículo, baseados na forma de estruturação da BNCC e do Currículo Referência de Minas” (Uberlândia, 2020, p. 28).

É importante salientar que o Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e Ensino Fundamental também é embasado e estruturado consoante a BNCC, conforme o documento:

Na elaboração do documento, o regime de colaboração efetivou-se na formação dos Grupos de Trabalho de Currículo e, sobretudo, nos inúmeros momentos de discussão em que profissionais de diversas áreas do conhecimento e dos diferentes componentes curriculares, oriundos das várias regiões do Estado, se reuniram para discutir o currículo mineiro, de modo a conferir-lhe um caráter próprio, incorporando as diretrizes e normativas da BNCC (Minas Gerais, 2018, p. 13).

Portanto, infere-se que tanto o Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental quanto as DCMs-EI de Uberlândia priorizaram uma organização curricular que levou em conta a estrutura da BNCC. Isso será demonstrado também ao longo do presente trabalho e da apresentação da estrutura das DCMs-EI.

Além dos cinco Campos de Experiências determinados pela BNCC-EI, a parte diversificada das DCMs-EI do município de Uberlândia contemplou os Campos de Experiência: Culturas regionais e locais – vivências culturais na infância e Habilidades Socioemocionais, perfazendo um total de sete Campos de Experiências.

As discussões foram além dos Campos de Experiências, abarcando outros aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil:

Durante as atividades desenvolvidas nos GTs e de acordo com as devolutivas das escolas, surgiu a necessidade de discutir e construir outros tópicos relacionados à Educação Infantil para o Plano de Ação Referência, a saber: Avaliação na Educação Infantil; a organização do tempo e espaço; adaptação e acolhimento; família e escola e, também, culturas regionais e locais. Nesse sentido, os últimos encontros dos GTs foram destinados à elaboração das partes do Plano referentes a essas temáticas (Uberlândia, 2020, p. 56).

O documento das DCMs-EI de Uberlândia foi finalizado em dezembro de 2019, e em 2020 iniciou-se o processo de implementação na rede municipal de ensino. As Unidades Escolares receberam orientações para a reelaboração dos projetos políticos-pedagógicos condizentes com as novas DCMs-EI e a RME promoveu formação continuada para a efetivação da nova proposta curricular pedagógica. Esse processo foi efetivado, porém dificultado pela Pandemia por COVID-19, uma emergência de saúde global causada pela disseminação do vírus SARS-CoV-2 (coronavírus), que fechou temporariamente as escolas e levou ao ensino remoto como alternativa ao contexto.

4.2.2 Estrutura das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia

O documento das DCMs-EI de Uberlândia, publicado em 2020, inicia o texto apresentando os(as) profissionais envolvidos em sua construção, a equipe de coordenação dos trabalhos da Educação Infantil, os(as) participantes dos GTs, e uma carta aberta aos profissionais da RME de Uberlândia, escrita por Carla Barbosa Alves (Assessora Pedagógica) e Tânia Maria de Souza Toledo, à época, Secretária Municipal de Educação.

A 1ª seção contextualiza as diretrizes, descrevendo sobre a concepção curricular adotada, afirmando que nesse movimento buscou-se aproximar das Teorias Críticas de Currículo, e uma breve trajetória da reestruturação curricular do município, indicando as principais legislações e documentos orientadores da construção das DCMs, e demonstrando a estrutura das diretrizes curriculares de forma geral (demais níveis e etapas de ensino) e os

códigos alfanuméricos que indicam os objetivos de aprendizagem. Concomitantemente, faz uma breve síntese da estrutura da RME de Uberlândia.

A 2ª seção explana os princípios que orientam a RME, enfatizando que os princípios éticos, estéticos e políticos e as dez competências gerais da BNCC, que orientam a proposta curricular das DCMs-EI, enfatiza brevemente sobre a relação escola e família e a identidade do professor e relacionam com os direitos de aprendizagem, a saber: Conhecer-se; Brincar; Participar; Conviver; Explorar e Expressar.

A 3ª seção destaca as diretrizes metodológicas assumidas, enfatizando os processos de ensino-aprendizagem e as práticas avaliativas. Entretanto, não fica claro quais as diretrizes metodológicas do trabalho pedagógico, deixando à cargo dos(as) professores(as) da RME.

Para a construção desses ideais, os profissionais da educação incluem em seus programas e planejamentos, estratégias didáticas diversas capazes de possibilitar, também, o reconhecimento das diferentes potencialidades dos estudantes, enriquecendo o processo formativo. No trabalho pedagógico eficaz o professor deve ser capaz de compreender os vínculos resultantes de sua prática social (Uberlândia, 2020, p. 42).

Observa-se que não se menciona quais os tipos de estratégias metodológicas e como podem ser implementadas na prática e delega ao(a) professor(a) a responsabilidade integral pela eficácia do trabalho pedagógico, sem considerar as condições estruturais e institucionais que impactam sua atuação. Ao contrário, a suposta eficácia pedagógica não depende apenas do(a) professor(a), mas também de fatores como formação adequada, suporte institucional, recursos pedagógicos, estrutura física e demais políticas públicas que garantam as condições de trabalho de qualidade. A ausência de tais elementos lançam sobre as instituições e, especialmente, sobre o professor, a responsabilidade pelos resultados educacionais.

A seção também destaca a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I, ressaltando as áreas de conhecimento a serem trabalhadas relativas às Linguagens e Matemática, desde a Educação Infantil:

Formar o estudante leitor desenvolvendo projetos que confluem para a formação de hábitos e comportamentos necessários à aquisição da leitura, da escrita e dos conhecimentos lógico-matemáticos e, também, para a formação de valores éticos. Para tal, é importante que, através da formação continuada, do diálogo e da troca de informações entre toda a comunidade escolar, os profissionais possam elaborar estratégias necessárias ao desenvolvimento pleno e integral das crianças (Uberlândia, 2020, p. 44).

Mais uma vez é possível inferir que compete aos profissionais envolvidos no processo educativo planejar e elaborar estratégias metodológicas para o desenvolvimento de habilidades voltadas às Linguagens e raciocínio lógico-matemático, denotando a ênfase voltada às áreas de conhecimento das Linguagens e Matemática, priorizadas na BNCC, e que envolve todas as etapas da Educação Básica. Tal característica afeta centralmente a perspectiva de Educação Infantil que historicamente tem buscado garantir sua identidade enquanto etapa da Educação Básica.

Para Correa

[...] voltamos a um tema que não é específico da EI, mas que certamente a afetará. Trata-se da definição de apenas dois anos para que as crianças no EF estejam alfabetizadas. Como já mencionamos, as práticas desse nível educacional vêm colonizando a EI ao longo do tempo e, diante da exigência de alfabetizar as crianças em apenas dois anos, a pressão sobre a EI será ainda mais acentuada. Não se trata de negar que na EI as crianças tenham direito de explorar a linguagem escrita e a leitura, mas essa deve ser uma experiência com sentidos completamente distintos daqueles que, infelizmente, estão presentes já na própria EI e principalmente no EF [...] (Correa, 2019, p. 105).

Segundo a autora, a exigência de resultados rápidos no EF reforça a introdução precoce de práticas de escolarização na EI, como a antecipação da alfabetização formal. Contudo, na EI, o contato com a linguagem escrita e a leitura deve ser proporcionado como experiência lúdica, exploratória e significativa, distinta das abordagens pedagógicas e mecanicistas frequentemente adotadas no EF que, infelizmente, começam a repercutir na Educação Infantil.

A seção 4 aborda, de maneira breve, a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva, enquanto a seção 5 apresenta as referências que fundamentam a proposta curricular até esse ponto.

A seção 6 aborda, em geral, a Educação Infantil no município de Uberlândia, faz a síntese de alguns documentos em que as DCMs-EI foram embasadas e justifica a sustentação das DCMs-EI na BNCC.

Esses documentos legais indicaram a necessidade de uma base curricular norteadora da educação básica brasileira em nível nacional, respeitando-se a manutenção de uma parte diversificada do currículo. A estrutura das Diretrizes Curriculares Municipais partiu da premissa de que é preciso definir componentes curriculares básicos, para todas as áreas, a partir da afirmação dos chamados “direitos de aprendizagem”, considerados relevantes para todos os estudantes brasileiros. Estes direitos possibilitariam definir os chamados objetivos de aprendizagem, que são “conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro deve ter acesso para que seus direitos de

aprendizagem e do desenvolvimento sejam assegurados” (Uberlândia, 2020, p. 53).

O excerto reflete a centralidade da BNCC como referência nacional para a definição de componentes curriculares básicos, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, indicando o ensino e aprendido comum nacionalmente. A parte diversificada das DCMs-EI (Uberlândia, 2020) se refere aos Campos de Experiência: Culturas regionais e locais – vivências culturais na infância e Habilidades Socioemocionais.

Na seção ainda há um breve resgate histórico da construção das DCMs-EI e algumas concepções curriculares e metodológicas, como a abordagem pedagógica embasada em Reggio Emilia, sem aprofundar nessa abordagem educacional, que enfatiza a criança como protagonista do seu próprio aprendizado.

Em Reggio Emilia, a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão. O enfoque oferece-nos novos meios de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, sobre o papel do professor, sobre a organização e o gerenciamento da escola, sobre o desenho e o uso dos ambientes físicos, e sobre o planejamento de um currículo que guie experiências de descobertas conjuntas e solução de problemas de forma aberta (Edwards *et al*, 1999, p. 12).

A seção 7 do documento resgata o contexto histórico da Educação Infantil no município de Uberlândia e as legislações que embasaram esse processo. Contudo, não há um aprofundamento contextual.

A seção 8 traz as possibilidades de organização do trabalho pedagógico e descreve a fundamentação teórica das DCMs-EI na Teoria Histórico-Cultural, uma abordagem teórica desenvolvida pelo psicólogo Lev S. Vygotsky. Paradoxalmente destaca que o documento é fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, mas a estrutura e organização das DCMs-EI de Uberlândia estão centralmente em sintonia com “os quadros com os campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (Uberlândia, 2020, p. 57) da BNCC. É válido ressaltar que a BNCC, não sugere em nenhum momento o embasamento curricular na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, ainda que a BNCC não seja o currículo, como política curricular normativa com prescrições curriculares se tornou parte do currículo, pois, de acordo com Macedo (2019, p. 41), “ainda que tenha sempre havido algum nível de centralização curricular no Brasil, ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em

cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo o território nacional”. E as DCMs-EI foram conduzidas de maneira a materializar os elementos prescritivos da BNCC.

A seção 9 apresenta um pequeno excerto da relação entre as DCMs-EI e a BNCC, ressaltando mais uma vez os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A seção 10 apresenta as concepções de criança, de infâncias, de Educação Infantil e de currículo que norteiam as DCMs-EI, sem aprofundar nessas temáticas. É importante destacar que a BNCC-EI não faz a discussão sobre essas concepções e, quando o faz, é associado à consecução dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nas DCMs-EI há elementos que têm coerência com as concepções preconizadas na BNCC-EI.

Na seção 11 é discutido o Eixo estruturante da Educação Infantil, as Brincadeiras e interações e, em continuação, a seção 12 aborda brevemente a afetividade no processo educativo de ensino e aprendizagem, trazendo importantes pesquisadores nesse campo, como Henri Wallon (1879-1962) e Lev Vygotsky (1896-1934).

A 13ª seção, apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tal qual na BNCC da Educação Infantil: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Segundo as DCMs (Uberlândia, 2020) os princípios éticos, estéticos e políticos são contemplados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, retomando algumas discussões da 2ª seção.

A seção 14 faz uma breve explanação sobre a organização dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e como estão estruturados no documento, ressaltando os códigos alfanuméricos. Cada Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento possui um código alfanumérico para sua representação.

Os Campos de Experiências são apresentados na seção 15, que explicita a organização temática das DCMs-EI do Município. Os Campos de Experiências, fundamentados na BNCC, que se aplicam à parte curricular comum, são cinco: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os Campos de Experiências, construídos na esfera municipal que se aplicam à parte diversificada das DCMs-EI são: Culturas regionais e locais – vivências culturais na infância e Habilidades Socioemocionais, totalizando sete Campos de Experiências a serem trabalhados com as crianças da Educação Infantil na RME de Uberlândia. Conforme detalha o Quadro 7.

Quadro 7 – Campos de Experiências das DCMs-EI do município de Uberlândia

Campos de Experiências	
Parte comum	Parte diversificada
O eu, o outro e o nós	Culturas regionais e locais: vivências culturais na infância
Corpo, gestos e movimentos	Habilidades Socioemocionais
Traços, sons, cores e formas	
Escuta, fala, pensamento e imaginação	
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	

Fonte: DCMs-EI (Uberlândia, 2020). Elaborado pela autora.

A Parte diversificada referente ao Campo de Experiência Culturas regionais e locais – vivências culturais na infância são constituídas por propostas curriculares vinculadas às culturas das infâncias e das famílias, relacionando “esses conhecimentos, experiências e aprendizagens às culturas: escolar, regionais e locais” (Uberlândia, 2020, p. 95). Esse Campo de Experiência demonstra autenticidade em relação à BNCC-EI, visto que estabelece o trabalho com as diferentes manifestações artísticas e culturais regionais e locais como a dança, música, brincadeiras, culinária, vestimentas, patrimônio cultural de Uberlândia. As DCMs-EI também se referem ao atendimento à Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Uberlândia, 2020).

O documento das DCMs-EI analisa cada Campo de Experiência, trazendo citações embasadas centralmente na BNCC-EI. De forma geral o texto reproduz o conteúdo da base e todos os Campos de Experiências da Parte comum. Na parte diversificada apresenta breve discussão em relação ao Campo de Experiência “Culturas regionais e locais – vivências culturais na infância”, trazendo citação da autores diferentes e da referida Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Já no Campo de Experiência “Habilidades Socioemocionais” apresenta todas as discussões centralmente relacionadas à BNCC, enfatizando o conceito de competências e destacando as competências 8, 9 e 10, dentre as dez Competências Gerais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Ao destacar os Campos de Experiências, as DCMs-EI retomam os Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que compõem a Base, igualmente separados pelas faixas etárias dos Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Os Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC foram absorvidos em sua totalidade pelas DCMs-EI na parte curricular comum. Na parte diversificada constam os objetivos construídos por meio dos GTs

das escolas da cidade de Uberlândia, relacionados aos Campos de Experiências Culturais regionais e locais – vivências culturais na infância e Habilidades Socioemocionais. De modo geral, os objetivos de aprendizagem do campo Culturas regionais e locais – vivências culturais na infância, se relacionam com a participação e vivências das culturas das infâncias nos espaços e tempos do brincar, na formação da identidade cultural, no conhecimento relativo às manifestações culturais da escola e da cidade, da cultura afro-brasileira e indígena; e os objetivos de aprendizagem do campo Habilidades Socioemocionais, se relacionam com o reconhecimento de emoções, as relações das emoções com ações e atitudes, aprender a resolver conflitos, formar atitudes e valores compatíveis com a vida contemporânea, (Uberlândia, 2020), em consonância com as Competências Gerais da BNCC.

A seção 16 das DCMs-EI discute a atuação dos(as) profissionais da Educação Infantil, retomando aspectos relacionados à junção cuidar / educar, a importância da afetividade e características profissionais necessárias à atuação na primeira infância, sem aprofundamento teórico. O papel da família em conjunto com a escola e sua importância na formação afetiva, emocional, cognitiva e motora das crianças são enfatizados na seção 17. A seção 18 apresenta alguns aspectos relacionados à organização da rotina das crianças, o processo de adaptação, acolhimento, preparação dos momentos para brincadeiras e atividades, refeições, momento do repouso, o cuidado durante as necessidades fisiológicas, como banho, desfralde e higienização.

A seguir, na seção 19, são abordados alguns aspectos relacionados ao planejamento dos tempos e espaços para a realização do trabalho pedagógico junto às crianças.

A seção 20 salienta questões concernentes à Educação Infantil para as populações em situação de itinerância e do campo, de maneira breve.

Na seção 21, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é abordada respaldando-se na síntese das aprendizagens esperadas na Educação Infantil por meio dos Campos de Experiências e Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, fundamentadas nas orientações da BNCC-EI. Além destas, fica destacada a necessidade de desenvolver as habilidades advindas dos Campos de Experiências: Culturas regionais e locais – vivências culturais na infância e Habilidades Socioemocionais. Concomitantemente, focaliza a formação do letramento infantil desde a Educação Infantil:

Quanto à leitura e escrita, entendemos que já na Educação Infantil, é de grande relevância que as crianças tenham vivenciado diversas e variadas situações de práticas de letramento nas quais seja possível o contato com gêneros textuais diversos, tenham vivenciado incontáveis momentos de leitura, especialmente as de obras literárias, que tenham participado, por meio do adulto escriba, de produções escritas significativas e, por meio dessas, comecem a perceber, por

exemplo, a orientação da escrita, a diferenciação de letras e outros sinais gráficos e a função social da escrita. Tudo isso, dentro de um ambiente alfabetizador construído com materiais e propostas de letramento significativas, instigando a começarem a construir suas hipóteses com relação ao nosso sistema de escrita (Uberlândia, 2020, p. 126).

É importante destacar que, segundo Triches (2018) as concepções conceituais entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no que tange à leitura e escrita são diferentes. Logo, as práticas pedagógicas são divergentes e esse processo não pode ser interpretado como parte de um movimento para antecipar o desenvolvimento de habilidades funcionais e de preparação para o Ensino Fundamental.

A seção 22 aponta a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, indicando que esta avaliação deve ser realizada durante todo o processo por meio da observação e utilização de variados registros como relatório individual de desenvolvimento, atividades realizadas pelas crianças, fotos, vídeos, portfólios que são formados pelo conjunto dos registros variados, e no início do ano, entrevistas com as famílias. Aponta também que os registros diários das atividades realizadas, objetivos alcançados e registros do diálogo entre as crianças e adultos são importantes para a efetivação de uma avaliação processual, o conjunto de ações avaliativas direciona o que precisa ser melhorado e propicia a análise crítica sobre o próprio trabalho no sentido de alcançar o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem (Uberlândia, 2020).

A seção 23 apresenta a organização curricular sendo que os cinco Campos de Experiências advindos da BNCC-EI foram incorporados pelas DCMs-EI, e sendo que dois campos foram propostos pelas DCMs-EI, na parte diversificada. Apresenta as especificidades no atendimento dos agrupamentos de crianças de acordo as faixas etárias dos Bebês (Berçário e G1), Crianças bem pequenas (G2 e G3), e Crianças pequenas (1º e 2º período), trazendo orientações didáticas em relação ao trabalho realizado com cada agrupamento por faixa etária, orientando o trabalho por meio de projetos, a saber: “Em todos os campos de experiências propõe-se que o trabalho seja, preferencialmente, em forma de projetos para integrar as diversas dimensões do mundo social, cultural e natural, de modo que as crianças possam ser incentivadas a construir seus conhecimentos” (Uberlândia, 2020, p. 134).

As orientações didáticas se deram conforme cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, indicando ações para a consecução de cada objetivo, de acordo com o código numérico representado nas DCMs-EI. Essas ações se voltam no sentido de desenvolvimento da comunicação, interação, observação, vivências e na concretização dos direitos de aprendizagem. Como, por exemplo, na orientação didática relacionada ao Campo de

Experiência “O eu, o outro e nós” e o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento com o código numérico “EI01EO05X”:

(EI01EO05X) Por meio de situações de interação com professores (as) nos quais confiam, os bebês continuam suas descobertas sobre si mesmos, percebendo-se como um ser individual, com necessidade e desejos próprios. Quando apoiados e encorajados nesse processo de desenvolvimento, começam a construir uma imagem de si próprios e a desenvolver um sentido de si mesmos. As situações de cuidado, envolvendo os momentos de alimentação, higiene, sono ou repouso são privilegiadas para apoiar os bebês nas suas descobertas sobre si e sobre as formas de expressão de suas necessidades de desejos.

Por fim, o documento explicita breves considerações finais, destacando novamente legislações e políticas importantes que subsidiaram a sua construção e as perspectivas e possibilidades de ações que o documento norteia para a efetivação do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Apresenta as referências bibliográficas e documentais e os materiais de apoio aos professores nos anexos.

Foi possível depreender que as DCMs-EI de 2020 do município de Uberlândia foram fundamentadas na estrutura e organização da BNCC-EI. Contudo, o conteúdo teórico é mais denso, mas sem aprofundamento consistente, trazendo aspectos da infância que não foram enfocados na BNCC-EI como a afetividade e as práticas avaliativas na Educação Infantil.

As DCMs-EI afirmam que se fundamentam na Teoria Histórico-Cultural; porém, não explicita de forma clara seus fundamentos e nem a relaciona com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido junto às crianças. Em poucas discussões em relação à Teoria Histórico-Cultural consta a afirmação que nos

constituímos a partir da estrutura biológica e das trocas que estabelecemos com o meio no decorrer das nossas histórias de vida. Logo, podemos salientar que as estruturas biológicas são a base para a apropriação cultural, enquanto o desenvolvimento humano é um processo decorrente da relação com as culturas em determinados períodos e contextos históricos (Uberlândia, 2020, p. 64).

Aqui evidencia-se uma contradição em relação à BNCC, visto que a BNCC-EI não aborda a Teoria Histórico-Cultural. As DCMs-EI apresentam os Campos de Experiências relacionados à Parte diversificada Culturas regionais e locais – vivências culturais na infância e Habilidades Socioemocionais. O primeiro se destaca como Campo de Experiência, por seus objetivos e intenções, original, sendo que o segundo campo, Habilidades Socioemocionais, se

destaca pela consonância que seus objetivos apresentam em relação às dez Competências Gerais da BNCC.

Embora não se aprofundem em seus fundamentos teóricos, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de 2003 não se estruturaram por meio de um currículo por competências e habilidades e não demarcaram objetivos a serem desenvolvidos especificamente em cada faixa etária e áreas de conhecimento. Observou-se que em nenhum momento a Diretriz Curricular Municipal da Educação Infantil de 2003 foi mencionada como documento que embasou as DCMs-EI de 2020 e que somente no resgate da história da Educação Infantil em Uberlândia, a diretriz de 2003 foi citada. As novas DCMs-EI do município (Uberlândia, 2020) abandonaram de forma geral a estrutura e perspectiva de sua antiga proposta e construíram uma nova diretriz que centralmente reproduz a BNCC-EI.

Embora as DCMs-EI (Uberlândia, 2003) apresentem fragilidades, conforme avaliam autores como Richter (2013), havia uma proposta sustentada em autores que estavam em sintonia com sua base epistemológica da Teoria Histórico-Cultural tais como Vygotsky, Wallon e Freinet. Contudo, nas DCMs-EI de 2020 tais referenciais foram mantidos de forma ainda mais superficial e, ainda foram marcadas pela contradição desta base com a perspectiva das competências e habilidades que estão vinculadas à perspectiva tecnicista e escolanovista da BNCC. Essa mudança reflete um movimento mais amplo na educação brasileira, no qual a ênfase em competências e habilidades operacionais sobrepõe-se a uma formação mais crítica e emancipatória. Enquanto a Teoria Histórico-cultural propõe uma educação voltada ao desenvolvimento humano por meio da interação social e da mediação cultural, a BNCC estrutura o ensino com base em competências mensuráveis, favorecendo uma abordagem instrumental e fragmentada do conhecimento.

A incorporação desses referenciais teóricos de maneira superficial nas DCMs-EI de 2020 demonstra uma tentativa de conciliar visões pedagógicas antagônicas. Ao mesmo tempo em que se mantém a menção a Vygotsky, Wallon e Freinet, suas concepções são diluídas diante da forte presença da abordagem por competências. Essa contradição pode ser observada na forma como o documento aborda o desenvolvimento infantil: se por um lado a perspectiva histórico-cultural enfatiza o papel da mediação social e da apropriação do conhecimento na formação do sujeito, por outro a BNCC e sua orientação tecnicista priorizam a adaptação da criança a habilidades funcionalmente úteis para a sociedade neoliberal. Dessa forma, as DCMs-EI de 2020 incorporam um viés pragmático que enfraquece o potencial crítico e transformador da Educação Infantil, de forma mais intensa em comparação à diretriz de 2003.

4.2.3 A BNCC e sua influência nas DCMs-EI do município de Uberlândia

As DCMs-EI do município de Uberlândia foram fundamentadas na BNCC-EI, como evidenciamos na análise da estrutura de ambos os documentos nas subseções anteriores. As diretrizes do município apresentam hoje uma organização curricular alinhada com a pedagogia das competências e habilidades, ainda que pensando a proposta da Educação Infantil.

As DCMs-EI afirmam que “o movimento de reorientação curricular da RME de Uberlândia buscou aproximar da perspectiva das Teorias Críticas de Currículo” (Uberlândia, 2020, p. 23). Contudo, evidencia-se uma aparente contradição, visto que o ensino e aprendizado proposto por meio da BNCC combina elementos de perspectivas curriculares tradicionais como a ênfase em competências e habilidades mensuráveis, com características de teorias pós-críticas, a valorização de experiências práticas e cotidianas, em detrimento do conhecimento crítico que, de fato, transforma a realidade. De tal modo, evidencia-se como a proposta historicamente da rede foi afetada e como avalia Lazaretti (2020, p. 113): “Considerando esse contexto, elaborar um currículo com base em um documento nacional, tal como a BNCC, é colocar em disputa projetos educativos antagônicos, que desafiam estados e municípios na revisão e na elaboração de seus currículos”.

A aparente tentativa de resistência a uma proposta curricular tecnicista e voltada para a perspectiva contemporânea do “aprender a aprender”, revela os conflitos epistemológicos e ideológicos e as disputas no campo do currículo, e que, no caso das DCMs-EI, encontram-se imbricadas dessas “lutas” e disputas. Em vários pontos do documento é possível encontrar a ligação direta com a BNCC tal como “a formação humana pretendida nessas DCMs alicerça-se sob os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, considerados no âmbito da BNCC e no Currículo Referência de MG, os quais se fundamentam em aspectos éticos, políticos e estéticos[...]” (Uberlândia, 2020, p. 33).

Quando, no documento das DCMs-EI (Uberlândia, 2020), é explicitado o respaldo nas Teorias Críticas de Currículo, isso indica uma tentativa de resistir à tecnicização e ao caráter prescritivo que caracterizam a BNCC, buscando imprimir uma perspectiva mais crítica e reflexiva no currículo local. Contudo, como documento normativo nacional, a BNCC estabelece diretrizes que precisam ser seguidas, o que restringe a autonomia dos municípios na elaboração de suas próprias políticas curriculares, e a coexistência de fundamentos teóricos distintos em um mesmo documento curricular pode levar a ambiguidades e contradições práticas, especialmente na implementação. Assim, embora a BNCC argumente que as secretarias municipais, estaduais e as escolas deveriam assumir protagonismo na elaboração de

suas propostas curriculares, na prática a BNCC assumiu um caráter centralizador e homogeneizador do currículo nacional.

Ainda que as DCMs-EI (Uberlândia, 2020) preconizem uma formação crítica e reflexiva, seus fundamentos são sustentados pela educação por competências da BNCC-EI, levando a essas contradições que cerceiam a prática pedagógica, possibilitando ajustes na organização do ensino e aprendizado na Educação Infantil, voltados às demandas neoliberais contemporâneas.

As dez competências gerais propostas na BNCC-EI foram assumidas em sua integralidade pelas DCMs-EI, determinando que “as aprendizagens essenciais definidas na Base devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Uberlândia, 2020, p. 36). Para Correa (2019), as dez competências se alinham com a Agenda 2030 da ONU, com destaque para a 10ª competência: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2017, p. 10). Segundo Correa:

Se associarmos a essa “competência”, em particular ao mencionar a capacidade de agir com “resiliência”, à definição do termo assumida no documento, segundo a qual “competência” seria, entre outros aspectos, a capacidade de mobilizar “habilidades”, além de outras, as assim chamadas “socioemocionais”, temos claro mais um exemplo de alinhamento total à Agenda 2030 (Correa, 2019, p. 99).

As DCMs-EI incluíram as Habilidades Socioemocionais como a parte diversificada do currículo, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se alinham às competências gerais e especificamente à 10ª competência dentre os objetivos de: “Formar atitudes e valores compatíveis com a vida contemporânea” e ainda “Desenvolver habilidades socioemocionais para aprender a lidar com situações cotidianas” (Uberlândia, 2020, p. 102). Consoante a Gonçalves:

A cognição das emoções torna-se o elemento subordinativo aos aspectos socioeconômicos e ideológicos da sociedade. Assim, as Competências Gerais da BNCC articulam-se aos princípios da ordem globalizante, em que se propaga a preparação emocional como requisito da atual forma de sociabilidade do capital (Gonçalves, 2020, p. 108).

Destarte, no contexto contemporâneo as emoções são cada vez mais moldadas pelos fatores socioeconômicos e ideológicos. As competências gerais da BNCC, que também fazem parte das DCMs-EI, são relacionadas a essa lógica na qual a educação enfatiza a preparação emocional como uma necessidade para se adaptar às demandas do mercado e da sociabilidade capitalista neoliberal. As habilidades socioemocionais são vistas como fundamentais para o sucesso individual e precisam ser trabalhadas desde a primeira infância.

Conforme Lopes (2019), a “flexibilidade” é um termo comumente utilizado no vocabulário neoliberal, e da mesma forma como é entendida por outros campos, na educação tem o mesmo entendimento ao permitir diferentes arranjos e não garantir a oferta de forma igualitária a todos os estudantes. A escola passa a ser um meio de conformação do sujeito flexível, necessário à atual conjuntura social e econômica do sistema neoliberal, ou seja, “em outras palavras a ‘flexibilidade’, ‘adaptabilidade’ e ‘resiliência’ são formas de as pessoas absorverem o impacto do modo de vida neoliberal, como a reserva que mantém de pé um sistema insustentável” (Lopes, 2019, p. 56).

Assim, a Educação Infantil não é apenas afetada por essa lógica, mas torna-se um dos espaços iniciais para moldar subjetividades alinhadas ao sistema neoliberal, contribuindo para a perpetuação de suas dinâmicas. A introdução precoce de valores como flexibilidade e adaptabilidade refletem a preparação de indivíduos capazes de se conformar às exigências de um modelo econômico e social que privilegia a competitividade e a individualização.

Os valores alinhados à formação do futuro “capital humano” cerceiam a imaginação e a criatividade no processo de ensino e aprendizagem e, segundo Lopes:

É precisamente nessa blindagem do debate sobre o modelo de sociedade que reside o aspecto mais profundo das reformas e do discurso sobre elas. Para além de possíveis interesses econômicos imediatos, trata-se de uma ofensiva neoliberal no nível mais profundo da imaginação e da produção dos sentidos e significados da educação (Fernández-González, 2016). Ou seja, considerando não apenas os aspectos materiais da escola, mas o conjunto de relações sociais que ela abriga. Por isso, é útil pensar no neoliberalismo, como propõe Brown (2015), como uma racionalidade que vai além de um sistema econômico, em que todos os campos, mesmo os que não geram riqueza financeira, são submetidos a técnicas e práticas de mercado (Lopes, 2019, p. 55).

Em suma, as reformas neoliberais na educação, que afetaram as políticas curriculares, federais, estaduais e municipais, como a BNCC-EI e as DCMs-EI, não se limitam a interesses econômicos imediatos como a privatização da gestão escolar, materiais e insumos pedagógicos, mas buscam moldar profundamente os sentidos e significados da educação. Essa racionalidade

neoliberal transforma a escola em um espaço subordinado às lógicas de mercado, impactando as relações sociais e cerceando a imaginação e criatividade no processo de ensino. Assim, no que diz respeito a esferas que não geram riqueza financeira imediata, estas são reorganizadas para atender às demandas do sistema neoliberal, promovendo a formação do futuro "capital humano" adaptado a essas exigências.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento prescritos pela BNCC-EI foram incluídos pelas DCMs-EI com pouquíssimas alterações e eles orientam as finalidades e as ações do processo de aprendizado de maneira sistemática. Segundo Lazaretti:

Aqui é possível perceber uma contradição: a BNCC definiu campos de experiência como contraposição e negação ao currículo organizado por áreas de conhecimento, em uma tentativa de afastar o *modelo escolar* da educação infantil e o que deriva desse modelo, porém os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento demarcam a intencionalidade do ensino e direcionam o processo educativo (Lazaretti, 2020, p. 117).

Ao direcionar o processo educativo por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é possível constatar um paradoxo: mesmo que o documento das DCMs-EI busque romper com o modelo escolar, acaba adotando as práticas que o aproximam dele.

Para Cury *et al* (2018), as prescrições da BNCC-EI, no quadro das políticas contemporâneas, são evidenciadas como instrumento de controle dos conteúdos e das práticas pedagógicas para as crianças da Educação Infantil. Por conseguinte,

tornou-se o local através do qual conteúdo, coerência e controle estão sendo articulados, como um meio de alinhar a política de educação obrigatória, isto é, a partir dos 4 anos de idade, e assegurar que as crianças atinjam metas educacionais e de prontidão escolar, que, por sua vez contribuem para objetivos econômicos e sociopolíticos de longo prazo (Cury *et al*, 2018, p. 104).

Além de ser um instrumento de controle, subordina a formação na Educação Infantil a interesses externos, frente ao desenvolvimento integral das crianças. Segundo Correa (2019), desde 2011 veio-se discutindo um sistema de Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), e, depois de muitas discussões entre o MEC, o INEP e organizações da sociedade civil, a ANEI já estava quase concluída. Em maio de 2016 a ANEI foi oficializada como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), aprovada pela Portaria MEC nº 369, em 5 de maio. Contudo, em 25 de agosto de 2016 o Sinaeb foi revogado pela Portaria nº 981. E antes que a ANEI fosse aplicada, foi extinta. Ainda segundo Correa:

Todo esse destaque à avaliação decorre de sua vinculação à BNCCEI, pois sem a garantia de um modelo que considere as condições de oferta e não se limite a avaliar a própria criança desde tenra idade, vislumbramos duas possibilidades: ou a BNCCEI não será implementada na prática, especialmente se algum outro formato de avaliação da EI for adotado, porque a tendência é sempre que as avaliações definam os currículos de fato praticados nas escolas, ou ela será “interpretada” de modo a transformar os objetivos de aprendizagem e campos de experiências nela contidos em “tarefas escolares”, reforçando-se o processo de colonização da EI pelas práticas do EF (Correa, 2019, p. 102).

A organização do tempo na Educação Infantil muitas vezes replica a estrutura do Ensino Fundamental, com cronogramas fixos que delimitam atividades, reduzindo a flexibilidade necessária para atender às demandas do desenvolvimento infantil e cada vez mais há uma ênfase crescente na introdução precoce de conteúdos que priorizam a aquisição de competências, privilegiando as linguagens e o raciocínio matemático, em detrimento de atividades mais exploratórias e lúdicas, que são essenciais para o aprendizado nessa faixa etária.

A Educação Infantil (EI) no Brasil, para além de outros desafios, tem sido historicamente “colonizada” (MOSS, 2001; CORREA, 2018) pelo Ensino Fundamental (EF). Isto significa que suas práticas cotidianas, com raras exceções, são marcadas por uma organização pedagógica típica daquele nível de ensino: horários rígidos, lições, contenção de movimento, disciplina, entre outros aspectos. O que se diferencia de modo significativo na EI é que lá as crianças ainda brincam mais do que no EF (Correa, 2019, p. 95).

Esse processo está sendo instaurado, aos poucos, pelas DCMs-EI, visto que o documento possibilita reflexões e discussões voltadas à avaliação na Educação Infantil em diversos pontos. E mesmo propondo uma avaliação diferenciada e formativa, é possível perceber que se trata de um instrumento de controle do trabalho do(a) professor(a) e do trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Conforme as DCMs-EI:

Cada unidade escolar precisará construir estratégias e adequar ações para que o processo de avaliação aconteça de acordo com os registros pedagógicos definidos nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil do Município de Uberlândia: entrevista inicial com a família, observação, registros do diálogo, portfólio e relatório individual de desenvolvimento. Para tanto, a BNCC (BRASIL 2017) proporciona um direcionamento da prática pedagógica que modifica o olhar de observação para as aprendizagens essenciais que todas as crianças devem desenvolver ao longo da Educação Infantil - conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se; e para os campos de experiências, agrupados por faixa etária, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver – o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala pensamento e

imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, além de culturas regionais e locais: vivências culturais na infância e habilidades socioemocionais que compõe a parte diversificada da proposta curricular da Rede Municipal (Uberlândia, 2020, p. 129).

Os Campos de Experiência com seus respectivos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento se tornam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas junto às crianças, que serão objeto de avaliações, por meio de registros diversificados, observação, portfólios e relatórios individuais. Essas avaliações têm um formato diferente do que comumente ocorre em outras etapas da Educação Básica e têm o potencial de controle sobre o trabalho pedagógico, ao fragmentar as áreas de conhecimento. Outro ponto também é prever registros e ações no sentido de destacar o desenvolvimento individual em cada Campo de Experiência, seja nos relatórios ou por meio dos diários eletrônicos, o que vem ocorrendo na RME de Uberlândia.

Dessa forma, modificam-se as formas de avaliação, mas permanece a intencionalidade de controlar e centralizar o processo educativo. De acordo com Barbosa *et al*:

Não é sem motivo, então, que se tem declarado que a proposta da BNCC mantém uma relação direta com as políticas de controle do Estado do campo educacional, por meio da avaliação das crianças desde a educação infantil, além da avaliação dos trabalhos dos professores por meio do Enadeb. Nessa direção, a Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas; 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 *et al*, 2019, p. 8).

Nesse sentido, as DCMs-EI podem servir como um instrumento de monitoramento centralizado, já que estão alinhadas à BNCC e preveem formatos e instrumentos de avaliação inerentes ao processo educativo junto às crianças, fragmentados por Campos de Experiência. Assim, mesmo com o discurso de avaliação qualitativa e formativa, as DCMs-EI acabam sucumbindo às armadilhas do controle, da padronização e da centralização, ainda mais com a

divisão dos tempos e espaços do processo educativo na Educação Infantil em sete Campos de Experiência e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento pautados em cada campo como norteadores do processo educacional.

Ao utilizar os Campos de Experiências como suporte, as DCMs-EI apresentam uma sistematização alinhada à BNCC-EI, centralizando a organização do trabalho pedagógico e educativo nos sete campos e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo dois campos a mais que a BNCC: Culturas regionais e locais – vivências culturais na infância e Habilidades Socioemocionais. Esses campos são a parte diversificada das DCMs-EI. Segundo Resende, a

parte diversificada do currículo, a qual foi produzida pelo município de Uberlândia, nos GTs / EI, os direitos de aprendizagem foram criados com vínculo a cada um dos dois campos de experiências (Culturas Regionais e Locais: Vivências culturais na infância e Habilidades Socioemocionais) e se diferenciam a cada um desses campos e pelos grupos de faixa etária, onde se percebe que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram elaborados e derivados desses direitos, demonstrando uma articulação entre eles (Resende, 2021, p. 113).

A inclusão do Campo de Experiência "Culturas regionais e locais - vivências culturais na infância" nas DCMs-EI reflete um empenho em aproximar o currículo da realidade das crianças, numa tentativa de reconhecer e valorizar as especificidades culturais do município e da região. Por outro lado, em relação às DCMs de 2003, extinguiu-se a temática relacionada às questões que envolvem gênero e sexualidade. Abaixo, no Quadro 8, são apresentadas as áreas de conhecimento das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de 2003 e a de 2020.

Quadro 8 – Áreas de conhecimento das DCMs-EI de 2003 e 2020

Complexos temáticos das DCMs de 2003	Campos de Experiência das DCMs-EI de 2020
Gênero, Etnia e Religiosidade na trama das diferenças;	-
Proteção, Afeto e Aconchego;	-
Brincadeiras e Jogos;	-
Imaginação e Fantasia;	-
Sexualidade;	-
Saúde, Higiene e Alimentação; e	-
Ética e Cidadania.	-
-	O eu, o outro e o nós;

-	Corpo, gestos e movimentos;
-	Traços, sons, cores e formas;
-	Escuta, fala, pensamento e imaginação;
-	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações;
-	Culturas regionais e locais – vivências culturais na infância
-	Habilidades Socioemocionais.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas DCMs-EI de 2003 e 2020, do município de Uberlândia.

O Campo de Experiência Habilidades Socioemocionais é entendido como uma resposta às demandas educativas alinhadas às lógicas neoliberais, presentes na BNCC, que promovem a formação de sujeitos resilientes, adaptáveis e individualmente responsáveis em contextos de incerteza e competitividade. Sob a conjuntura neoliberal, na Educação Infantil o foco nas Habilidades Socioemocionais tende a ser deslocado das interações coletivas e das vivências lúdicas e culturais para a aquisição de comportamentos desejados, transformando-a em um agente de adaptação às exigências externas, reduzindo a visão ampliada da criança como sujeito de direitos, que se desenvolve por meio de interações sociais, culturais e políticas, promovendo, desde a tenra idade, a adaptação das crianças aos padrões de conformidade, disciplina e produtividade, exigidos pela lógica neoliberal.

Conforme Freitas (2018), a padronização dos objetivos de ensino e dos conteúdos de aprendizagem impacta não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os hábitos e atitudes sociais dos estudantes, com a inclusão de “habilidades socioemocionais” nas bases curriculares. Esse direcionamento para o que é socialmente “correto” (como ser responsável, resiliente) define, por oposição, o que é “incorreto”, criando critérios para julgamentos morais sobre a adequação dos estudantes. De acordo o autor:

A questão não está em se abordar as habilidades socioemocionais na escola. Isso é feito, de uma forma ou outra, formal ou informalmente, já que na escola todos os seus espaços e relações ensinam – e não apenas a sala de aula. A questão é que a proposta de uma base nacional comum curricular com habilidades socioemocionais, além de padronizar indevidamente este campo, também promove a legitimação das finalidades educativas vigentes no âmbito da sociedade atual (base para a decodificação das habilidades incluídas), sem uma discussão ampla e uma análise crítica (Freitas, 2018, p. 113).

As DCMs-EI (Uberlândia, 2020) excluíram as questões ligadas ao gênero e à sexualidade na Educação Infantil, questões essas abordadas nas DCMs de 2003, como evidencia o Quadro 8. Essa exclusão se deve ao fato de que a BNCC-EI não aborda temáticas ligadas a

essas questões, e as DCMs-EI, como documento que se alinha à BNCC-EI, seguiu esses passos, abandonando uma importante característica das DCMs de 2003.

É também importante ressaltar, que dentre os fatores políticos, sociais e culturais no contexto da educação brasileira nos últimos anos, o aumento do conservadorismo, com discursos contrários à inclusão de temas ligados ao gênero e a sexualidade. A ausência de temas relacionados à sexualidade pode dificultar a abordagem pedagógica de questões importantes para o desenvolvimento infantil, como o respeito ao próprio corpo e ao corpo alheio, a construção de vínculos saudáveis e a identificação e prevenção de abusos infantis, o que pode comprometer a formação integral das crianças. A ausência desses temas revela a confluência das DCMs-EI com as prescrições da BNCC-EI. Segundo Silva (2020, p. 60), “a mediação está em conformidade com um modelo de sociedade conservador, a exemplo a supressão das discussões de gênero, identidade e sexualidade no plano obrigatório”.

Nesse sentido, respaldadas na BNCC, cada vez mais as diretrizes curriculares são pensadas de forma pragmática, esvaziadas de conteúdo crítico e voltadas à determinação de objetivos pragmáticos. Em outras palavras, a ênfase está na aplicação eficiente do currículo, desconsiderando aspectos mais analíticos ou reflexivos, e direcionando-se principalmente para alcançar resultados objetivos e bem definidos, na perspectiva tecnicista, aliados aos pressupostos escolanovistas, pragmatistas, do “saber-fazer” e do “aprender a aprender”, desde os primeiros passos das crianças na Educação Infantil.

A criação das bases curriculares se caracteriza cada vez mais pela prescrição de tarefas, pela determinação precisa de noções e conceitos – ainda que ameacem esfacelar os conteúdos –, pela definição de tempos de ensino em cada sequência e pela preconização do percurso pedagógico que o professor deve seguir, ou até do plano de aula. (Laval, 2019, p. 257).

A construção de diretrizes técnicas e direcionadas ao trabalho pedagógico na formação de habilidades socioemocionais, na conjuntura neoliberal, vão ao encontro de uma concepção que visa controlar os currículos escolares e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, para que este seja realizado dentro dos parâmetros determinados pelas diretrizes, preparando as crianças para a aquisição de competências desde cedo e o possível cerceamento da liberdade de pensamento crítico, fundamental para o questionamento das estruturas de poder. Ademais, é uma forma de padronizar o ensino e facilitar o controle por meio de avaliações que, no caso da Educação Infantil, estão acontecendo em formatos diferentes das demais etapas da Educação Básica.

Embora a avaliação na Educação Infantil deva priorizar o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, sem caráter classificatório, como preconiza as DCMs-EI (2020), há uma crescente pressão e elementos suficientes para a introdução de mecanismos de controle que medem o desempenho das instituições e dos professores. Isso ocorre por meio de relatórios padronizados, portfólios e observações estruturadas, que podem distorcer a finalidade formativa e integradora da avaliação, em uma etapa que deveria valorizar o processo de desenvolvimento em vez de resultados concretos. Essa lógica também cria um ambiente onde práticas lúdicas podem ser substituídas por atividades mais dirigidas e orientadas a resultados, minimizando a essência do brincar como central para o desenvolvimento infantil.

Conforme Barbosa *et al*:

Ao tratar os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de um modo segmentado, a BNCC da Educação Infantil se aproxima de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças. Do modo como se apresenta, a ideia de currículo reforça a ideia de currículo como “conjunto de práticas” ou, ainda, como rol de atividades sequenciais, pelas quais se procederá à avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil (Barbosa *et al*, 2019, p. 10).

Destarte, constata-se que as DCMs-EI se configuram em uma diretriz curricular no âmbito municipal de caráter prescritivo, assim como a BNCC-EI em que foi fundamentada. Conforme Barbosa *et al*, “o que era para ser uma referência, passou a ser uma prescrição curricular – tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil” (2019, p. 6). As prescrições da BNCC-EI se fazem presente no conteúdo das DCMs-EI, bem como as dez competências gerais, a forma de organização do documento por meio do eixo Interações e Brincadeiras, que ficou quase invisibilizado mediante o foco nos Campos de Experiências e nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento separados por faixa etária dos Bebês, Crianças bem pequenas e Crianças pequenas.

Embora o documento destaque que buscou se aproximar das teorias críticas de currículo (Uberlândia, 2020), foi possível constatar elementos suficientes que aproximam as DCMs-EI das concepções do currículo por competências e habilidades normatizado pela BNCC, ou seja, apresentou contradições em relação à intenção declarada de se alinhar às teorias críticas de currículo. Segundo Barbosa *et al* (2019, p. 10): “Há fortes indícios de que a lógica das competências, na qual a BNCC foi proposta e organizada, conduz a uma aproximação da proposta para a educação de crianças de zero a cinco anos com a lógica assumida pelo ensino fundamental, que aparece segmentado em primeira e segunda etapas”. Essas contradições se

manifestam na forma como as DCMs-EI articulam as orientações nelas contidas, ora adotando uma perspectiva mais reflexiva e contextualizada, ora reproduzindo a lógica tecnicista e instrumental característica do currículo por competências, ou ainda baseada na perspectiva escolanovista e do “aprender a aprender”.

Ao passo que o currículo crítico enfatiza a valorização dos contextos socioculturais e o desenvolvimento da autonomia crítica dos sujeitos frente às desigualdades e injustiças sociais, o currículo fundamentado em competências e habilidades tende a priorizar resultados imediatos e mensuráveis, a fragmentação do conhecimento e a padronização dos processos de ensino e aprendizagem. É possível perceber essa padronização explícita nas DCMs-EI (Uberlândia, 2020). Assim, mesmo que o documento adote uma linguagem que sugere o reconhecimento da diversidade e da singularidade das experiências infantis, a estrutura normativa imposta pela BNCC-EI parece limitar a potencialidade de uma abordagem verdadeiramente crítica e emancipatória, eliminando temáticas antes abordadas na Diretriz Curricular de 2003 e acrescentando as Habilidades Socioemocionais, nos moldes atuais, em explícita consonância com as dez competências gerais da BNCC.

Além disso, a organização curricular por faixas etárias, ancorada nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, reflete uma tentativa de categorizar e prescrever o desenvolvimento infantil em etapas lineares, o que contrasta com a natureza multifacetada das interações e aprendizagens das crianças. Essa abordagem não apenas reduz a complexidade do processo educativo, mas também pode levar à desconsideração das especificidades contextuais e individuais das crianças, cujo aprendizado é desenvolvido por meio das interações e brincadeiras, eixo central do desenvolvimento na Educação Infantil.

Portanto, ainda que houve a tentativa para incorporar elementos das teorias críticas, e tenha maior densidade nas questões relacionadas à organização do trabalho pedagógico, rotina, planejamento e avaliação, as DCMs-EI evidenciam um movimento de transposição das prescrições da BNCC-EI para o nível municipal, mantendo sua estrutura normativa e alinhamento com o currículo por competências, articulando-se com a lógica neoliberal na formação das futuras gerações desde os primeiros passos da jornada educacional.

Essas contradições se configuram um desafio significativo para a implementação de práticas pedagógicas que realmente respeitem e valorizem as singularidades das infâncias nos contextos educacionais.

4.3 Quais competências, qual concepção de educação? Sínteses analíticas

Nesta subseção as sete teses e dissertações levantadas no banco de dados BDTD são analisadas a partir dos descritores: Concepções de educação; Competências; Habilidades; BNCC, filtradas por Área de conhecimento: Ciências Humanas – Educação. Esse processo está explicitado na subseção 1.1.2 que trata da pesquisa bibliográfica, na seção Introdução da dissertação.

A partir do levantamento realizado na pesquisa bibliográfica, foi possível elaborar o Quadro 9, com vistas a construir as categorias para apreender as concepções de educação que envolvem a política curricular por competências e habilidades da BNCC e sua influência nas DCMs-EI do município de Uberlândia, tomando como base as produções selecionadas. As análises possibilitaram a compreensão das concepções de educação e currículo que envolvem a BNCC e as influências nas DCMs-EI.

A seguir apresenta-se o Quadro analítico e uma breve contextualização das teses e dissertações levantadas, e após a categorização e os pressupostos relacionados a cada categoria de análise.

Destarte, por intermédio das análises construídas até o momento da BNCC e das DCMs-EI (Uberlândia, 2020) em confronto com o quadro analítico (Quadro, 9) das Teses e dissertações selecionadas sintetizamos as seguintes categorias de análise: 1. Mobilização de conhecimento técnico e funcional: foco na formação para resolução de problemas. 2. Formação para o mundo do trabalho: novas subjetividades do proletariado. 3. Currículo por competências: centralização e uniformização.

Quadro 9 – Quadro analítico das teses e dissertações levantadas

Teses e dissertações	Base epistêmica	Qual é a definição de competências e habilidades nas teses e dissertações	Como essa definição foi analisada criticamente e correlacionada a definição do currículo por competências sustentado na BNCC, com significativas incidências nas DCMs-EI
Tese - Disputas hegemônicas contemporâneas na educação brasileira: conflitos ideológicos em torno da BNCC (Gama, 2023).	Fundamentada nos conceitos de ideologia e hegemonia de Antonio Gramsci e os conceitos de campo, habitus e capital em Pierre Bourdieu. A metodologia de pesquisa adotada, aborda a História do Tempo Presente, empregando como instrumentos a análise de documentos e do conteúdo de entrevistas.	Define as competências como conhecimentos que se desmembram em um conjunto de comportamentos a serem desenvolvidos nos alunos(as), com fins de avaliação para testagem dos resultados. O conjunto de comportamentos equivalem aos objetivos de aprendizagem que a aquisição de competências almeja alcançar.	Coloca uma grande ênfase em uma abordagem gerencialista, inspirada no mundo empresarial, que foca no desempenho e nos resultados. Ou seja, a prática pedagógica só é considerada válida se houver uma ligação clara entre a formação dos professores, o uso de materiais didáticos e a avaliação dos alunos, assumindo a tendência de uniformização e centralização curricular. A autora critica essa definição, postulando que os conflitos ideológicos em relação à BNCC continuam, visto que, agentes contrários à abordagem gerencialista, como a ANPEd, propõem uma outra proposta curricular, que leve em consideração as experiências pensadas e vividas nos diferentes tempos e espaços e na pluralidade de contextos sociais e culturais, ou seja, um currículo mais flexível.
Tese - A influência da ideologia neoliberal na Educação Básica e nas tendências em Educação Matemática: projetos de formação em disputa (Pires, 2022).	Metodologia exploratória, da qual a coleta de dados se deu pela análise documental, com base no método materialista histórico e dialético como uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade social, e, por consequência, da realidade educacional amparada pelas concepções neoliberais.	As competências são decorrentes da Pedagogia do “aprender a aprender”, e são atreladas ao saber fazer, ao conhecimento mobilizado propiciado pela formação inicial e continuada, ao longo de toda a vida, se configurando na capacidade de adquirir características individuais que irão facilitar a criação do bem-estar social, pessoal e econômico.	As competências são o resultado da Pedagogia do “aprender a aprender”, onde a principal competência requerida seria a disposição para aprender sempre, durante toda a vida, como forma de adaptação dos(as) indivíduos para a reestruturação do capital por meio da educação. Nesse sentido, o currículo por competências proposto pela BNCC é pautado em conhecimentos pragmáticos e técnicos, com vistas a formar indivíduos para o mercado de trabalho. Para o autor, trata-se de um discurso neoliberal propagado por organismos internacionais que defendem a Pedagogia do “aprender a aprender”.
Dissertação - O ensino de competências no	Método analítico-hermenêutico, com pesquisa qualitativa e quantitativa, descritiva-analítica e com caráter de metapesquisa, por meio de	O conceito de competências na educação é uma apropriação do conceito de	A educação por competências é resgatada de forma veemente na BNCC. Na educação brasileira orientada pela BNCC, as competências assumem um papel central, substituindo os

Brasil: o que dizem as teses e dissertações no período de 2015 a 2019 (Silva, 2021).	levantamento de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação entre os períodos de 2015 a 2019.	competências do campo profissional. Entendida como atributos que tornam o ser humano capaz de responder determinada atividade com êxito e bom desempenho.	conhecimentos científicos, filosóficos, sociológicos, históricos e artísticos, e se conectando mais diretamente com as experiências e práticas. As competências são vistas como ferramentas pragmáticas e funcionais na educação, colocando o conhecimento em segundo plano. Nessa visão, o foco passa a ser a ação, o desempenho e a utilidade prática, o que traz o risco de tratar a formação escolar como um simples treinamento voltado para a empregabilidade.
Tese - Determinações histórico-legais e concepções de ensino comum nacional (2015-2018) (Silva, 2020).	Destaca-se o materialismo histórico e dialético como pressuposto teórico e metodológico, alicerçado a categorias centrais que o fundamentam, tendo como fonte primária o documento da BNCC.	As competências são definidas como conhecimentos mobilizados e como aprendizado ao longo da vida.	Instrui o indivíduo à autorregulação do aprendizado para o ideário do empreendedorismo, protagonismo individual e a um projeto de vida consonante a ideologia neoliberal, inseridos num contexto histórico contemporâneo do sistema capitalista, em que a referência central se torna o mundo do trabalho. Na BNCC, o direito de aprender é vinculado à aquisição de competências e habilidades.
Dissertação - O conceito de competências no contexto do currículo oficial paulista (Patiño, 2020).	Abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico-documental, fundamentada na revisão de literatura, em estudos correlatos, e na análise documental, do currículo oficial paulista.	O termo competências tem diferentes definições, porém, em maior ênfase, indica a capacidade de aprender por conta própria e de estar em constante atualização, por meio do saber-fazer, possibilitando a mobilização de recursos e saberes para desempenhar uma ação de maneira satisfatória e com eficácia. O termo está vinculado a ideologia neoliberal.	Não relaciona o currículo por competências com a BNCC no estudo, embora traga diversas contribuições sobre o conceito de competências e as influências e relação com o currículo oficial paulista. Nesse sentido, o currículo por competências do currículo oficial paulista influenciou no controle dos conteúdos e estratégias das escolas, priorizando conhecimentos que tenham “funcionalidade”, limitando a gestão democrática e a liberdade da escola frente ao ensinar.
Dissertação - Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e	Pesquisa documental, com ênfase nos documentos: Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental, de 2017; Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio, de 2018; Banco Mundial – Uma agenda de	Mobilização subjetiva de conhecimentos e atualização constante e necessária de qualificações conforme as perspectivas do capital. Nesse sentido, espera-se que o	Sob um "novo" paradigma, a BNCC incorpora a psicologização necessária para a adaptação ao mundo moderno do século XXI. Os conceitos utilizados não são aleatórios, mas estão alinhados com uma educação globalizante que reforça o modelo de formação humana desejado pela atual estrutura de sociabilidade do capital,

ideológicos (Gonçalves, 2020).	Competências e Empregos para a juventude, de 2018; Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso, de 2015. O subsídio teórico para analisá-los envolve a consideração das múltiplas determinações que relacionam os documentos ao contexto histórico, político e econômico, permitindo a confrontação da realidade objetiva dos fatos.	desenvolvimento de competências pelo aluno na escola venha atender as demandas propiciadas pelo mercado de trabalho com vistas a capitalizar cada vez mais capital para as classes dominantes.	enquanto contribui para o processo de ajuste estrutural do capital. As competências socioemocionais são enfatizadas nesse processo, visando a justificativa do “sucesso” ou “fracasso” pautados na subjetividade. A autora critica esses pressupostos de uma educação pautada na responsabilização subjetiva do sujeito pela própria formação e defende uma educação integral, que não seja influenciada por interesses econômicos do Estado capitalista.
Dissertação - A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017) (Triches, 2018).	De caráter qualitativo, a metodologia adotada tem sua base no Ciclo de Políticas (Palumbo, 1994) no que tange a etapa da formulação e se dá por meio da investigação pautada na pesquisa bibliográfica, para entendimento de conceitos e definições sobre o tema; documental, a fim de conhecer encaminhamentos legais em processo de elaboração e alguns já definidos.	Conhecimento mobilizado e aplicado em situações cotidianas e imediatas para a resolução de problemas, com o propósito de atender a demanda por resultados das avaliações em larga escala.	O processo de formulação da BNCC depreende-se de diretrizes internacionais para a construção de um pacote de reformas a partir de 1990 no âmbito político e econômico. As orientações emanadas resultaram na construção de um documento que tem como proposta a tendência neoliberal de ajuste do sistema educacional com as demandas do mundo do trabalho, com o propósito de fortalecer o elo entre educação, trabalho, produtividade, serviços e mercado. A tendência em selecionar conhecimentos funcionalmente úteis diminuiu o tempo de foco na alfabetização dos(as) alunos(as) dos anos iniciais de três para dois anos.

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento de teses e dissertações dos(as) autores(as) Gama (2023), Pires (2022), Silva (2021), Silva (2020), Patiño (2020), Gonçalves (2020), Triches (2018).

De modo geral, apesar de haver ênfases diferentes nas definições de competências apresentadas nos trabalhos de Gama (2023), Pires (2022), Silva (2021), Silva (2020), Patiño (2020), Gonçalves (2020), Triches (2018), é possível ressaltar que a ideia predominante relaciona-se com a capacidade de mobilizar e aplicar conhecimentos de forma eficaz e contínua, em diversas situações, educativas, cotidianas ou profissionais, para resolver problemas imediatos e atender a demandas concretas, sejam individuais, mercadológicas e profissionais. Essa noção aparece no conjunto de comportamentos a serem desenvolvidos para fins de avaliação escolar (Gama, 2023), no "saber fazer" e no "conhecimento mobilizado" ao longo da vida (Pires, 2022; Silva, 2020), na competência como capacidade de responder a atividades com êxito e bom desempenho (Silva, 2021), na ideia de constante atualização e de atender demandas econômicas e sociais (Patiño, 2020; Gonçalves, 2020; Triches, 2018).

As concepções relacionadas às definições de competências, considerando o currículo por competências sustentado na BNCC, que incidiram significativamente nas DCMs-EI, refere-se à influência da abordagem pragmática e funcional vinculada ao mercado de trabalho e às demandas neoliberais. Nesse sentido, o currículo por competências implícito na BNCC está voltado a atender às demandas econômicas e do mercado de trabalho, refletindo a tendência neoliberal e funcionalista que prioriza a adaptação dos indivíduos ao sistema capitalista neoliberal e o desenvolvimento de habilidades práticas.

Essas concepções refletem a perspectiva de que o currículo por competências orientado pela BNCC está diretamente conectado a uma lógica gerencialista (empresarial), orientada pela formação de indivíduos adaptáveis e produtivos para o mercado, com foco no desempenho, na utilidade prática do conhecimento e na empregabilidade. Essa perspectiva se encontra explícita quando: 1. Há ênfase no desempenho e na centralização curricular, conectada a uma lógica empresarial e criticada por Gama (2023) por minimizar a pluralidade cultural e social; 2. Quando favorece o aprendizado pragmático e a adaptação ao mercado de trabalho, vinculada à Pedagogia do "aprender a aprender", enfatizando a educação para reestruturação do capital (Pires, 2022); 3. Há subordinação dos conhecimentos científicos e teóricos a competências pragmáticas, com foco na ação e no desempenho, voltados para a empregabilidade (Silva, 2021); 4. Preconiza a autorregulação na busca pelo aprendizado, onde o indivíduo é responsabilizado pela própria formação para aquisição de conhecimentos funcionais e empreendedorismo individual, propondo um currículo alinhado ao mundo do trabalho flexível (Silva, 2020); 5. Processa-se o controle dos conteúdos de acordo com sua funcionalidade prática, exemplificado pelo currículo oficial paulista (Patiño, 2020); 6. Há o alinhamento da

BNCC com um modelo globalizante e capitalista, com foco nas competências socioemocionais e o ajuste das subjetividades às demandas do capital (Gonçalves, 2020); 7. Ocorre influência das diretrizes internacionais e o ajuste às demandas do trabalho, reforçando o elo entre educação e produtividade econômica (Triches, 2018).

As teses e dissertações revelam diferentes concepções de educação que se entrelaçam com o contexto socioeconômico contemporâneo, refletindo a crescente influência das demandas econômicas e do mercado de trabalho sobre a formação escolar e evidenciando uma concepção de educação fortemente influenciada pela lógica mercadológica e produtivista, na qual a formação de trabalhadores capacitados, flexíveis e adaptáveis ao mundo do trabalho contemporâneo é a prioridade, em detrimento de uma formação integral, humanística, cidadã, crítica, emancipatória, transformadora e libertadora.

Na seção da Introdução, especificamente na subseção 1.1.2, como critério de seleção inicial das teses e dissertações foi realizada a leitura dos títulos, dos resumos e palavras-chave, e, quando em dúvida sobre a contribuição do trabalho em relação à problemática proposta, foi realizada a leitura também do sumário e leitura da introdução. Após esse movimento inicial, foi realizada a leitura sistemática completa das teses e dissertações selecionadas e, com base nessas leituras e reflexões, foram definidas as dimensões que seriam avaliadas nos trabalhos, dimensões estas registradas no Quadro 9: Base epistêmica; Qual é a definição de competências e habilidades nas teses e dissertações; Como essa definição foi analisada criticamente e correlacionada à definição do currículo por competências sustentado na BNCC, com significativas incidências nas DCMs-EI.

Posteriormente foi realizada a leitura de cada um dos trabalhos, segundo estas dimensões, com destaque às obras. Em suma, sistematizou-se o que consta como conteúdo do Quadro 9. Nesta definição assumiu-se prioritariamente a recorrência, ainda que ciente da importância de considerar as particularidades e especificidades de cada trabalho analisado. Foi dada ênfase à recorrência para identificação das tendências que serviriam como eixos estruturantes no campo de estudo. Esse trabalho foi realizado de forma cuidadosa e contextualizada, a fim de buscar contribuições referentes às concepções de educação e currículo sustentadas na BNCC, estruturada e organizada por competências e habilidades.

Nas próximas subseções destacam-se as sínteses analíticas da realidade por meio do confronto entre o levantamento bibliográfico e a análise documental da BNCC-EI e DCMs-EI do município de Uberlândia.

4.3.1 Mobilização de conhecimento técnico e funcional: foco na formação para a resolução de problemas

Com base nas obras analisadas, infere-se que a BNCC concebe a educação como um processo técnico, voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades funcionais e práticas, especialmente aquelas que permitem ao indivíduo resolver problemas imediatos e específicos. Essa concepção reflete uma educação instrumental, que valoriza o conhecimento aplicado e a capacidade de adaptação rápida às exigências do mercado e as demandas socioeconômicas, com foco no aprendizado técnico e na prática profissional. Frente às análises estabelecidas nas seções anteriores, em síntese, infere-se que as DCMs-EI (Uberlândia, 2020) embora tenha tentado construir um currículo mais amplo, submeteram-se às influências das concepções de competências e habilidades da BNCC.

O conhecimento associado à definição de competência está diretamente delimitado à dimensão da funcionalidade. Assim, a educação concebida como um processo amplo e complexo limita-se à aquisição de conhecimento que precisa ser útil a uma demanda específica, à resolução de problemas imediatos, que se relacionam ao cotidiano, ou seja, à realidade vivida sem necessidade de uma compreensão crítica e profunda acerca desse conhecimento e das dimensões que o envolvem. Não há muito destaque ao desenvolvimento do conhecimento criativo nas DCMs-EI (Uberlândia, 2020) ou à busca de alternativas mais viáveis socialmente.

Como argumenta Patiño (2020), o trabalho educativo defendido pela BNCC só tem sentido se o conhecimento apreendido tiver alguma utilidade ao uso de cada conhecimento adquirido de modo funcional, vinculado a alguma prática cotidiana ou profissional. Essa proposta de educação e currículo vai ao encontro da reconfiguração do Estado contemporâneo às crises do capital e, para que esse possa continuar subsistindo, essa formação é desejável e imprescindível. Por conseguinte, o currículo por competências se torna parte de uma estratégia para introduzir a cultura empresarial e gerencialista no sistema educacional como parte do projeto neoliberal capitalista para a manutenção da produtividade e competitividade. Essa lógica marcou, assim, as DCMs-EI (Uberlândia, 2020) que estão hoje alinhadas à BNCC-EI.

Essa formação subordinada ao projeto neoliberal concebe indivíduos funcionais, “úteis” e produtivos, eficientes em colaborar com o sistema econômico; porém, com menor consciência crítica das consequências sociais, políticas e éticas desse sistema, indivíduos que minimizam as questões ligadas às desigualdades sociais, as explorações da mão de obra trabalhadora e as injustiças ambientais, menos conscientes das implicações sociais e éticas, e dos próprios

direitos como cidadãos. Esse movimento vai de encontro a uma proposta de educação problematizadora e crítica, que busca questionar, analisar e compreender mais profundamente as estruturas da realidade, as suas causas e consequências, em favor de uma abordagem mais prática e imediata, focada na aplicabilidade das competências (Patiño, 2020).

Na mesma direção, conforme Pires (2022), há uma valorização excessiva de conteúdos que estejam associados a um valor funcional e prático, que devem ser aplicados de forma imediata na vida fora da escola.

Esses novos anseios remodelados pela pedagogia do “aprender a aprender” (Duarte, 2011) foram intensamente difundidos nos ideais educacionais dos países da América Latina como proposta e consolidação política para responder às exigências de racionalidade mais instrumentais (funcional, imediata e adaptativa) por parte dos processos produtivos. Tais processos são voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades momentâneas, subordinados ao desenvolvimento economicista, de modo que nessa lógica a produção de conhecimentos e o próprio saber são moldados pelas perspectivas neoliberais (Pires, 2022, p. 27).

Essa formação possibilita o foco em resolver problemas a curto prazo, em adaptar-se rapidamente às mudanças tecnológicas e produtivas, e em executar tarefas de forma eficiente, sem necessariamente promover um aprofundamento teórico e crítico sobre o conhecimento em si, voltado mais para o “fazer” do que para o “refletir” ou “saber”.

Silva (2020) aponta que as habilidades técnicas são insuficientes para uma formação educacional ampla e integral, visto que a BNCC deixa de enfatizar os conhecimentos científicos fundamentais, desviando o foco da escola de propor uma formação baseada na ciência consolidada para uma educação mais voltada a habilidades técnicas e práticas, que são influenciadas pelas demandas do mercado. A autora explicita ainda que a escola deveria oferecer aos alunos(as) uma educação mais aprofundada e complexa, em vez de se limitar à abordagem do “aprender a aprender”.

Nesse sentido, o ensino deve ir além das habilidades práticas imediatas, proporcionando uma formação que valorize a cultura universal e o conhecimento científico avançado. A proposta é que a escola tenha um papel fundamental na transmissão desse saber elaborado às novas gerações, dando a elas uma compreensão mais ampla da realidade, que supere o cotidiano e seja conectada a formas mais desenvolvidas de conhecimento, especialmente nas ciências.

Contudo, a formação para resolução de problemas imediatos proposta na BNCC, aponta que “a hegemonia do mercado, tem determinado o rumo do ensino e fundamentalmente demonstrado a força da otimização do capital para a formação das novas gerações adaptáveis

(Silva, 2020, p. 106). Dessa forma, o trabalho educativo que humaniza se torna um desafio intangível, visto que essa formação tem por objetivo a constituição de sujeitos reflexivos e questionadores, em oposição a essa formação adaptável. Duarte (1998) explana que o trabalho educativo tem o desafio de ajudar os indivíduos a se tornarem verdadeiramente humanos, o que ocorre quando cada pessoa se apropria da cultura e dos conhecimentos acumulados ao longo da história pela humanidade. Em outras palavras, a educação tem a função de transmitir esses elementos culturais e históricos que são essenciais para o desenvolvimento pleno do ser humano, permitindo que cada indivíduo se humanize ao se conectar com esse legado coletivo, e ao se humanizar, se torne sujeito consciente e crítico.

Contudo, a formação por meio da aquisição de competências proposta na BNCC, que culminou no mesmo processo de formação nas DCMs-EI (Uberlândia, 2020), limita a criticidade do processo educativo ao estabelecer direitos de aprendizagem, como se o aprendizado de competências práticas fossem o suficiente para uma educação integral. Desse modo, não estimula suficientemente a construção de uma consciência crítica sobre a sociedade e suas contradições, se distanciando de uma educação transformadora, sendo um estratagema da agenda global neoliberal advindo de organismos internacionais. Conforme Silva:

Ao princípio do saber-fazer, o Relatório Delors (1998) indica a relação com a noção de competências devido a modificação da noção de qualificação e sua substituição pelas competências nas empresas e nas indústrias. As razões dessa modificação devem-se ao fato de que as tarefas nas indústrias e nas empresas se inovam e, a cada momento, surgem novas demandas, por exemplo, as tarefas são mais intelectuais do que físicas, dependem de atitudes e valores de convivência, cooperação e liderança. Portanto, o trabalhador do século XXI precisa deter competências entendidas como “uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (Delors, 1998, p. 94). Disso, é possível inferir a importância dada às competências como um saber aplicar saberes e seus demais componentes a ‘aprender a viver juntos’ e ‘aprender a ser’ que vão se reportar às atitudes e comportamentos humanos, também reportar o caráter funcional das competências (Silva, 2021, p. 57).

Esse processo de formação implica não só a seleção e definição das habilidades e objetivos de aprendizagem, mas influi também na formação de professores, na gestão escolar, na prática educativa, no planejamento pedagógico dos tempos, espaços e rotina, e na concepção de educação.

A educação por competências retoma características do comportamentalismo, que enfatizam a eficiência, a funcionalidade e a conformidade com padrões estabelecidos, com o objetivo de produzir o sujeito empregável, que irá colaborar no avanço da economia; porém, essa noção muitas vezes fica subentendida, já que a pedagogia por objetivos e tecnicista foram e ainda são muito criticadas, por limitar a formação do indivíduo. Para conquistar a aprovação popular e serem aceitas, a educação por competências é vinculada ao construtivismo e aos princípios da escola nova com finalidades neoliberais implícitas (Silva, 2021), e para a individualização subjetiva da própria formação humana.

Para a formação do sujeito que irá colaborar no avanço da economia, a aquisição de competências e habilidades práticas, capacidades e destrezas torna-se fundamental.

Nessa concepção, o sujeito passa a ser visto como consumidor, produtor, empreendedor e gestor que é avaliado constantemente, que precisa ser perfeito em seu desempenho. Para dar conta dessas características, tal sujeito deve ser disciplinado sob a égide da sobrevivência, da eficiência, produtividade e valores a respeito daquilo que funciona. Nesse sentido, a competição e a performance são entendidas como o valor do sujeito ou de uma organização no campo de avaliação, o que gera uma “economia política de competição global” (Ball, 2001, p. 106) que coloniza as políticas educacionais e as encaminham a uma convergência comum (Silva, 2021, p. 41).

O indivíduo é visto como alguém que desempenha vários papéis, e que para ter sucesso e um bom desempenho, o próprio sujeito é responsável pela sua performance, que é constantemente avaliada, com vistas a moldar ou adaptar suas práticas e comportamentos a fim de atender às expectativas externas de uma sociedade regida pelo capitalismo neoliberal.

O conhecimento apreendido por meio do desenvolvimento de competências é utilizado para que os(as) alunos possam lidar com as dificuldades e problemas que surgem diariamente de forma instantânea, sem necessariamente mudar a realidade em que vivem mas, sim, para se adaptarem a essa realidade, sem questionar as condições que envolvem o contexto no qual estão inseridos. E, no caso da Educação Infantil, prepará-los para a etapa posterior: o Ensino Fundamental.

Assim, a educação por competências

ao carregar a ideologia neoliberal, os conhecimentos perdem a sua amplitude e seus fundamentos científicos, filosóficos, tecnológicos e passam a ser conhecimentos enxugados a nível de tornarem-se um saber-fazer para resolver problemas os quais também perderam sua complexidade. Como na ideologia neoliberal, a preocupação é com o desempenho do ser humano no mundo do trabalho, a educação para a resolução de problemas se centra nesta única

questão e os conhecimentos necessários para as competências não precisam ter toda a carga de fundamentação das áreas do saber, disso decorre, o status de utilidade de algumas áreas do saber e, equivocadamente, de inutilidade de outras áreas como a das humanidades e das artes (Silva, 2021, p. 106).

Consoante à autora, há uma tendência em reduzir os conhecimentos a uma função puramente instrumental, que prioriza habilidades práticas e diretamente aplicáveis, minimizando a importância dos fundamentos científicos, filosóficos e tecnológicos mais amplos que dão profundidade e contexto aos saberes. Como resultado, áreas que equivocadamente não se mostram imediatamente úteis para o desempenho econômico são desvalorizadas. Nesse cenário, a educação deixa de ser um espaço de desenvolvimento integral do ser humano para se tornar um treinamento técnico voltado exclusivamente para a eficiência e performance, comprometendo a diversidade e a complexidade do desenvolvimento humano e o currículo escolar. Portanto, como avaliação nas mudanças das DCMs-EI de 2020, em relação às Diretrizes de 2003, pontos importantes foram apagados como a questão da sexualidade, gênero, a valorização das expressões artísticas e culturais, bem como discussões mais aprofundadas sobre diversidade e cidadania. Essas exclusões refletem uma tendência de esvaziamento dos debates que poderiam contribuir para a formação crítica e integral das crianças, restringindo o currículo a conteúdos considerados "essenciais" sob a ótica da eficiência, produtividade e competitividade.

Para Gonçalves (2020), é possível considerar que a preponderância das Competências Gerais na BNCC não é algo fortuito. Elas estão profundamente ligadas ao processo histórico das reformulações curriculares que ocorreram nos anos 1990. A ideia de "competência" reflete uma dimensão simbólica da realidade social e econômica desde aquela época. Ser "competente" significa não apenas mobilizar subjetivamente suas capacidades, mas também adaptar suas qualificações de acordo com as exigências do mercado capitalista. Nesse contexto, o ensino baseado em competências, capacidades e habilidades (como proposto pelos PCN e BNCC) visa, fundamentalmente, garantir a eficiência produtiva e preparar indivíduos para atender às demandas do sistema econômico que já se alinham desde a etapa da educação infantil que passa a assumir a mesma estruturação e lógica curricular.

Conforme Triches (2018, p. 87), “a BNCC enfatiza a necessidade de utilizar o conhecimento para resolver situações e tomar decisões pertinentes”. Ainda de acordo Triches (2018, p. 88), “esse percurso estabelecido pela BNCC visa somente criar parâmetros para a avaliação em larga escala, distanciando o espaço escolar como local de produção de cultura”, reproduzindo o que já está definido por meio dos objetivos de aprendizagem, alinhado ao intuito

de padronizar os currículos e criar indicadores mensuráveis para os exames nacionais, como o SAEB. Essa padronização induz ao foco excessivo na preparação para as avaliações, priorizando conhecimentos mobilizados por meio de competências e habilidades que são facilmente quantificáveis, levando a uma perspectiva instrumental da educação.

Portanto, a BNCC, segundo Gama (2023), Pires (2022), Silva (2021), Silva (2020), Patiño (2020), Gonçalves (2020) e Triches (2018), enfatiza a formação de estudantes capazes de mobilizar conhecimentos técnicos e funcionais para a resolução de problemas imediatos e demandas cotidianas e do trabalho. Ao integrar habilidades práticas, os estudantes são incentivados a aplicar conhecimentos convertidos em competências em situações reais, o que desenvolve a capacidade de solucionar problemas imediatos de maneira eficaz e inovadora.

Nesse contexto, a formação técnica e funcional é crucial para desenvolver sujeitos adaptáveis, eficientes, competitivos, produtivos, focados no sucesso pessoal e na própria individualidade, sujeitos preparados para os desafios econômicos do século XXI; porém, sem consciência crítica em relação à formação das estruturas sociais e de classe, e sem capacidade de questionamento em relação às injustiças sociais, muito menos com o intento de transformá-las. A ideia de uma formação que capacita sujeitos a resolver problemas que atendem aos interesses específicos de setores privilegiados reforça as hierarquias existentes e perpetua as desigualdades socioeconômicas.

A relação dessa perspectiva com as DCMs-EI, manifesta-se na maneira como os conteúdos e as práticas pedagógicas foram estruturados para moldar subjetividades desde os primeiros anos de vida. Ao enfatizar competências e habilidades instrumentais, a educação infantil passa a ser orientada por uma lógica de preparação precoce para a escolarização formal e, futuramente, para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação voltada à autonomia intelectual, à criatividade e à criticidade.

Essa abordagem tem impactos significativos na construção das primeiras experiências de aprendizagem das crianças. A ênfase na eficiência e no desempenho, muitas vezes associada a objetivos e indicadores de progresso, desloca o foco do desenvolvimento integral para uma formação que já os condiciona a um papel funcional dentro da sociedade. Em vez de uma educação pautada pela experimentação, pelo brincar livre, pela construção coletiva do conhecimento e pelo desenvolvimento da sensibilidade estética e ética, privilegia-se uma aprendizagem tecnicista que fragmenta o conhecimento e restringe o espaço de reflexão crítica e imaginação.

A educação das crianças bem pequenas, quando estruturada sob essa lógica, prepara indivíduos para se encaixarem em um modelo produtivo. Assim, a escola deixa de ser um

espaço de construção de sujeitos críticos e se torna um ambiente de adaptação a um sistema social que valoriza a performance e a competitividade em detrimento da coletividade e da emancipação humana.

4.3.2 Formação para o mundo do trabalho: novas subjetividades do proletariado

O currículo, como avalia Triches (2018), exprime o percurso pelo qual os(as) alunos(as) irão passar ao longo do aprendizado, moldando não apenas o que sabem, mas também quem se tornarão ao longo do caminho, ou seja, vai além de uma lista de conteúdos ou competências a serem adquiridas, e envolve, de forma direta, a formação da subjetividade. O conhecimento que adquirem e as experiências educacionais que vivenciam influenciam profundamente sua visão de mundo, os valores, as crenças e até mesmo a maneira como se posicionam na sociedade. Nesse sentido, o currículo é um processo dinâmico que não apenas informa, mas também forma.

A escola, sob o sistema capitalista, de acordo com Patiño (2020), tem sido historicamente concebida como um espaço que regula o corpo e a mente, desempenhando um papel de controle social, projetada para produzir indivíduos adaptados às necessidades da sociedade industrial e às expectativas do sistema dominante, moldando comportamentos, atitudes e formas de pensar, em alinhamento com os interesses do poder dominante. Esses mecanismos têm o objetivo de preparar os(as) alunos(as) em suas subjetividades desde a Educação Infantil para o mundo do trabalho onde a pontualidade, a produtividade com eficiência e o cumprimento de regras são valorizados.

Sob essa categoria, a educação é vista como um mecanismo de ajuste às novas configurações do trabalho no capitalismo neoliberal contemporâneo para a construção de novas subjetividades, por meio da educação por competências. Para isso, conforme Ramos (2001), o construtivismo constituiu-se como a base psicológica para a Pedagogia das competências, em resposta às demandas sociais contemporâneas de formação voltadas à adaptação, versatilidade, resiliência e demais atributos demandados pelo mundo do trabalho regido pelo capitalismo, visto que a formação técnica por si só não seria suficiente a essas novas demandas.

A formação de subjetividades contemporâneas envolve a internalização de valores como flexibilidade, empreendedorismo, eficiência, proatividade, dinamismo e individualismo. Nessa perspectiva, a educação prepara o(a) trabalhador(a) não apenas para executar tarefas, mas para se moldar às novas demandas de produtividade e competitividade do mercado, transformando-o em um agente ativo dentro das lógicas neoliberais de trabalho (Antunes; Pinto, 2018).

O neoliberalismo transforma profundamente as subjetividades ao valorizar um modelo de “sujeito empresarial” que deve gerenciar a si próprio como se fosse uma empresa. Esse sujeito é compelido a buscar autonomia financeira, mesmo sem trabalho formalizado, assumindo riscos e adaptando-se constantemente às demandas de mercado. Esse modelo valoriza a autossuficiência, a competitividade e o controle de tempo e emoções para maximizar a produtividade. Além disso, o impulso pelo consumo e o sucesso individual se tornam valores centrais, levando a uma visão de indivíduo moldado pela lógica de mercado, na qual relações e conflitos são resolvidos com foco na eficiência e na lucratividade, impactando as noções de identidade e realização pessoal (Dardot; Laval, 2016). De acordo com Silva:

Sobrepesa sobre a educação escolar a responsabilidade pela formação do imaginário neoliberal que demanda sujeitos empregáveis dotados de um capital constituído pelas características privilegiadas pelo pensamento neoliberal, tais como a flexibilidade, performatividade, adaptação, comportamento e competitividade. A principal preocupação nesse esquema é não apenas fazer com que a escola contribua com a produção de subjetividades para o mercado de trabalho/lucro como também tornar a escola uma instituição produtiva e empresarial (Silva, 2021, p. 25).

Assim, a escola passa a não só preparar indivíduos com habilidades alinhadas às demandas de mercado, mas também adota práticas de gestão e avaliação orientadas pela lógica empresarial, priorizando os resultados sobre os processos formativos. As habilidades socioemocionais se caracterizam como elementos importantes no alinhamento da subjetividade humana às demandas neoliberais de formação, constituídas por uma política global. Dessa forma, a BNCC objetiva moldar subjetividades infantis ao sistema vigente neoliberal, desde seus primeiros passos na Educação Infantil, impactando as DCMs-EI.

A educação assume um papel estratégico na formação de um novo “senso comum”, alinhado aos valores neoliberais. Nesse contexto, consoante a Pires (2022), a escola não é apenas um local de aprendizado técnico, mas uma ferramenta de socialização ideológica onde se molda uma massa de trabalhadores adaptáveis e alinhados aos interesses do capital. A escola passa a formar capital humano, referindo-se a indivíduos que internalizam valores para aceitação das mudanças do mercado como naturais e desejáveis. Assim, a educação promove um consenso que facilita a inserção dos sujeitos na lógica neoliberal, contribuindo para uma reestruturação do capital que se sustenta na aceitação dessas normas.

O Estado passa a favorecer processos que moldam o novo perfil de trabalhador e o desenvolvimento de capital humano, por meio das políticas públicas curriculares de uma educação baseada em competências, considerada como parte de um investimento estratégico

sustentado pelo modelo neoliberal. Desse modo, “retira-se das bases socioeconômicas o fracasso, já que este depende das habilidades individuais que cada estudante poderá desenvolver. A responsabilização pelo sucesso ou fracasso é dada como capacidade subjetiva” (Gonçalves 2020, p. 117). Esse novo perfil de trabalhador(a) precisa se adequar às novas relações de trabalho assentadas na uberização e na informalidade. As políticas curriculares, no caso a BNCC, são construídas com esse intento de formação do novo perfil de trabalhador(a) preparado para as intempéries do mercado instável e até mesmo do desemprego.

Nesse processo, a iniciativa privada vai adentrando cada vez mais a educação pública como o MPB, e influenciando nas decisões curriculares, em conformidade com as premissas neoliberais. Conforme Triches:

Esse movimento em que um grupo de especialistas toma a decisão do que a escola deve priorizar como conhecimento, está imbricado com as propostas educacionais operadas mundialmente, que tem em comum a busca de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado (Azevedo, 2004). Com um perfil de Estado que age na direção de conquistar a competitividade econômica, ações voltadas às políticas educacionais vão sendo tomadas na direção “de controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares” (Triches, 2018, p. 91).

Nessa perspectiva, a BNCC oportuniza a formação de novas subjetividades condizentes com as premissas neoliberais, preparando os indivíduos para a resolução de problemas imediatos e para lidar com os desafios do mundo do trabalho informal e uberizado no séc. XXI, favorecendo a influência do mercado na educação, em detrimento da garantia dos direitos sociais.

A mudança está no modo de se pensar sobre a própria condição de existência, ou seja, a ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais, alivia, de certo modo, a condição de sobrevivência ao século XXI por meio da subjetividade, ao mesmo tempo que sobrecarrega o indivíduo, responsabilizando-o por demandas que ultrapassam a subjetividade (Gonçalves, 2020, p. 117).

A responsabilização subjetiva pelo “sucesso” vai ao encontro das premissas neoliberais e refletem um processo de individualização cada vez mais acentuado na contemporaneidade, que requer competências socioemocionais que, quanto mais cedo forem trabalhadas propriamente na Educação Infantil, mais preparado o indivíduo será para lidar com as intempéries contemporâneas. Esse processo pode proporcionar o desenvolvimento da resiliência, autocontrole, flexibilidade, habilidades que contribuem para a adaptação a um

contexto de rápidas transformações sociais e econômicas. No entanto, essa ênfase traz uma reconfiguração das responsabilidades individuais, propiciando a autorresponsabilização, uma vez que o indivíduo passa a ser visto como o principal responsável por seu bem estar e progresso pessoal, independente de circunstâncias sociais e estruturais que fogem ao seu controle. O processo de autorresponsabilização distancia o indivíduo das condições objetivas de sua realidade e das demandas coletivas que exigiriam soluções estruturais e políticas.

Ao mesmo tempo que servem de suporte para a sobrevivência, as competências socioemocionais tornam-se uma ferramenta de controle, que podem causar a alienação e exigir do indivíduo o gerenciamento e a superação pessoal de questões atreladas as desigualdades sociais, que não deveriam ser encobertas, porém, serem vistas e compreendidas de forma consciente e crítica. Portanto, “na função social do ensino para as classes trabalhadoras, materializada no currículo e fixada no ensino em competências, podem derivar elementos que não são prioritários para uma transformação dos sujeitos que estão em formação na Educação Básica” (Silva, 2020, p. 34).

Nesse contexto, a formação por competências que intenta a BNCC requer um perfil de trabalhador(a) adaptado e maleável, qualificado e, ao mesmo tempo, com “competências” condizentes à demanda do mundo do trabalho contemporâneo, uberizado, informal, e do sujeito empreendedor de si mesmo e conformado com as condições de trabalho assalariado. Portanto, as condições de trabalho existentes continuam contribuindo para duas categorias de classes a que Marx (2002) se referia: a classe dominante, que possui os meios de produção e a dos trabalhadores assalariados, que não possuem nada além de sua força de trabalho, que são sujeitados a vender no mercado para sobreviver. Essa relação é marcada pela exploração, pois o capitalista se apropria do trabalho excedente (mais-valia) produzido pelo trabalhador, resultando na acumulação de riqueza para a classe dominante e na perpetuação das condições de subordinação da classe trabalhadora (Marx, 2002). Essas condições de trabalho são determinadas por novas configurações contemporâneas, com aporte da tecnologia informacional, as TICs, constituindo o novo proletariado cujas relações são marcadas pela uberização e competição. Para Freitas:

E esta é uma razão que deveria ser suficiente para nos afastarmos dessas concepções de sociedade (e de educação), mesmo que os resultados acadêmicos de suas políticas educacionais viessem a ser eficazes: tendo assumido tal darwinismo social no âmbito da sociedade, justificando-o pela sobrevivência do indivíduo mais forte na concorrência do livre mercado, quer agora levá-lo para as escolas e disputar a hegemonia na formação da juventude dentro de sua lógica. Para esta vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há que se

preparar as crianças para “competir” nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador (Freitas, 2018, p. 28).

Freitas (2018) enfatiza a importância e a necessidade de afastar dessas concepções de educação que contribuem para uma educação mais voltada ao conhecimento útil e funcional, voltada à competição sustentada na ideia de meritocracia, pois essa educação desumaniza o(a) indivíduo, alienando-o ao sistema capitalista neoliberal tal como ele é, sem uma outra perspectiva ou possibilidade de se pensar em uma outra realidade de transformar o que está posto.

O conhecimento escolar desempenha um papel fundamental na formação de identidades críticas e reflexivas, sendo essencial para a construção de uma sociedade mais consciente e justa. A escola tem a responsabilidade de ir além da transmissão de informações ou do desenvolvimento de habilidades práticas e funcionais. Ela deve ser um espaço onde os estudantes possam refletir sobre suas realidades, questionar o mundo à sua volta e desenvolver um olhar crítico sobre as estruturas sociais, políticas e econômicas que os cercam. Para isso, é necessário um currículo que promova a integração entre o conhecimento acadêmico e científico e as experiências vividas pelos estudantes, valorizando a diversidade cultural e social.

Além disso, um currículo transformador deve articular diferentes áreas do saber, rompendo com a fragmentação do conhecimento e estimulando abordagens que integrem conhecimentos de diferentes áreas do saber para reflexão e análise de forma mais ampla das demandas contemporâneas e possíveis resoluções, refletindo a complexidade do mundo real. É fundamental que contemple questões contemporâneas como sustentabilidade, direitos humanos, igualdade de gênero e inclusão, incentivando o diálogo e a reflexão sobre desafios globais e locais. Dessa forma, a escola se torna um espaço não apenas de ensino, mas também de construção de significados, no qual os estudantes se reconhecem como sujeitos históricos capazes de transformar suas realidades e contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática.

Para que isso ocorra, é crucial que o conhecimento oferecido na escola ultrapasse as experiências cotidianas dos alunos. A vivência diária, embora importante, muitas vezes está limitada ao contexto local e às perspectivas imediatas. A escola, então, deve introduzir os estudantes ao conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade, abordando conceitos e teorias que ampliem sua visão de mundo para além do imediato. Esse conhecimento acumulado não só amplia horizontes, mas também oferece ferramentas para que os alunos compreendam criticamente e transformem suas próprias realidades (Saviani, 2016).

Na Educação Infantil as experiências, a cultura e as curiosidades das crianças precisam ser valorizadas, aliando essas experiências e a cultura aos conhecimentos históricos, de forma lúdica. Devem ser também incorporados saberes das comunidades e culturas locais, promovendo a diversidade cultural e o respeito às diferenças, dialogando com questões relevantes do contexto das crianças, meio ambiente, cidadania, direitos humanos e diversidade, utilizando o brincar como atividade central para o desenvolvimento e aprendizado, possibilitando a exploração e estimulando a criatividade da criança pequena.

No entanto, esse avanço não pode ser feito de maneira descontextualizada. É necessário que a escola integre os saberes cotidianos dos estudantes com o conhecimento acadêmico, correlacionando o que eles já sabem e o que podem aprender, por meio de uma formação básica comum que se contrapõe a uma educação hegemônica constituída por uma classe dominante e voltada para a hegemonia do capital. Nesse processo, a escola fortalece o senso de pertencimento e relevância dos estudantes, ao mesmo tempo que os desafia a pensar, além de suas experiências imediatas.

Dessa forma, consoante a Triches (2018), Pires (2022), Silva (2020), Gama (2023), Patiño (2020), Silva (2021), Gonçalves (2020), e as análises realizadas até então, o conhecimento escolar se torna um agente de transformação, possibilitando a construção de identidades mais conscientes e críticas, capazes de analisar e questionar as injustiças sociais e os interesses subjacentes às premissas neoliberais, e não apenas com formação voltada ao mundo do trabalho como assume a vertente epistêmica da BNCC e, consequentemente, os documentos emanados pelas secretarias estaduais e municipais que acabam por se alinhar à Base desde a Educação Infantil. Ao formar indivíduos reflexivos, a escola contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e justa, na qual os indivíduos são capacitados a participar ativamente na busca por mudanças e soluções para as demandas coletivas.

4.3.3 Currículo por competências: centralização e uniformização

As orientações curriculares postas pela BNCC tende a homogeneizar o ensino, desconsiderando as especificidades regionais e culturais e enfraquecendo o papel formativo amplo da educação, que deveria promover o desenvolvimento integral e crítico dos indivíduos, incidindo sobre os processos educativos municipais e estaduais, por meio das orientações e diretrizes curriculares, como evidencia-se nas DCMs-EI (Uberlândia, 2020).

Conforme Triches (2018), Silva (2020), Silva (2021), Gama (2023), essa categoria remete a uma concepção de educação em que o currículo é construído de maneira a homogeneizar as competências exigidas pelo mercado. Trata-se de uma visão padronizada da educação, na qual o desenvolvimento de competências específicas (cognitivas, técnicas e comportamentais) é priorizado em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. A centralização desse modelo curricular reflete uma tentativa de uniformizar a formação, garantindo que os indivíduos saiam da escola com habilidades "prontas" para o mercado.

“No que concerne às políticas de currículo, constata-se uma acentuada continuidade dos mecanismos de centralização do poder e mesmo um acirramento com propostas de currículo único” (Triches, 2018, p. 22), como a proposta curricular da BNCC. E embora os municípios tenham autonomia limitada para a inclusão da parte diversificada, esta acontece consoante às dez competências gerais propostas pela BNCC, como no caso das DCMs-EI, especificamente ao propor as Habilidades Socioemocionais, além do fato de que o documento incorporou todas as orientações normatizadas pela BNCC.

Consoante a Triches (2018), a educação no Brasil adota sistemas centralizados de avaliação como o SAEB e a Prova Brasil, com o objetivo de regular e controlar a qualidade do ensino. Para atender a essa exigência, as políticas curriculares são formuladas com enfoque nos resultados e as escolas brasileiras acabam adotando práticas de gestão e métodos concebidos pelo setor privado. Esse modelo de gestão foi introduzido no país com o propósito de obter resultados rápidos e mensuráveis, de modo que o Brasil possa se manter competitivo em nível internacional. Nessa perspectiva, as reformas repercutidas a partir dos anos de 1990 focam em estabelecer controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e a avaliação.

Desse modo, o foco do debate sobre o currículo escolar está em definir como os conteúdos, convertidos em competências, devem ser ensinados, ou seja, na metodologia e na abordagem de ensino. Esse debate não se concentra em questionar a legitimidade ou a relevância desses conteúdos para a formação da consciência crítica e emancipada, nem na discussão de quais conteúdos realmente deveriam fazer parte do currículo. O debate enfatiza “como” ensinar, e não para o “porquê” ou “o que” ensinar.

Assim, compreende-se a Base Nacional Comum Curricular no Brasil como sendo uma ação da política de currículo que objetiva a definição de conteúdos básicos no contexto de um projeto de currículo nacional, possibilitando a centralização das decisões sobre o que caracteriza os currículos da Educação Básica em todo o país (Triches, 2018, p. 69).

A homogeneização facilita a centralização curricular possibilitando o controle por uma autoridade, órgão governamental ou iniciativa privada. Assim, as decisões que envolvem o currículo escolar não são mais tomadas com a participação da comunidade educacional mas, sim, de forma centralizada como é o caso da política curricular da BNCC, como evidenciado na análise do processo de reformulação das DCMs-EI de Uberlândia (2020) que assumiu de forma central a estruturação curricular da BNCC e secundarizou os elementos das Diretrizes Municipais de 2003. Observa-se, aqui, a relação entre o Estado e o MPB. O Estado elabora e aprova a base, mas esta é centralmente influenciada e orientada pelo MPB, representante do interesse daqueles que o coordena, ou seja, os defensores do mercado.

A homogeneização e, consequentemente a centralização curricular, seguem uma lógica de mercado, impondo padrões para todas as escolas com o objetivo de uniformizar e controlar o aprendizado, e as DCMs-EI incorporaram esse processo. A BNCC reforça essa padronização, reduzindo o espaço para a inclusão das diferenças e para a cultura de cada escola. Isso também enfraquece princípios importantes para uma educação de qualidade, como a autonomia dos professores, a gestão democrática e o respeito à diversidade cultural. Segundo Gama (2023, p. 170), “a definição de currículos centralizados, organizados por competências, tem se complementado com o estabelecimento de sistemas de avaliação, tendo em vista a necessidade da definição de desempenhos que demonstrem a sua aquisição”. O processo de construção das políticas curriculares é ativamente influenciado pela iniciativa privada e grandes empresários que pretendem controlar a educação visando a busca e consolidação dos seus interesses.

Conforme Gama:

Alguns representantes do MpBNC, como vimos, duvidam da capacidade de os professores estarem preparados para o processo ensino-aprendizagem e afirmam que as escolas não têm pessoal capacitado para elaborar currículos, promovendo a desmoralização dos currículos estabelecidos nas redes, instituições e unidades de educação do Brasil. O Movimento também sustenta a ideologia de que as desigualdades educacionais existem no Brasil devido à falta de uma base nacional comum. Suas concepções sempre foram a favor de um currículo nacional único, descritivo e centralizador. Não podemos deixar de ressaltar que a defesa ideológica da aprendizagem do básico, consagrada pelo MpBNC, reforça a lógica mercadológica, que naturaliza a formação básica como algo destinado ao trabalhador, ao passo que a formação mais ampla e complexa é uma prerrogativa das elites (Gama, 2023, p. 257).

No entanto, a implementação de uma base nacional comum via aprendizado de competências e avaliação delas, por si só não é suficiente para corrigir as profundas desigualdades educacionais no Brasil, visto que as desigualdades têm raízes estruturais como a

falta de investimentos adequados, as condições socioeconômicas dos(as) alunos(as), a infraestrutura escolar e a remuneração da categoria de profissionais da educação. Enquanto a BNCC normatiza o que deve ser ensinado, ela não aborda todos os fatores complexos que contribuem para a desigualdade educacional no Brasil.

Uma base nacional comum que envolve um conceito mais amplo refere-se a diretrizes ou princípios orientadores para a educação, visando promover a consciência crítica em relação às desigualdades educacionais no Brasil ao incluir, no currículo, conteúdos que abordem temas como justiça social e as causas estruturais das desigualdades. Nessa perspectiva, vai de encontro ao praticismo e pragmatismo da aquisição de competências. Quando bem estruturada, pode incentivar os professores a desenvolverem abordagens pedagógicas que estimulem os alunos a refletirem sobre a realidade social do país, incluindo as desigualdades educacionais e suas implicações, relacionando conteúdos históricos com a realidade dada e propiciando a humanização.

Contudo, ao contrário da educação para a humanização,

educar por competências, pelos motivos de haver foco em um tipo de conhecimento e desvalorização dos outros e estar atrelado a uma ideologia capitalista, é uma forma eficaz de menosprezar o pensamento complexo, a formação de conceitos com o esvaziamento dos aspectos científicos, filosóficos e artísticos da educação escolar (Silva, 2021, p. 108).

Ao focar o desenvolvimento de competências práticas e padronizadas, desvaloriza áreas científicas, filosóficas e artísticas, correndo o risco de formar indivíduos capacitados para o trabalho, mas com uma visão limitada e simplificada da realidade. Para evitar esse esvaziamento, é essencial o acesso aos conhecimentos historicamente construídos para a compreensão crítica do mundo.

Para Triches (2018), a busca pela uniformidade curricular não é compatível com a diversidade social com que as escolas lidam e faz parte de um projeto educacional neoliberal para a manutenção do controle sobre a educação brasileira com influência das formas de controle das políticas educacionais internacionais.

A BNCC, ao definir um currículo mínimo por competências, obrigatório, unificado, para todas as escolas do Brasil, reforça uma padronização educacional que, em muitos aspectos, pode beneficiar interesses privatistas. A uniformização curricular facilita a criação de materiais didáticos e a implementação dos sistemas de avaliação em larga escala, o que atrai empresas de educação e editoras privadas interessadas em fornecer soluções padronizadas para as escolas públicas e privadas. Além disso, não só beneficia diretamente empresas privadas por meio da

oferta de produtos e serviços educacionais padronizados, mas também alinha a educação aos interesses econômicos e de mercado, favorecendo uma lógica de instrumentalização, marcado por um currículo tecnicista.

Conforme Macedo (2019), embora existissem orientações e diretrizes curriculares em nível nacional, elas não determinavam, de forma detalhada e uniforme, o conteúdo específico a ser ensinado em cada disciplina e em cada ano escolar. Havia um espaço maior para a adaptação e a autonomia das escolas e professores na escolha dos conteúdos e nas abordagens pedagógicas, até mesmo nos objetivos de aprendizagem, permitindo uma certa flexibilidade para atender as particularidades regionais, culturais e socioeconômicas dos alunos, ainda que prevalecessem as políticas educacionais neoliberais.

Contudo, a BNCC estabelece com precisão quais são os objetivos de aprendizagem, competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Essa padronização nacional reduz a margem para adaptações e coloca um limite maior à autonomia pedagógica, visando uniformizar o que é ensinado em todas as escolas do país, e as DCMs-EI (Uberlândia, 2020) foram afetadas nesse processo. Desse modo, a BNCC representa um nível de centralização inédito no país, que não apenas orienta, mas define, de forma detalhada, o currículo mínimo obrigatório, promovendo uma padronização curricular que nunca havia sido tão específica em todo o território nacional.

À luz da organização da BNCC, salientamos que é possível distinguir conhecimentos de diferentes áreas que se sobrepõem entre chamadas organizações interdisciplinares, bem como que privilegiam áreas em detrimento de outras, gerando uma distinção sociocultural que prioriza determinados conhecimentos em relação a outros, em condição a vinculações avaliativas, que incluem níveis de homogeneização internacional, que ultrapassam espaços territoriais (Silva, 2020, p. 88).

Em outras palavras, conforme Silva (2020), o currículo da BNCC não só estabelece um padrão nacional de competências e conteúdos, mas também se alinha a critérios de avaliação global, visando atender a padrões internacionais de educação.

Ao longo do texto da BNCC os objetivos de aprendizagem são descritos como potencial a serem avaliados, como um instrumento que gera controle sobre a escola. Indica o direcionamento à padronização do conhecimento vinculado pela escola, o Estado enquanto regulador da Educação, criando avaliações de diferentes ordens responsabilizando escolas, professores e alunos expressando o incentivo à concorrência, inspirados na lógica do ensino enquanto *commodities*. As políticas educacionais contemporâneas, incluindo a BNCC, têm se alinhado à lógica da globalização e do capitalismo transnacional,

resultando em parcerias público-privada de educação, a exemplo de produção de materiais didáticos, assessorias e a um sistema de avaliação, estruturando a apropriação de uma gestão empresarial, baseada no conceito de *accountability* (Silva, 2020, p.116).

Assim, a BNCC e políticas educacionais contemporâneas incentivam a padronização e a avaliação como forma de controle estatal, responsabilizando escolas, professores e alunos, o que promove a lógica de mercado na educação. Esse processo se relaciona com a privatização ao integrar a educação pública a práticas e parcerias do setor privado, especialmente em áreas como materiais didáticos e sistemas de avaliação, alinhando-se a uma gestão empresarial, promovendo competição e facilitando a inserção do setor privado no gerenciamento da educação pública.

Enfim, o currículo por competências, norteado pela BNCC, ao enfatizar a centralização e uniformizar os objetivos educacionais, reflete um modelo que alinha a educação às demandas do mercado e às políticas de controle estatal. As DCMs-EI, ao se fundamentar na BNCC, incorporaram esse processo de uniformização e centralização curricular. Essa abordagem limita a autonomia das escolas e dos professores, reduzindo a educação a um conjunto de competências e habilidades práticas previamente definidas e avaliadas de maneira padronizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto macro a pesquisa avaliou a construção e os fundamentos da BNCC e, no contexto micro, as influências da política curricular por competências e habilidades da BNCC nas DCMs-EI do município de Uberlândia.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a concepção de educação e currículo que fundamentam a BNCC da Educação Básica, que está sustentada nas competências e habilidades e suas influências nas DCMs-EI do município de Uberlândia. Nesse processo, foi problematizado as seguintes questões: Qual concepção de educação e currículo sustenta a BNCC, estruturada nas competências e habilidades e quais as influências nas DCMs-EI do município de Uberlândia?

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Para a análise, foram utilizadas pesquisas documental e bibliográfica, abrangendo políticas públicas como a LDB 9394/1996, o PNE (Lei 13.005/2014), a BNCC e as DCMs-EI de Uberlândia. A análise documental sistematizou os dados e complementou as informações da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica abrangeu teses, dissertações, livros e artigos, com revisão sistemática de produções de teses e dissertações entre 2017 e 2023. Ao final, sete trabalhos foram escolhidos e foi realizada a leitura completa.

As pesquisas de Gama (2023), Pires (2022), Silva (2021; 2020), Patiño (2020), Gonçalves (2020) e Triches (2018) destacaram a influência das premissas neoliberais na formulação das políticas públicas brasileiras, especialmente nas políticas curriculares. Essas diretrizes, impulsionadas por organismos internacionais como a OCDE, o Banco Mundial, a Unesco e o FMI, têm orientado reformas educacionais desde os anos 1990, consolidando a abordagem do ensino por competências e habilidades.

O levantamento da produção científica entre teses e dissertações contribuiu para o processo de pesquisa e foram imprescindíveis para a compreensão do conhecimento produzido relativo ao tema da pesquisa.

Ficou constatado que as concepções de currículo por competências apresentaram contínuas transformações, com implicações cada vez maiores ao conteúdo pedagógico, demandando novos significados ao currículo escolar e impondo novas finalidades ao papel da educação na formação contemporânea.

Na vertente tradicional, o currículo é voltado às questões técnicas e práticas de organização, priorizando a memorização de conteúdos e testes padronizados, que especificavam os resultados que pretendia obter. De acordo com Sacristán (2000), os conteúdos

eram essencialmente centrados nas habilidades de leitura, escrita e conceitos abstratos. Segundo Saviani (1983), a Pedagogia Tradicional situa-se entre as Teorias Não-críticas, assim como aí encontram-se também a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

A teoria de John Dewey influenciou a Pedagogia Nova, que valoriza aprendizagens significativas e experiências dos alunos, focando na adaptação ao contexto e no “aprender a aprender”. Já a Pedagogia Tecnicista prioriza eficiência, métodos programados e “aprender a fazer”, eliminando subjetividades e controlando o ensino por verificações formais.

A partir de 1960, com as intensas transformações e fortes movimentos de críticas e contestações às abordagens tradicionais de currículo, ao escolanovismo e tecnicismo, surgiram as teorias críticas, predominantemente baseadas no pensamento marxista e nas correntes sociológicas da educação com Michael Young, na Inglaterra, e Henry Giroux e Michael Apple nos Estados Unidos.

As teorias críticas concebem o currículo como um reflexo das relações de poder, sem neutralidade, exigindo reflexão sobre os conhecimentos ensinados e seus impactos na educação. Para Apple (2006), o currículo não é apenas um documento, mas um instrumento social e histórico. Defende-se um currículo emancipatório, que desenvolva a consciência crítica e possibilite a reflexão e transformação da sociedade. No Brasil, destacam-se a Pedagogia Libertadora (Freire, 1987, 2011), a Teoria Crítico-Social dos Conteúdos (Libâneo, 2002, 2013) e a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1983, 2016).

A partir dos anos 1980, surgiu a vertente pós-crítica do currículo, incorporando o multiculturalismo, pós-modernismo e pós-estruturalismo. Essa vertente valoriza a diversidade, identidade e subjetividade, rejeitando verdades absolutas e considerando saberes oriundos da cultura e da experiência. Entre seus teóricos, destacam-se Macedo (2018, 2019) e Silva (1996, 2011).

Dentre as teorias de currículo, a presente pesquisa se situou na perspectiva teórica do currículo crítico, compreendendo que por meio da apreensão dos conteúdos escolares, num processo de construção do aprendizado, correlacionado às experiências concretas dos(as) alunos(as), é possível desenvolver a compreensão do real e sua relação histórica, num movimento crítico de apreensão de valores e conceitos. Sacristán (2000) define o currículo como um processo complexo que engloba não apenas objetivos educacionais e conteúdos, mas também as experiências e práticas pedagógicas que ocorrem no ambiente escolar, visto que o currículo é uma “construção social”, influenciada por contextos culturais, políticos e sociais, e deve ser entendido como um espaço de interação e negociação entre todos os indivíduos participantes do processo educativo. O ensino e o aprendizado precisam ser significativos para

os(as) alunos(as) e contextualizado às suas realidades sociais, culturais e históricas, para a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de compreender e agir sobre as injustiças e desigualdades sociais. Dessa forma, os conhecimentos que fazem parte do currículo devem ser analisados criticamente sob a ótica das desigualdades sociais e econômicas.

Desse modo, assumiu-se, na perspectiva curricular, a construção da análise crítica como base para a análise do currículo por competências e habilidades no âmbito da BNCC da Educação Básica.

Depreendeu-se que o currículo por competências resultou da hibridização de teorias tradicionais, tecnicistas e escolanovistas, influenciado por transformações socioeconômicas. Baseado em Tyler, consolidou-se nos anos 1960 e 1970, ganhando força nas reformas dos anos 1990, com foco na avaliação do desempenho escolar. O tecnicismo foi reestruturado pelo neotecnicismo, agora respaldado por teorias de dimensões psicológicas e pelo neoliberalismo, moldando comportamentos (Freitas, 2018).

A pedagogia das competências adotou o construtivismo de Piaget, enfatizando a construção do conhecimento sem problematizar seu propósito (Ramos, 2001). A educação passa da transmissão de conteúdos para a aplicação prática, alinhando-se às exigências do setor produtivo, reforçando a adaptação e conformação dos(as) alunos(as) às demandas do mercado.

Perrenoud (1999), referência na teoria das competências, absorveu contribuições do construtivismo, assumindo a visão pragmática de que os conhecimentos são recursos imprescindíveis para agir nas diferentes situações diárias e na resolução de problemas do cotidiano. Assim, na educação contemporânea, há uma forte tendência de converter os conhecimentos por competências a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Na perspectiva crítica e dialética aqui adotada, a visão funcionalista das competências reduz a educação a um instrumento pragmático alinhado aos interesses do mercado capitalista neoliberal, perpetuando a divisão social do trabalho e responsabilizando o indivíduo por seu sucesso ou fracasso. Ao tratar a educação como mercadoria para fins utilitários, a formação humana é empobrecida e ficam “esvaziados” os conteúdos necessários para a educação de dimensão crítica e emancipatória, essencial para compreender e transformar as condições sociais.

Constatou-se que o conceito de competências é marcado por contradições e ambiguidades e que, de modo geral se relaciona com a ação, de fazer uso na prática do conhecimento aprendido, correlacionado às habilidades, capacidades, destrezas, atitudes e aptidões.

O currículo por competências define habilidades como objetivos de aprendizado voltados à funcionalidade, preparando indivíduos para tarefas cotidianas e profissionais. Essa abordagem reforça a inserção na sociedade neoliberal, transferindo à escola e aos indivíduos a responsabilidade por sua formação e adaptação ao mercado.

As habilidades socioemocionais são valorizadas por desenvolverem a adaptabilidade, conformidade e aceitação das desigualdades e injustiças sociais. O conhecimento é tratado como ferramenta para atender demandas socioeconômicas, sem estimular a crítica às estruturas de poder. Assim, o aprendizado é padronizado para facilitar a avaliação das competências adquiridas. A BNCC reflete essa lógica ao estruturar o currículo para a formação de indivíduos adaptáveis às exigências socioeconômicas atuais.

O estudo evidenciou que, no contexto neoliberal, a educação se torna mercadoria e alvo de privatização, abrangendo gestão, currículo e financiamento. O Estado reduz sua intervenção, favorecendo o mercado e impondo aos indivíduos a responsabilidade por sua inserção social via mercado de trabalho, exigindo competências como flexibilidade, resiliência, eficiência, competitividade, para atender às demandas do mercado.

As TICs desempenham papel central na adaptação dos indivíduos à lógica neoliberal, na qual a educação é vista como investimento para aumentar produtividade e renda. Mais do que conhecimentos técnicos, são valorizadas habilidades psicológicas e comportamentais alinhadas à eficiência e competitividade.

Essa lógica aliena os indivíduos, desconsiderando desigualdades materiais e históricas e enfraquecendo a formação crítica e emancipatória. Ao priorizar competências economicamente rentáveis, nos moldes neoliberais, o conhecimento adquirido por meio das competências desenvolvidas é superficial e os fenômenos não são profundamente compreendidos.

Sem o processo de construção do conhecimento profundo da realidade histórica e social, os indivíduos se tornam alienados e conformados com as conjunturas sociais impostas, incapazes de distinguir as contradições sociais e de agir para transformar realidades que não conhecem profundamente. Assim, ao invés do conhecimento humanizar o indivíduo, desumaniza-o.

Constatou-se que a BNCC se insere no projeto neoliberal de formação por competências, priorizando a preparação do indivíduo para o consumo e o mercado de trabalho. Para isso, seleciona “fragmentos” de conhecimento, reduzindo conteúdos das ciências sociais, humanidades e artes (Santomé, 2013), limitando o direito à educação integral a aprendizagens práticas convertidas em metas avaliáveis.

Trata-se de uma política curricular pragmática e utilitarista, que favorece a influência do mercado na educação, sem garantir plenamente o direito à educação integral. Além disso, promove a padronização e homogeneização curricular, impondo uma base única de competências e habilidades uniformes, controlando e normatizando o aprendizado segundo a lógica mercadológica.

A pesquisa possibilitou levantar os documentos e legislações que previram a criação de uma base curricular no Brasil e, dentre os principais, a Constituição Federal e a LDB 9394/1996. A partir das demandas curriculares destacadas nessas legislações, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), os quais não assumem caráter obrigatório.

Verificou-se que nas DCNs (2013), a proposta curricular é menos reduzida à consecução de objetivos e considera os diversos fatores que envolvem os resultados do processo educacional. Foi possível perceber maior flexibilidade e autonomia no papel dos(as) professores(as) em responder às situações reais encontradas no ambiente educacional, em vez de simplesmente seguir um determinado conjunto de competências e habilidades. Enquanto as DCNs enfatizaram a escola como um espaço de produção de conhecimento, a BNCC adotou uma abordagem diferente, entendendo o ambiente escolar apenas como um meio para reproduzir objetivos de aprendizagem e competências previamente definidas. Contudo, percebeu-se que as DCNs apresentam, em alguns pontos, a formação por meio da aquisição de competências, contribuindo para a constituição da concepção do currículo por competências.

O processo de formulação de políticas educacionais teve continuidade com a Lei nº 13.005 / 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento não faz referência direta ao currículo por competências; contudo, anunciou, como parte das estratégias, a construção de uma base nacional comum curricular, estabelecendo que a base deveria propor direitos e objetivos de aprendizagem. Dessa forma, é possível inferir que a BNCC é resultado, em parte, do que ficou definido no PNE (2014-2024).

Tendo em vista o cumprimento da determinação do PNE 2014/2024, a pesquisa discorreu sobre a construção da BNCC, iniciada com a elaboração da versão preliminar denominada *“Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”*, publicizada em 2014.

Durante o processo de construção da BNCC as disputas em relação ao que seria incluído no conteúdo das diferentes versões foram intensas. De acordo com Correa (2019), o golpe com a aprovação do impeachment de Dilma Rousseff teve profundos impactos, especialmente na

esfera educacional, inclusive, com a 3ª versão, a versão final da BNCC, sendo enviada pelo MEC ao CNE em caráter de urgência, impossibilitando a detalhada análise de seu conteúdo, visto o tempo escasso para a análise e a pressão de grupos empresariais para sua aprovação. A versão final já apresenta logo na introdução o ensino e aprendizado por meio de competências e as dez competências gerais a serem desenvolvidas por toda a Educação Básica.

O trabalho possibilitou inferir que o Movimento pela Base (MPB) teve importante influência e participação na construção da BNCC, como também no processo de implementação. Um dos principais agentes envolvidos, a Fundação Lemann, é patrocinadora do MPB, juntamente com outras instituições e organizações parceiras como a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú Educação e Trabalho, a Fundação Lemann, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Consed, a Undime, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, Vozes da Educação, o Instituto Singularidades, o Instituto Avisa Lá e a Fundação Roberto Marinho, entre outros.

Essas fundações e instituições privadas influenciaram o conteúdo da BNCC, moldando uma formação voltada aos interesses empresariais que se voltam à privatização da educação, ampliando a participação de empresas em currículos, serviços educacionais e materiais, enfraquecendo o papel do Estado na garantia do direito à educação pública e promovendo o controle privado sobre o ensino.

De acordo com a concepção crítica assumida na pesquisa, apreendeu-se que é na educação que os indivíduos desenvolvem a capacidade de exercerem a cidadania, conscientes dos seus direitos e deveres, com capacidade crítica de reconhecer e buscar a transformação das desigualdades, intolerâncias e injustiças sociais. Sendo assim, a formação básica comum, prevista na Constituição Federal de 1988, se contrapõe a uma educação que constitui um privilégio de classe, que é acessível apenas a certos grupos sociais ou que objetiva desenvolver competências práticas a fim de formar a “nova” força de trabalho ou resolver problemas cotidianos imediatos. A noção comum refere-se à educação como um direito que deve garantir o aprendizado de saberes significativos para todos(as) os(as) estudantes, atendendo às necessidades fundamentais para o desenvolvimento humano e sendo parte do patrimônio cultural de uma sociedade, viabilizando a conscientização e humanização.

Uma base nacional comum envolve um conceito mais amplo que pode se referir a um conjunto de diretrizes ou princípios orientadores para a educação, nem sempre de caráter obrigatório, que considera a história e as condições materiais de cada grupo social, que contribui para uma educação que revele as contradições sociais e promova a luta pela superação das intolerâncias, desigualdades e injustiças e que valoriza a compreensão crítica da realidade e a

transformação social. Enfim, uma base mais ampla que contemple a formação integral do(a) estudante e não apenas o ajuste do desempenho da educação brasileira aos indicadores dos testes padronizados por objetivos de aprendizagem e para a formação de capital humano, como tem intentado a BNCC.

Para as análises dos documentos, juntamente com as teses e dissertações levantadas, fez-se a construção das categorias evidenciando concepções de aquisição do ensino e aprendizado por competências associado à mobilização de conhecimento técnico e funcional com foco na resolução de problemas imediatos e na formação para o mundo do trabalho, ainda com a tendência à centralização e uniformização do currículo com base em competências e habilidades.

A BNCC, como política curricular normativa, assume o princípio fundamental de selecionar os conteúdos curriculares que considerariam úteis para a formação de competências no ambiente escolar, denotando a tendência curricular técnica, comportamental, utilitária, pragmática e instrumentalizada.

O documento apresenta dez competências gerais para toda a Educação Básica, de forma a articular a “construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Brasil, 2017, p. 9). A partir das competências gerais, apresenta as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de cada etapa: Educação Infantil; Ensino Fundamental; e Ensino Médio.

Com a aprovação e homologação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017, os sistemas estaduais e municipais e as escolas, considerando o prazo de até 2020 para adequação, reconstruíram seus currículos fundamentados na BNCC. De tal modo, em atendimento à legislação vigente, a rede municipal de Ensino de Uberlândia construiu as novas DCMs-EI, publicadas em 2020.

Vale evidenciar que além dos cinco Campos de Experiências determinados pela BNCC-EI, a parte diversificada das DCMs-EI do município de Uberlândia contemplou os Campos de Experiência: Culturas regionais e locais – vivências culturais na infância e Habilidades Socioemocionais, perfazendo um total de sete Campos de Experiências.

A orientação curricular das DCMs-EI foi além da BNCC-EI, abrangendo aspectos como avaliação na Educação Infantil, organização do trabalho pedagógico, tempo e espaço, relação família e escola e adaptação e acolhimento.

Foram apresentadas a estrutura e organização das DCMs-EI e constatou-se que no documento há uma busca por se aproximar da perspectiva das Teorias Críticas de Currículo. Contudo, percebe-se algumas incongruências, a começar pelo currículo pautado nas

competências e habilidades da BNCC, que não tem consonância com a perspectiva das Teorias Críticas de Currículo. A abordagem por competências e habilidades mescla-se à abordagem tecnicista e escolanovista, que prioriza competências mensuráveis em detrimento de uma formação crítica e emancipatória, e as DCMs-EI incorporaram essas abordagens. É válido ainda salientar que a organização do documento se pautou na BNCC-EI em sua totalidade.

As DCMs-EI apresentam as dez Competências Gerais, assim como a BNCC, norteadoras de todo o processo educativo no âmbito da Educação Infantil municipal. No documento é ressaltado o trabalho articulado com as áreas de conhecimento relacionadas às Linguagens e Matemática, desde a Educação Infantil, salientando a importância dessas áreas para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Observou-se que em nenhum momento foi mencionada a primeira Diretriz Curricular Municipal de Educação Infantil, a de 2003, como documento que embasou as DCMs-EI de 2020, pois somente no resgate da história da Educação Infantil em Uberlândia a diretriz de 2003 foi citada.

Constatou-se que o documento das DCMs-EI apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tal qual a BNCC-EI, bem como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento integral dos Campos de Experiência provenientes da BNCC-EI e dos dois Campos de Experiências da parte diversificada construídos em âmbito municipal, categorizados pelas faixas etárias dos Bebês, Crianças bem pequenas e Crianças pequenas: Culturas regionais e locais – vivências culturais na infância e Habilidades Socioemocionais. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destes dois Campos de Experiência da parte diversificada foram construídos em âmbito municipal.

Foi possível inferir que o Campo de Experiência Culturas regionais e locais – vivências culturais na infância, demonstrou autenticidade em relação à BNCC-EI, em parte pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que abordam o resgate das vivências e culturas das infâncias nos espaços e tempos do brincar, na formação da identidade cultural, no conhecimento relativo às manifestações históricas-culturais da escola e da cidade, da cultura afro-brasileira e indígena. Contudo, os objetivos de aprendizagem restringiram esse Campo às vivências culturais das crianças no âmbito familiar e local. Já no Campo de Experiência Habilidades socioemocionais, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentam consonância e se voltam às proposições das Competências Gerais da BNCC. As habilidades socioemocionais são vistas como fundamentais para o sucesso individual, e precisam ser trabalhadas desde a primeira infância, enfatizando a preparação emocional como uma necessidade para se adaptar às demandas do mercado e da sociabilidade capitalista neoliberal.

Foi possível depreender que as DCMs-EI de 2020 do Município de Uberlândia foram fundamentadas na estrutura e organização da BNCC-EI, rompendo com as Diretrizes Municipais de 2003 do município. Contudo, o conteúdo teórico é mais denso, mas sem aprofundamento consistente, trazendo aspectos da infância que não foram enfocados na BNCC-EI, como a afetividade e as práticas avaliativas na Educação Infantil.

Apreendeu-se que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento prescritos pela BNCC-EI foram incluídos pelas DCMs-EI com pouquíssimas alterações realizadas por meio dos objetivos construídos a partir dos dois novos Campos de experiência da parte diversificada. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientam as finalidades e as ações do processo de aprendizado de maneira sistemática e condizente com o currículo por competências e habilidades da BNCC e as demandas neoliberais de formação.

A inclusão do Campo de Experiência "Culturas regionais e locais - vivências culturais na infância" e de objetivos de aprendizagem desse campo nas DCMs-EI reflete um empenho em aproximar o currículo da realidade das crianças, numa tentativa de reconhecer e valorizar as especificidades culturais do município e da região. Por outro lado, em relação às DCMs de 2003, extinguiu-se a temática relacionada às questões que envolvem gênero e sexualidade.

Apreendeu-se que o currículo proposto pelas DCMs-EI, em consonância à BNCC, se configura em um instrumento de controle e homogeneização curricular, visto que as competências serão objetos de avaliações, previstas nas DCMs-EI por meio de registros diversificados fragmentados por Campos de Experiência e objetivos de aprendizagem, via observação, portfólios, relatórios individuais e diários eletrônicos, que podem ser interpretados como avaliação formativa, mas com potencial de controle, centralização e homogeneização do trabalho pedagógico, por parte dos(as) professores(as) e alunos(as).

Destarte, concluiu-se que o currículo por competências da BNCC, reproduzido nas DCMs-EI, reflete a lógica neoliberal, priorizando a adaptação e o desenvolvimento de habilidades práticas. Essa abordagem gerencialista forma indivíduos flexíveis, adaptados e produtivos em detrimento de uma educação integral, cidadã, humanística, crítica, emancipatória, transformadora e libertadora.

As sínteses analíticas possibilitaram construir as categorias de análise: 1. Mobilização de conhecimento técnico e funcional: foco na formação para resolução de problemas. 2. Formação para o mundo do trabalho: novas subjetividades do proletariado. 3. Currículo por competências: centralização e uniformização.

Apreendeu-se que a BNCC concebe a educação como um processo técnico e instrumental, priorizando competências e habilidades práticas voltadas à resolução de

problemas imediatos e demandas do mercado. Essa abordagem limita a educação à funcionalidade do conhecimento, sem aprofundamento crítico. As DCMs-EI (Uberlândia, 2020), apesar da tentativa de um currículo mais amplo, alinharam-se a essa lógica, reforçando a cultura gerencialista e neoliberal no ensino. Como resultado, a formação educacional condiciona indivíduos produtivos e adaptáveis, mas com menor consciência crítica sobre desigualdades e injustiças sociais, afastando-se de uma educação problematizadora e reflexiva.

Essa formação proposta pela BNCC, que foca em habilidades técnicas para resolver problemas imediatos e adaptar-se rapidamente às mudanças, sem promover aprofundamento teórico ou crítico, é criticada por Silva (2020), apontando que ela desvia o foco da ciência consolidada e da formação integral, priorizando habilidades práticas voltadas ao mercado. A educação deveria proporcionar uma compreensão mais ampla da realidade, especialmente nas ciências, e formar indivíduos reflexivos e críticos. Contudo, a BNCC limita a crítica social ao enfatizar competências práticas e imediatas, alinhando-se à agenda neoliberal global e distanciando-se de uma educação transformadora e humanizadora.

A formação proposta pela educação por competências afeta a seleção dos conteúdos curriculares, o planejamento pedagógico, a gestão escolar e a prática educativa. Retomando aspectos do comportamentalismo, ela visa formar indivíduos eficientes, empregáveis e adaptáveis, alinhando-se ao modelo neoliberal. A educação por competências é associada ao construtivismo e à escola nova, mas com finalidades neoliberais, buscando individualizar a formação humana. O foco está na aquisição de habilidades práticas, sem promover uma reflexão crítica ou transformação social, preparando o(a) aluno(a), especialmente na Educação Infantil, para as próximas etapas da Educação Básica.

Constatou-se que a BNCC reduz o conhecimento a uma função instrumental, priorizando habilidades práticas e imediatas, enquanto desvaloriza os fundamentos científicos e culturais, prejudicando a formação integral do ser humano. A educação infantil, seguindo essa lógica, se concentra na preparação para a resolução de problemas imediatos com eficiência, em detrimento da autonomia intelectual, criatividade, ludicidade, imaginação e criticidade, o que se tornou explícito nas DCMs-EI.

Sob a categoria de formação de novas subjetividades para o mundo do trabalho, a escola, no sistema capitalista, tem sido historicamente concebida com um espaço que regula o corpo e a mente para moldar indivíduos conforme as necessidades do mercado e do poder dominante (Patiño, 2020). No neoliberalismo a educação por competências ajusta-se às novas exigências do trabalho, promovendo subjetividades voltadas à adaptação, flexibilidade e resiliência (Ramos, 2001). O sujeito contemporâneo deve ser eficiente, empreendedor e autônomo,

gerenciando-se como uma empresa (Antunes; Pinto, 2018). Essa lógica fomenta o individualismo, competitividade e autossuficiência, reforçando um modelo de sucesso baseado no consumo e na produtividade, impactando identidade e realização pessoal (Dardot; Laval, 2016).

Nesse contexto, a escola não apenas capacita para o mercado, mas adota práticas empresariais, priorizando resultados e moldando subjetividades conforme a lógica neoliberal. A BNCC reforça esse modelo desde a Educação Infantil, alinhando as habilidades socioemocionais às demandas neoliberais. A educação torna-se um meio de socialização ideológica, formando trabalhadores adaptáveis e naturalizando mudanças do mercado (Pires, 2022). O Estado, via políticas curriculares, estrutura a formação do “capital humano” e transfere a responsabilidade pelo sucesso ao indivíduo (Gonçalves, 2020). A BNCC oportuniza a formação de novas subjetividades condizentes com as premissas neoliberais, preparando os indivíduos para a resolução de problemas imediatos e para lidar com os desafios do mundo do trabalho informal e uberizado no século XXI.

No entanto, essa ênfase desloca a responsabilidade do bem-estar para o indivíduo, ignorando fatores estruturais e coletivos, dificultando a busca por soluções políticas e sociais. Aptidões como a resiliência, o autocontrole e a flexibilidade tornam-se essenciais para a adaptação às rápidas mudanças sociais e econômicas, o que exige competências socioemocionais desde a infância. Foi possível inferir que esse processo refletiu no currículo das DCMs-EI.

A BNCC intenta esse processo de formação do(a) trabalhador(a) adaptável ao mercado uberizado e informal, reforçando a lógica do empreendedor de si. Assim, mantém-se a divisão de classes descrita por Marx (2002): a dominante, que detém os meios de produção, e a trabalhadora, sujeita à venda de sua força de trabalho. A exploração persiste via mais-valia, enriquecendo o capitalista e subordinando o(a) trabalhador(a). Com as TICs, emerge um novo proletariado marcado pela uberização e competição.

Na análise construída nessa pesquisa, compreende-se que o conhecimento escolar deve formar identidades críticas e reflexivas, indo além da transmissão de informações e do conhecimento do imediato. A escola deve estimular a análise das estruturas sociais e políticas, integrando o saber acadêmico e as experiências dos estudantes. Um currículo voltado à autonomia, à participação cidadã e conhecimento das injustiças e desigualdades sociais permite uma compreensão crítica e transformadora da realidade.

Um currículo transformador integra saberes, superando a fragmentação do conhecimento para uma análise ampla da realidade, abordando temas como sustentabilidade,

direitos humanos e inclusão, promovendo a reflexão crítica sobre tais temas. Assim, a escola se torna um espaço de construção de significados, formando sujeitos históricos capazes de transformar a sociedade.

Na Educação Infantil, é essencial valorizar as experiências, a cultura e as curiosidades das crianças, integrando-as, de forma lúdica, aos conhecimentos históricos e saberes das comunidades locais. O brincar deve ser central no aprendizado, promovendo diversidade, respeito às diferenças, cidadania e consciência ambiental, estimulando a criatividade e a exploração.

A BNCC padroniza o ensino, desconsiderando diversidades regionais e culturais, enfraquecendo a formação integral e crítica e impactando as diretrizes educacionais estaduais e municipais, como as DCMs-EI (Uberlândia, 2020), homogeneizando as competências e objetivos de aprendizagem, em âmbito municipal.

Embora os municípios possuam autonomia limitada para incluir conteúdos diversificados, essa inclusão ocorre dentro das diretrizes da BNCC, como nas DCMs-EI, que incorporaram as Habilidades Socioemocionais fundamentadas nas dez Competências Gerais e demais normativas do documento.

A implementação de uma base fundamentada em competências a serem medidas e facilitar o controle, por si só não corrige as desigualdades educacionais, pois estas têm raízes estruturais como falta de investimentos, precariedade da infraestrutura escolar e baixos salários dos professores, dentre outros fatores externos à escola. Embora normatize o ensino, a BNCC ignora fatores que ampliam essas desigualdades.

Conforme Silva (2020), o currículo da BNCC estabeleceu um padrão nacional de competências e conteúdos e se alinha a critérios de avaliação global, visando atender a padrões internacionais de educação.

Ao focar o desenvolvimento de competências práticas e padronizadas, desvaloriza áreas científicas, filosóficas e artísticas, correndo o risco de formar indivíduos capacitados para o trabalho e resolverem demandas imediatas, mas com uma visão limitada e simplificada da realidade. Para evitar esse esvaziamento, é essencial o acesso aos conhecimentos historicamente construídos para a compreensão crítica do mundo.

Triches (2018) argumenta que a busca por uniformidade curricular, promovida pela BNCC, é incompatível com a diversidade das escolas e reflete um projeto educacional neoliberal que visa controlar a educação brasileira, influenciado por políticas internacionais. O estudo apreendeu que a BNCC, ao estabelecer um currículo mínimo e unificado por competências, restringiu a autonomia dos Estados e municípios na construção dos seus

currículos e homogeneizou as DCMs-EI, que sucumbiu às influências das premissas neoliberais impostas por meio do currículo por competências e habilidades, uniformizando o ensino e aprendizado em âmbito municipal. Macedo (2019) destaca que antes da BNCC, as diretrizes curriculares ofereciam mais autonomia para a adaptação das escolas, permitindo uma educação mais flexível e sensível às particularidades regionais e culturais.

Em grande parte, as DCMs-EI reformularam sua “trajetória” e perderam sua identidade, ficando restritas à concepção de educação e de organização da BNCC, o que refuta a orientação da BNCC que as secretarias estaduais e municipais têm autonomia para construir seus currículos: “os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes [...]” (Brasil, 2017, p. 15).

Nesse sentido, constatou-se que as DCMs-EI deixaram de focar temáticas importantes, que até então foram abordadas nas DCMs de 2003 como a sexualidade, o gênero, a ludicidade, o ensino e o aprendizado por meio do brincar, dos jogos pedagógicos, e se “rendeu” à estrutura organizada por meio de Campos de Experiências, com rígida organização por códigos alfanuméricos, indicando Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem trabalhados, fragmentando os saberes trabalhados na Educação Infantil, o que antes não era evidenciado nas DCMs de 2003.

Apreendeu-se que o currículo pautado nas competências e habilidades das DCMs-EI abrem possibilidades para práticas de escolarização precoce na Educação Infantil, especialmente a partir dos quatro anos, quando destaca as áreas de conhecimento relativas às Linguagens e Matemática a serem trabalhadas desde a Educação Infantil, como importante processo para a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I, evidenciando o foco direto da BNCC nessas áreas de conhecimento, possíveis de serem medidas em futuras avaliações classificatórias.

O currículo por competências, orientado pela BNCC, centraliza e uniformiza os objetivos educacionais, alinhando a educação às demandas do mercado e ao controle estatal. As DCMs-EI, baseadas na BNCC, incorporaram essa uniformização, limitando a autonomia das escolas e professores e reduzindo a educação a competências e habilidades padronizadas.

Enfim, a pesquisa constatou que a BNCC, estruturada em competências e habilidades, sustenta uma concepção de educação focada na preparação dos(as) alunos(as) para o mercado de trabalho e para a resolução de problemas imediatos, priorizando resultados mensuráveis e a formação de habilidades práticas e cognitivas específicas. Esse modelo reflete uma visão tecnicista e instrumental da educação na qual o currículo é padronizado e centralizado, visando

uniformizar o ensino e controlar os processos educativos e a formação de novas subjetividades, condizentes e adaptadas às demandas neoliberais, valendo-se da dimensão psicológica na formação. A ênfase está em competências que podem ser facilmente medidas e avaliadas, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica, que favoreça o desenvolvimento da consciência reflexiva e a formação que emancipa e transforma. Esse processo influenciou as DCMs-EI, que se fundamentaram na organização e estrutura da BNCC, reorientando os currículos e Projetos Político-pedagógico das escolas, rompendo o que vinha sendo construído na RME até então, empregando um novo sentido ao currículo concretizado nas escolas, voltado à consecução de objetivos de aprendizagem e ao desenvolvimento de competências e habilidades na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. Brasília: Anpae, 2022. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Livro_dialogos_com_producao_academica-Fin-Corr.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela Aguiar da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). [Livro Eletrônico] **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. cap. 1, p. 8-22. ISBN: 978-85-87987-13-6.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico] Recife: ANPAE, 2018. ISBN: 978-85-87987-13-6.
- ALONSO, Rafael Feito. O sentido do currículo na educação obrigatória. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 18. p. 316-335.
- AMARAL, Manoel Francisco do. Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Filos. e Educ.**, Campinas, v.14, n.1, p.65-91, jan./abr., 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668490>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668490/29306>. Acesso em: 31 jan. 2024.
- AMORIM, Anna Thércia José de Carvalho.; OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de. BNCC, Educação Infantil e as intervenções do mercado: alguns apontamentos. **Rev. Bras. Educ.** Camp., Tocantinópolis, v. 8, e15625, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e15625>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/15625/21293>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- ANDRÉ, Marli Eliza. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 10º Ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. cap. 1. p. 11-22.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 6ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BARBOSA, Odéssa Souza; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes. Neoliberalismo e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a construção da BNCC do Ensino Médio. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-20, e-20434.011, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20434.011> Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20434/209209217483>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BERLANZA, Lucas. **O papel do Estado segundo os diversos liberalismos**. 1º ed. São Paulo: Edições 70, 2023.

BORGES, Maria Célia; RICHTER, Leonice. M. A formação de professores – epistemologia e práxis criadoras. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 1-16, e13935, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13935>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13935/9413>. Acesso em: 29 mai. 2024.

BRANCO, Emerson Pereira, *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, nº. 25, set-dez, 2019. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505/pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1º versão. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2º versão. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 08 abr. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. DF: MEC, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Edição 66, p. 10, 06 abr. 2018. Disponível em:

https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4bfbdff8.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. Portaria nº 1.570, de 21 de dezembro de 2017. Parecer CNE/CP nº:

15/2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. **Por uma política curricular para a educação básica**: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão preliminar. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em:

<https://www.sesesp.org.br/wp-content/uploads/2024/11/resolucao-cne-ceb-n2-13-novembro-2024.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a

implantação da Base Nacional Comum Curricular [...]. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) [...]. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2024.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. Trad. de Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. 3º ed. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, Florianópolis, n. 2, v. 19, p. 132-141, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n2.p132-141>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v19n2/1984-7114-ctp-19-02-132.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. **Educação Infantil e políticas públicas na contemporaneidade**: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13812/1/MCFernandesDISSPRT.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025.

CARVALHO, Celso do Padro Ferraz de.; GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. A educação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa da educação escolar e do trabalho docente. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-23, e22285, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/42.2022.22285>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22285>. Acesso em: 24 dez. 2024.

CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN (Estados Unidos). **CCR**. Boston, Massachusetts. 2024. Portal. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/about/>. Acesso em: 01 out. 2024.

COELHO, Bruna da Penha de Mendonça. Materialismo histórico e dialético: entre aproximações e tensões. **Lua Nova**: Revista De Cultura E Política, São Paulo, n.118, 75-100, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-075100/118>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/GmyvMRTcSK8F5DLhC6HDttw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

CORREA, Bianca. À base de um golpe, a BNCC foi aprovada: implicações para a Educação Infantil. In: CÁSSIO, Fernando.; CATELLI, Roberto. (org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação educativa, 2019. p. 95-107. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE_WEB-1.pdf. ISBN 978-85-86382-54-3.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A organização da Educação Básica e a Base Nacional Comum. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**. [s. l.], v.11, n. 14, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/12960/10201>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAMIÃO, Maria H. A que futuro conduz o “Currículo do Futuro”? Acerca da premência de inovar na educação escolar. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Universidade de Coimbra, Portugal: Ano 53-1, 2019. p. 63-80. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_53-1_4/5988. Acesso em: 02 abr. 2024.

DARDOT, Pierre. et.al. **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo**. Trad. CUNHA, M. P. São Paulo: Elefante, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, Márcia A.; DOURADO, Luiz F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. cap. 5, p. 38-43.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha; SILVA, Renato Moreira; MOURA, Neria. Concepção de competência na BNCC e no documento curricular do território maranhense (DCTM). **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 21-36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.03.p21>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9683/6545>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18., 2001, Caxambu, MG. **Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento**. Caxambu: Rev. Bras. Educ., 2001. p. 35-40. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tszLqmNTD9jH6PWR9gVgynN/#>. Acesso em: 19 out. 2024.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIAS, Cristiane dos Santos; RUFATO, Gláucia Botan; RUIZ, Maria José Ferreira. BNCC: formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, v. 39, n. 01, e127053, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.127053>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/127053/89894>. Acesso em: 03 jul. 2024.

FILIPPE, Fabiana Alavarenga.; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?lang=pt&format=pdf>.
 Acesso em: 02 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Sta Ifigênia: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz C. **Anotações sobre a conjuntura e a política educacional**. Blog do Freitas - Avaliação educacional. Publicado em: 06/04/2022. Disponível em:
<https://avaliacaoeducacional.com/2022/04/06/anotacoes-sobre-a-conjuntura-final/>. Acesso em: 02 abr. 2023.

FREITAS, Luiz C. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALVÃO, Ana Maria O. Pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação Básica**, [s. l.], v. 4, n.13, p. 1-8, abr-jun, 2019. Disponível em:
https://www.academia.edu/54298898/Pesquisa_em_Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 28 jan. 2024.

GAMA, Silvana Malheiro do Nascimento. **Disputas hegemônicas contemporâneas na educação brasileira**: conflitos ideológicos em torno da BNCC. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em:
https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/28590/Tese%20vers%c3%a3o%20final_SilvanaMalheiro%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 abr. 2024.

GIARETA, Paulo Fioravante; LIMA, Cezar Bueno de; PEREIRA, Tarcísio Luiz. 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**, Araraquara, v. 17, n.1, p. 0734-0750, mar., 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16326>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16326/12696>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

GONÇALVES, Amanda Melchioti. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: aspectos teóricos e ideológicos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em:
<https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4776/5/AMANDA%20MELCHIOTTI%20GON%20ALVES%20.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti.; DEITOS, Roberto Antônio. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Inter-Ação**, Goiânia, v.45, n.2, p. 420-434, maio/ago., 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v45i2.63822>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822/35621>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antônio. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. **Eccos – Ver. Cient.**, São Paulo, n. 52, p. 1-19, e10678, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10678/8275>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GONSALES, Marco. Indústria 4.0: empresas plataformas, consentimento e resistência. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. cap. 8. p. 125-138.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, [s. l.], v.20, n. 44, p.36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 29 jan. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAMARE, Flávia de Figueiredo de. A obrigatoriedade da pré-escola no contexto das parcerias público privadas. **Roteiro**, Santa Catarina, vol. 43, núm. 2, Maio-Agosto, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v43i2.14184>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964737020/351964737020.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

LAMARE, Flávia de Figueiredo de. **Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010**. Tese (Doutorado em Políticas públicas e formação humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/14793/1/Tese_Flavia%20de%20Figueiredo%20de%20Lamare.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. 1ªed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. VERGNE, Francis. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. Trad. Fabio Creder. 1ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LAVILLE, Christian de; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. cap. 6, p. 107-130.

LEAL, Joselice da Rocha; LIMA, Aline Moraes. Concepção pedagógica da DCN e da BNCC: algumas reflexões (im)pertinentes. **Work. Pap. Linguíst.**, Florianópolis, v. 22, n.1, jan./jul., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2021e74467>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/74467/45981>. Acesso em: 31 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-58. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/52338/2/libaneo-teoriaspedagogicas-revisitadas.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19ª ed. São Paulo: Loyola, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do autor, 2002. Disponível em: https://saladeaulavirtual.com/portalAlunoV2/storage/app/public/recursos_arquivos/8171_jose-carlos-libaneo--livro-didatica-lib%C3%A2neo.pdf. Acesso em: 23 mai. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. A pesquisa: Repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1º ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 23-44.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. cap. 2, p. 23-27.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Bárbara. BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação. In: CÁSSIO, Fernando; Jr. CATELLI, Roberto. (org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação educativa, 2019. p. 45-57.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2º ed. Rio de Janeiro. E.P.U. Gen. 2018.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. cap. 3, p. 28-33.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 133, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, SP, v.42, n.147, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4/17>. Acesso em: 03 mar. 2024.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MACHADO, Aline Álvares; AMARAL, Marília Abrahão. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21034, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210034>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xPtrsyZK5Sd4bPctZwC4wYd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MALAGODI, Edgard. **O que é materialismo dialético**. 1º ed. São Paulo, SP. Brasiliense: 1988.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.59428. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2024.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I**. Trad. Reginaldo Santana. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Cláudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e203727, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698203727>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4DQvHYbQqZRGgg5BjT6jn5y/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. cap. 1, p. 9-29.

MINAS GERAIS. **Currículo referência de Minas Gerais: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Minas Gerais: SEE, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MWIv4JKcei5_OMhpMFF10ENdhgpsH0FW/view. Acesso em 06 jan. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOVIMENTO PELA BASE (Brasil). 2024. Portal. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 28 set. 2024.

MOVIMENTO PELA BASE (Brasil). 2024. Portal. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

OLIVEIRA, M. M. Terceiro setor, voluntariado e educação: os caminhos giddensianos para a privatização do público. In: TORRES, Artemis.; SEMERARO, G.; PASSOS, L. A. (org.). **Educação: fronteira política**. 1º ed. Cuiabá: Editora EdUFTM, 2006.

PATÍÑO, Tatiana Zanini da Silva. **O conceito de competências no contexto do currículo oficial paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2425/2/Tatiana%20Zanini%20Pati%20c3%b1o.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 107-127, jan./abr., 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i1.0006>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10799/6208>. Acesso em: 31 jan. 2024.

PERONI, Vera Maria de Vasconcelos; CAETANO, Maria Regina de Carvalho; ARELARO, Lisete Regina. Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Brasília, DF, v. 35, n. 1, 2019, p. 35-56. DOI: 10.21573/vol1n12019.93094. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/93094/52791>. Acesso em: 30 jul. 2024.

PERONI, Vera Maria de Vasconcelos; CAETANO, Maria Regina de Carvalho. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.584>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584/658>. Acesso: 28 set. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PIRES, Luiz Fernando Rodrigues. **A influência da ideologia neoliberal na educação básica e nas tendências em educação matemática:** projetos de formação em disputa. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/48871/1/2022%20-%20Pires%20-%20Tese%20-%20A%20influ%3%aancia%20da%20ideologia%20neoliberal%20na%20EB%20e%20nas%20Tend%3%aancias%20em%20EM%20-%20projetos%20de%20forma%3%a7%3%a3o%20em%20disputa.pdf> Acesso em: 16 jan. 2024.

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA (Brasil). **Secretaria de Educação.** Uberlândia, MG, 2024. Portal. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cilson Cesar. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020. cap. 14. p. 217-235.

PYKOCZ, Danielle; BENITES, Larissa Cerignoni. A construção discursiva da realidade na Base Nacional Comum Curricular. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e250430, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250430por>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4JpPGXXWDj3R6ZY3S9czSgb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

Portal de dados educacionais do Brasil. **QEdu.** 2025. Portal. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3170206-uberlandia/censo-escolar>. Acesso em: 27 jan. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. In: BARBOSA, M.V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural:** Questões fundamentais para a educação escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 59-75.

RESENDE, Fernanda Ferreira. **Políticas da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia:** formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31798/1/Pol%3%adticasEduca%3%a7%3%a3oInfantil.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2025.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 05, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32619>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32619/18754>. Acesso em: 04 mar. 2024.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboradores: J. A. S. P., (et al.). 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RICHTER, Leonice M. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13696/1/TrabalhoDocentePoliticavaliacao.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2024.

RICHTER, Solange Raquel. **A infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil – 2003 do município de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13932/1/Solange%20Raquel.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

RICHTER, Leonice M.; SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Maria Vieira. A dimensão meritocrática dos testes standardizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **RBPAE**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 607 - 625 set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60198>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60198/37021>. Acesso em: 23 jul. 2024.

ROMÃO, Fábila Pereira. **Educação Infantil em contexto de pandemia (Covid-19): direito ao cuidado e à educação da criança pequena no município de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/38908/1/Educa%c3%a7%c3%a3oInfantilContexto.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025.

ROSENBLATT, Helena. **A história perdida do Liberalismo: da Roma antiga ao século XXI**. Trad. Isis Rezende. Rio de Janeiro: Alta-Cult, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J. G.; et al. **Educar por competências: o que há de novo?**. Trad. CARLOS, H. L. L.; Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3º ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANFELICE, José Luís. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação? In: LUCENA, Carlos; et al. (org.). **A crise da democracia brasileira**. Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 4. p. 71-86.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno; et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Trad. CARLOS, H. L. L.; Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 161-197.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma Base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. cap. 8, p. 161-179.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. *In*: KRAWCZYK, N. (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: Navegando, 2018. p. 23-32.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1983.

SILVA, Cibele dos Santos; LOPES, Francisca Rodrigues. O uso de mídias digitais na educação infantil: uma reflexão a partir das competências e habilidades. **Rev. Bras. Educ. do Campo**, Tocantinópolis, v. 8, e15677, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e15677>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/15677/21279>. Acesso em: 08 jan. 2024.

SILVA, Diocélia Moura da. **O ensino de competências no Brasil: o que dizem as teses e dissertações no período de 2015 a 2019**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2163/2/2021DioceliaMouraSilva.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

SILVA, Iraci Balbina G; ZANATTA, B. A. O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais. *In*: LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1º ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 253-276.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. *In*: IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – Eneseb, UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4013/csu.2015.51.3.10>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/938/93843711011.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Maicon Donizete Andrade; FERREIRA, Neusa Souza Rêgo. Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v.27, e270120, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270120>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qdwqLQwJJgsGsQyMt8qN8Rs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

SILVA, Renata Lopes da. **Determinações histórico-legais e concepções de ensino comum nacional (2015-2018)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3255/1/Renata%20Lopes%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

TEDESCO, Anderson Luiz *et al.* A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Catarinense: travessias perigosas na luta contra as desigualdades sociais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21450, p. 1-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21450.058>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21450/209209217696>. Acesso em: 02 abr. 2024.

TEDESCO, Anderson Luiz; SCHWENGBER, Ivan Luís. De Husserl a Freire: reflexões sobre o conceito de competência na Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2015157, p. 1-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15157.010>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15157/209209213310>. Acesso em: 31 jan. 2024.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O Método Materialista Histórico e Dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbiologias**, v. 12, n. 17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.32905/19833253.2020.12.17p67>. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf. Acesso em: 06 jan. 2024.

TRICHES, Eliane de Fátima. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1115/1/ElianedeFatimaTriches.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

UBERLÂNDIA. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Educação Infantil**. Uberlândia: SME, 2003.

UBERLÂNDIA. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – Educação Infantil**. Uberlândia: SME, 2020. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/DIRETRIZES-VOL2.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2025.

UNESCO. **Glossário de terminologia curricular**. UNESCO. Bureau Internacional de Educação da UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por. Acesso em: 02 abr. 2024.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O currículo e o desenvolvimento curricular**: concepções, práxis e tendências. Praia, Cabo Verde: Edições UniCV, 2013. Disponível em:

https://bartvarela.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/o_curriculo_e_o_desenvolvimento_curricular.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

VASCONCELOS, Carolina de Moura, *et al.* A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-18, e10726, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.10726>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726/9223>. Acesso em: 02 abr. 2024.

YOUNG, M. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. Entrevistadoras: Cláudia Valentina Assumpção Galian, Paula Baptista Jorge Louzano. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014400400201>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Cqgn6mVxtGt7fLNpTgXwS5L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2024.

ZAJAC, Danilo Rodrigues; CÁSSIO, Fernando. A aprendizagem da Pedagogia das Competências na BNCC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, e270962, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.270962>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MJFV5YdC3q8xdNWxnkdLd9d/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

ZANOTTO, Marijane; NOGUEIRA, Juliana Maria Teixeira. O imperialismo em curso no Brasil: a BNCC e seus desdobramentos para a educação pública brasileira. **Rev. HISTEDBR**, Campinas, v.23, p. 1-26, e023028, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v23i00.8666591>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666591/32871>. Acesso em: 31 jan. 2024.

ZIMMERMANN, Clovis Roberto; CRUZ, Danilo Uzeda da. *et al.* **Políticas sociais no Governo Bolsonaro: entre descasos, retrocessos e desmontes**. ZIMMERMANN, C. R.; CRUZ, D. U. (org.). 1º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Salvador: Pinaúna, 2022.